



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«ΦΟΡΟΛΟΓΙΑ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ »

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ:

**ΓΙΟΥΛΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ
ΗΛΙΟΠΟΥΛΟΥ ΑΝΔΡΙΑΝΑ
ΗΛΙΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ**

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Ν. ΒΑΦΕΙΑΔΗΣ

Πάτρα 2016

Περίληψη

Η εκπαίδευση με την ευρεία έννοια περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που έχουν σκοπό την επίδραση με συγκεκριμένο τρόπο στη σκέψη, στο χαρακτήρα και στη σωματική αγωγή του ατόμου.

Από τεχνικής πλευράς, με τη διαδικασία της εκπαίδευσης αποκτώνται συγκεκριμένες γνώσεις, αναπτύσσονται δεξιότητες και ικανότητες και διαμορφώνονται αξίες (ηθική, ειλικρίνεια, ακεραιότητα χαρακτήρα, αίσθηση του δικαίου, αφοσίωση, επαγγελματισμός, υπευθυνότητα, κτλ).

Η εκπαίδευση γίνεται με βάση συγκεκριμένες μεθόδους (*θεωρητική διδασκαλία, επίδειξη, ανάθεση εργασιών, πρακτική εξάσκηση, κτλ*), σε ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα, με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και είναι οριοθετημένα χρονικά.

Η εκπαίδευση οφείλει να είναι μακρόπνοη, συνεκτική στη διάρθρωση και στο περιεχόμενο, λειτουργική, γενναιόδωρη στις δαπάνες της και όχι παρίας του κρατικού προϋπολογισμού και εξάρτημα των περιστασιακών ευρωπαϊκών προγραμμάτων με τις γνωστές κάθε φορά οδυνηρές συνέπειες (ελλείψεις, κενά, αρρυθμίες, προχειρότητες κ.ά.).

Στην παρούσα εργασία , θα προσπαθήσουμε να αναφέρουμε τα προβλήματα και τις αντιθέσεις ανάμεσα στην προσβασιμότητα, την ποιότητα και την δαπάνη για την παιδεία , κάνοντας παράλληλα μια αναφορά, στην φορολόγηση των πολιτών για την εκπαίδευση ως αναπαλλοτρίωτο δημόσιο αγαθό.

ABSTRACT

Education in the broadest sense includes all activities intended in a specific manner in recital, the nature and physical treatment of individuals.

From a technical point of view, with the process of education acquired specific knowledge , developed skills and abilities and configured values (*moral, honesty, integrity character, sense of law, dedication and professionalism, accountability, etc.*)

The training is based on specific methods (theoretical teaching demonstration, task assignment , practice, etc.), in a specially designed program with specific learning objectives and it's limited time.

Education must be sustainable, coherent in the structure and content, functional generous expenditure and not pariah state budget and component of occasional European programs know by every time painful consequences. (*short comings, gaps, arrhythmia's, botch etc.*)

In this assignment, we will try to mention the problems and contradictions between the accessibility, quality and the expenditure on education , making a reference to the taxation of citizens for the education as inalienable public good.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	- 1 -
ABSTRACT	- 2 -
Περιεχόμενα	- 3 -
Εισαγωγή	- 4 -
Κεφάλαιο 1 ^ο	- 6 -
1.1 Γνωστοί ορισμοί για την εκπαίδευση	- 6 -
1.2 Σκοποί της εκπαίδευσης.....	- 6 -
1.3 Δαπάνες, παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης και μαθητικές επιδόσεις	- 8 -
1.4 ανισότητες σχολικών μονάδων	- 11 -
Κεφάλαιο 2 ^ο	- 14 -
2.1 διάθρωση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος	- 14 -
2.2 Ρυθμιστικό πλαίσιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	- 16 -
2.2.1 Προσχολική εκπαίδευση	- 18 -
2.2.2 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	- 19 -
2.2.3 Δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση	- 20 -
2.2.4 Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	- 22 -
2.3 Ημιδημόσια Εκπαίδευση.....	- 25 -
2.4 Νέο δημόσιο μάνατζμεντ και εκπαίδευση	- 26 -
2.5 Εκπαίδευση και οιονεί αγορά	- 27 -
2.6 Δημόσια –ιδιωτική εκπαίδευση και εθνική συνείδηση.....	- 30 -
Κεφάλαιο 3 ^ο	- 34 -
3.1 Εκπαιδευτικά συστήματα Φιλανδίας, Βρετανίας και Σουηδίας.....	- 34 -
3.2 Οι κοινωνικές και μορφωτικές συνέπειες των σχολικών αγορών	- 47 -
Κεφάλαιο 4 ^ο	- 59 -
4.1 ορισμός δημοσίου αγαθού	- 59 -
4.2 Αποτελεσματική παροχή ιδιωτικών και δημοσίων αγαθών	- 59 -
4.3 Αποτελεσματική παροχή δημοσίων αγαθών	- 60 -
4.4 Προβλήματα της αποτελεσματικής παροχής δημοσίων αγαθών (δημόσια και ιδιωτικής)	- 60 -
4.5 Μείγμα δημόσιας και ιδιωτικής παροχής	- 61 -
4.6 Εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό.....	- 62 -
4.7 Κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση	- 64 -
4.8 Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση	- 65 -
4.9 εκπαίδευση και ISO	- 67 -
Κεφάλαιο 5 ^ο	- 69 -
5.1 Εκπαίδευση δαπάνες και φορολογία.....	- 69 -
Γράφημα	- 72 -
Γράφημα	- 72 -
Βιβλιογραφία	- 75 -
Ελληνόγλωσση.....	- 75 -
Ξενόγλωσση.....	- 76 -

Εισαγωγή

Η ευρεία διάχυση των πληροφοριών , και πολιτισμικών προϊόντων , μέσα από την παγκοσμιοποίηση , και από τις επικρατούσες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες , έφεραν εκτεταμένες μεταρρυθμίσεις στον έλεγχο των εθνικών οικονομιών, μεταβολές στο παραδοσιακό ρόλο του κράτους , ανακατανομή των εξουσιών ανάμεσα στο κέντρο και την περιφέρεια , μη αφήνοντας αλώβητο το εκπαιδευτικό σύστημα .

Μέσα από μέτρα αποκέντρωσης και ανακατανομής εξουσιών ,στα πλαίσια του ανταγωνισμού της καλύτερης παροχής υπηρεσιών και με γνώμονα την αποδοτικότητα , δημιουργούνται οιονεί εκπαιδευτικές αγορές , κάνοντάς το κράτος , να υπαναχωρεί από τον παραδοσιακό ρόλο του ,στην λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ως δημόσιο αγαθό. (κράτος πρόνοιας)

Το κράτος , αποκτά ένα επιτελικό – επιχειρηματικό ρόλο , επόπτη , ρυθμιστή και αξιολογητή , των παρεχομένων υπηρεσιών στην εκπαίδευση, που έχουν αναλάβει κατά το πλείστον, πλέον, ανταγωνιζόμενες σχολικές μονάδες.

Ο ρόλος και η λειτουργία του κράτους , στον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος , δίνει βάθρο στην ιδιωτική εκπαίδευση να προχωρεί ακάθεκτη μπροστά σε όλες τις βαθμίδες , ενώ η δημόσια να παραπαίει.

Από την εκπόνηση της εργασίας μας , καταλάβαμε , ότι δεν υπάρχουν ιδανικά εκπαιδευτικά συστήματα , χωρίς άμεση ή έμμεση φορολόγηση σε βάρος των πολιτών, αλλά απλά , ανεπτυγμένες χώρες, που διαθέτουν μια στέρεα δομή , με ευελιξίες , ώστε να ελίσσονται κάθε φορά στις ανάγκες και απαιτήσεις .

Η χώρα μας, εξακολουθεί να έχει ένα γραφειοκρατικό , μη ευέλικτο σύστημα με πολλά κενά , μη διαθέτοντας τους ανάλογους βαθμούς ελευθερίας στην όλη οργάνωσή του. Προσπαθεί να μεταφέρει τις αρχές οργάνωσης και διοίκησης των εταιρειών από τον επιχειρηματικό χώρο στο σχολικό σύστημα, με πρότυπα προηγμένων αγγλόφωνων χωρών , υιοθετώντας την αποκέντρωση και την σχολική αυτονομία

Σε κάθε περίπτωση , μια χώρα αλλάζει , όταν το εκπαιδευτικό της σύστημα αλλάξει , και η αλλαγή αυτή , συνάδει με την παρεχόμενη ποιότητα και αποτελεσματικότητα σε σύνδεση πάντα με την αγορά της οικονομίας .



Download from
Dreamstime.com
The authorized source of all our content.



17432100
Fabrizio Pizzo | Dreamstime.com

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η θεωρία της εκπαίδευσης

Κεφάλαιο 1^ο

1.1 Γνωστοί ορισμοί για την εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Durkheim E.¹, η εκπαίδευση ορίζεται ως η δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνες που δεν είναι ακόμα αρκετά ώριμες για την κοινωνική ζωή.

Σύμφωνα με τον Ζαν Πιαζέ², «Η εκπαίδευση συνίσταται στη διαμόρφωση δημιουργών, ακόμη κι αν δεν υπάρξουν πολλοί, ακόμη κι αν οι δημιουργίες του ενός είναι μικρότερες του άλλου. Χρειάζεται η διαμόρφωση εφευρετών, ανακαινιστών, όχι κομφορμιστών».

Στο βιβλίο του Τσαούση «Λεξικό της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης» συναντάμε τον παρακάτω ορισμό: «Εκπαίδευση είναι μορφή εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης που ασκείται κατά κανόνα από φορείς που βρίσκονται έξω από την οικογένεια και έχει ως περιεχόμενό της την μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών ενέργειας ή συμπεριφοράς (εντός ειδικών ιδρυμάτων).

Η εκπαίδευση, με τη στενή της σημασία και όπως αυτή χρησιμοποιείται σήμερα στην επιστήμη της παιδαγωγικής, σημαίνει τη συστηματική και την οργανωμένη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, που αφενός προγραμματίζεται από την πολιτεία ή από οποιονδήποτε άλλο φορέα, δημόσιο ή ιδιωτικό³, αφετέρου υλοποιείται από τους φορείς αυτούς. Επειδή όμως η εκπαίδευση είναι ένα δημόσιο αγαθό, γι' αυτό την εποπτεία και την ευθύνη για την υλοποίησή της την έχει, και οφείλει να την έχει, εξολοκλήρου η Πολιτεία.

1.2 Σκοποί της εκπαίδευσης

Οι σκοποί της εκπαίδευσης διαφέρουν από χώρα σε χώρα και από εποχή σε εποχή. Η σύγχρονη εκπαίδευση δεν έχει ξεκαθαρισμένους σκοπούς λόγω της γρήγορης ανάπτυξης, παρ' όλα αυτά γίνονται γενικώς αποδεκτοί οι παρακάτω σκοποί:

- Ο σχηματισμός του χαρακτήρα, που θα βοηθήσει τους νέους στις σχέσεις τους με τους συνανθρώπους τους.

¹ Θεμελιωτής της κοινωνιολογίας

² Ο **Ζαν Πιαζέ** ήταν Ελβετός φιλόσοφος, φυσικός επιστήμονας και ψυχολόγος, ιδιαίτερα γνωστός για τις μελέτες του σχετικά με τα παιδιά, την θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης (*Theory of cognitive development*) και για την επιστημολογική του άποψη γνώση και ως *γενετική επιστημολογία*. Η σημαντικότερη συμβολή του θεωρείται η στρουκτουραλιστική κατασκευή των σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου, ενώ όσον αφορά τη θεωρία της μάθησης, υποστήριξε την εμπειριστική πρόσκτηση γνώσης μέσω της εμπειρίας, της παρατήρησης και τέλος της αφαίρεσης.

³ Π. Ξωχέλλης, 1986, 1997

- Η ανάπτυξη της ευφυΐας.
- Η μετάδοση και ίσως η βελτίωση της εθνικής κουλτούρας.
- Ο εφοδιασμός των νέων με γνώσεις και δεξιότητες ανάλογα με τις ικανότητές τους, ώστε να κερδίσουν τα απαραίτητα για τη ζωή και να συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της εθνικής οικονομίας.
- Η προσπάθεια να γίνουν οι νέοι ικανοί να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.

Επιπλέον, ο D.J. O'Connor⁴ λέει ότι οι σκοποί της εκπαίδευσης πρέπει να είναι:

- Να εφοδιάσει τους ανθρώπους με τις βασικές δεξιότητες (π.χ. ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) που τους χρειάζονται:
- α) για να πάρουν τη θέση τους στην κοινωνία και
 - β) να αναζητήσουν περισσότερη γνώση.
- Να τους εφοδιάζει με επαγγελματική κατάρτιση που θα τους βοηθήσει να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα της ζωής.
 - Να τους ξυπνήσει το ενδιαφέρον και την αγάπη για γνώσεις.
 - Να τους κάνει να αποκτήσουν κριτική σκέψη.
 - Να τους φέρει σε επαφή με την κουλτούρα και τα επιτεύγματα του ανθρώπου και να τους εξασκήσει, ώστε να τα εκτιμούν.
 - Η ηθική εξύψωση του ατόμου, η ανάπτυξη ηθικής συνείδησης και ήθους.

Οι σκοποί αυτοί δείχνουν ότι η εκπαίδευση, είναι μια διαδικασία ουδέτερη και αυτόνομη, που δεν έχει καμία σχέση με το δογματισμό και τους αυταρχικούς τρόπους διδασκαλίας και που αποβλέπει στην ανάπτυξη των αναλυτικών και συνθετικών ικανοτήτων του ατόμου. Αλλά είναι αδύνατο να επιτευχθεί αυτό, όταν η εκπαίδευση είναι ξεκομμένη από τον κοινωνικό της περίγυρο. Το άτομο είναι ανάγκη να θεωρήσει τον εαυτό του σαν αναπόσπαστο μέλος της κοινωνίας και σε αυτά τα πλαίσια να μορφωθεί, επειδή οι συνθήκες για την ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας μπορούν να δημιουργηθούν μόνο μέσα σε μια κοινωνία χωρίς ανταγωνισμούς και κοινωνικές διακρίσεις.

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι η παιδεία και η εκπαίδευση δεν είναι ταυτόσημοι όροι. Η εκπαίδευση είναι θεσμός της πολιτείας με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και περιεχόμενο και έχει καθορισμένη χρονική διάρκεια. Αντίθετα η παιδεία δεν περιορίζεται σε κάποια συγκεκριμένη ηλικία. Επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, αφού ποτέ δε σταματά να δέχεται επιδράσεις, ερεθίσματα από το περιβάλλον στο οποίο ζει. Η έννοια «παιδεία» είναι πλατύτερη από την έννοια «εκπαίδευση».

Ο όρος εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε το 12ο αιώνα, γύρω στο 1200 μ.Χ., στη Β. Ιταλία, Αγγλία, Ισπανία, Γερμανία, Τσεχία για την αναβάθμιση του εργατικού δυναμικού, μιας και έχουμε και τη βιομηχανική επανάσταση το 18ο αιώνα στην Αγγλία. Η παροχή δωρεάν στοιχειώδους εκπαίδευσης γινόταν από φιλανθρωπικές και θρησκευτικές οργανώσεις, των οποίων ο στόχος ήταν πρωταρχικά ηθικός και των οποίων η αντίληψη για το βαθμό μόρφωσης που

⁴ « Εισαγωγή στη Φιλοσοφία και Θεωρία της εκπαίδευσης και Διδασκαλίας» 1957

ήταν αναγκαίος για τον σκοπό αυτόν, ήταν πολύ περιορισμένος. Σύμφωνα με τον Durkheim οι εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί είναι πάντα αποτέλεσμα και ένδειξη των κοινωνικών μετασχηματισμών και βάσει αυτών πρέπει να ερμηνεύονται. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση αλλάζει καθώς αλλάζει η κοινωνία.

Διαφοροποιήσεις στη σημασία του όρου εμφανίστηκαν στην εποχή της Αναγέννησης και του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, όπου η μελέτη της κλασικής γραμματείας αντικατέστησε την αυστηρή εκπαίδευση στη λογική που κατείχε κεντρική θέση στο σχολαστικισμό του Μεσαίωνα. Τώρα πια δινόταν έμφαση στην ελκυστικότητα της παρουσίας, την κομψότητα της μορφής και το εκλεπτυσμένο και επεξεργασμένο ύφος και όχι στην ανάπτυξη της δύναμης της λογικής.

Δεν είναι δυνατόν να μη σημειώσει κανείς και δύο πολύ βασικούς σταθμούς στην ιστορία της εκπαίδευσης. Ο α' που χρονολογείται στις αρχές του 20ού αιώνα και χαρακτηρίζει τη μετάβαση από το λεγόμενο «παλιό» στο «νέο» σχολείο (*σχολείο εργασίας*) επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εσωτερική μορφή και λειτουργία της εκπαίδευσης, δηλαδή στο περιεχόμενο και τη μεθόδευση της διδασκαλίας καθώς και στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή. Ο β' σταθμός καλύπτει την περίοδο μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, όπου μεταδίδεται το εκάστοτε ισχύον σύστημα γνώσεων και αξιών σε κάθε κοινωνική ομάδα, ασκείται κοινωνικός έλεγχος, ενώ το παιδαγωγικό έργο γίνεται πλέον επάγγελμα και διαμορφώνεται ένα πλέγμα προσδοκιών και νορμών για το φορέα του επαγγελματικού ρόλου.

1.3 Δαπάνες, παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης και μαθητικές επιδόσεις

Η εξέλιξη του αριθμού των μαθητών τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, στα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία είναι πτωτική με εξαίρεση την προσχολική εκπαίδευση, όπου και καταγράφεται άνοδος ή σταθερότητα της ζήτησης. Από την άλλη πλευρά, η τάση που καταγράφεται σε δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο υποδηλώνει μείωση του αριθμού των μαθητών στα ιδιωτικά σχολεία, εντονότερη από την αντίστοιχη στα δημόσια, τονίζοντας τη στροφή πολλών νοικοκυριών στα δημόσια σχολεία, λόγω της οικονομικής ύφεσης και της μείωσης του διαθέσιμου εισοδήματος. Οι περικοπές μισθών σε πολλά νοικοκυριά, έχουν οδηγήσει εν μέρει και στη μείωση του αριθμού των μαθητών που φοιτούν στα ιδιωτικά σχολεία, δημιουργώντας έτσι ένα φαινόμενο εκτοπισμού (*crowding out effect*) από την ιδιωτική εκπαίδευση, με δυσμενή αποτελέσματα στην αντίστοιχη επιχειρηματική δραστηριότητα.

Οι τάσεις που καταγράφονται σε αυτές τα τελευταία χρόνια και κυρίως μετά το ξέσπασμα της εγχώριας οικονομικής κρίσης, έχουν ιδιαίτερη σημασία, καθώς με βάση τα εισοδηματικά τους κλιμάκια, τα νοικοκυριά που επενδύουν περισσότερο στην ιδιωτική εκπαίδευση είναι εκείνα που κατά μέσο όρο διαθέτουν υψηλότερο μηνιαίο συνολικό εισόδημα.

Στα νοικοκυριά χαμηλότερου εισοδήματος, το συντριπτικό ποσοστό δαπανών για ιδιωτική εκπαίδευση κατευθύνεται στις λοιπές ιδιωτικές δαπάνες, δηλαδή στα φροντιστήρια, στις ξένες γλώσσες κ.λπ., κατόπιν στην προσχολική εκπαίδευση και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με το ποσοστό των δαπανών που κατευθύνονται προς την πρωτοβάθμια ή τη δευτεροβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση να είναι εξαιρετικά χαμηλό ή ακόμη και μηδενικό. Επιπλέον, σε κάθε βαθμίδα ιδιωτικής εκπαίδευσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των δαπανών προέρχεται από τις υψηλότερες εισοδηματικές κατηγορίες.

Από μία έρευνα που έχει γίνει από το IOBE , η σύγκριση της ετήσιας ποσοστιαίας μεταβολής την περίοδο 2009-2011 στο σύνολο των μαθητών της ιδιωτικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια) και της ιδιωτικής δαπάνης προκύπτει , ότι η συνολική δαπάνη για εκπαίδευση σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια παρουσίασε σημαντική μείωση μετά το 2009. Ταυτόχρονα, οι δημόσιες δαπάνες για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν σχεδόν διπλασιαστεί από το 2011 σε σχέση με το 2002, ενώ μετά το 2009 παρουσιάζουν μείωση. Συγκεκριμένα, το κόστος ανά μαθητή στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σχεδόν διπλασιάστηκε την εξεταζόμενη δεκαετία, ενώ υπερδιπλασιασμός του κόστους ανά μαθητή καταγράφεται και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συνολικά, το κόστος ανά μαθητή για το σύνολο της Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την ίδια περίοδο υπερδιπλασιάζεται. Παρόλα αυτά, αν και οι δαπάνες για την δημόσια εκπαίδευση έχουν αυξηθεί, ο αριθμός των μαθητών την ίδια περίοδο μειώθηκε.

Σχετικά με το ύψος των δαπανών που κατευθύνονται στην εκπαίδευση, τόσο την ιδιωτική όσο και τη δημόσια στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι αυτό διαφοροποιείται σημαντικά ανάμεσα στις διάφορες χώρες.

Όμως, και στο ετήσιο κόστος ανά μαθητή, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, στις χώρες της Ε.Ε.-27, παρατηρούνται και πάλι σημαντικές διαφορές από χώρα σε χώρα. Στην Ελλάδα, τα αντίστοιχα κόστη κυμαίνονταν για τη δημόσια και ιδιωτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κάτω του αντίστοιχου ευρωπαϊκού μέσου όρου, ενώ το ποσοστό των μαθητών το οποίο πηγαίνει σε δημόσια σχολεία είναι υψηλότερο σε σχέση με το μέσο όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. και ανέρχεται στο 95%περίπου του συνόλου των μαθητών.

Σε ό, τι αφορά την παροχή των σχετικών υπηρεσιών δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης οι όροι ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας και των παρελκόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, σε συνάρτηση με το αντίστοιχο κόστος, χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης, πέρα ίσως από ιδεοληπτικές προσεγγίσεις. Είναι γεγονός ότι και στις δύο κατηγορίες συναντάμε σχολεία με υψηλό επίπεδο παρεχόμενης διδασκαλίας, μαθητές που πρωτεύουν στις επιδόσεις και τις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ικανούς εκπαιδευτικούς υψηλού επιπέδου.

Έτσι, σημασία έχει να εξετάζουμε όχι μόνο τις δαπάνες που συνδέονται με την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, είτε αυτές προέρχονται από

δημόσιους, είτε από ιδιωτικούς φορείς, αλλά και τα **οφέλη** και πλεονεκτήματα που απορρέουν από την επιλογή του δημόσιου ή ιδιωτικού εκπαιδευτικού φορέα.

Ωστόσο, παρόλο που η ιδιωτική δαπάνη είναι συνήθως ακριβότερη από τη δημόσια, υπάρχουν δύο ουσιαστικές διαφορές. Η πρώτη έγκειται στο γεγονός ότι η δαπάνη ανά μαθητή για τη δημόσια εκπαίδευση επιμερίζεται σε όλα τα φορολογούμενα νοικοκυριά, ενώ στην περίπτωση των ιδιωτικών σχολείων, η δαπάνη ανά μαθητή ταυτίζεται με τη δαπάνη ανά νοικοκυριό για την ιδιωτική εκπαίδευση, δηλαδή η πηγή εσόδων και εξόδων ταυτίζονται.

Ως εκ τούτου, τα νοικοκυριά που **επιβαρύνονται** συνολικά με τις **περισσότερες δαπάνες** για την εκπαίδευση είναι εκείνα τα οποία επιλέγουν το ιδιωτικό σχολείο, αφού φορολογούνται κανονικά και για τις δαπάνες της δημόσιας εκπαίδευσης και επί της ουσίας «διπλοπληρώνουν» την εκπαίδευση των παιδιών τους. Έτσι, μια αύξηση των δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση επιβαρύνει περισσότερο τα νοικοκυριά που επιλέγουν την ιδιωτική, εκτοπίζοντας έτσι ένα μέρος της ζήτησης για ιδιωτική εκπαίδευση, όχι επειδή έχει αυξηθεί το κόστος της, αλλά αντίθετα, επειδή έχει αυξηθεί το κόστος της δημόσιας.

Η δεύτερη **διαφορά** είναι **ποιοτική** και συνδέεται αφενός με τις παροχές εκπαίδευσης από τα σχολεία, τις επιδόσεις των μαθητών και τις πιθανότητες εισαγωγής τους σε τριτοβάθμια ιδρύματα. Κατά κανόνα, και χωρίς να λείπουν προφανώς οι εξαιρέσεις, ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας των ιδιωτικών σχολείων και οι επενδυτικές επιλογές αυξάνουν το κατά κεφαλήν κόστος, αλλά παρέχουν πρόσθετες επιλογές στο μαθητή και πολλές φορές καλύτερες συνολικές επιδόσεις και ευκαιρίες μάθησης, δίνοντας πολλές φορές τη δυνατότητα στους γονείς να περιορίσουν τα έξοδα για τις λοιπές ιδιωτικές εκπαιδευτικές τους δαπάνες (*φροντιστήρια και εν γένει εξωσχολική βοηθητική προετοιμασία*).

Η σχολική **επίδοση** άλλωστε εξαρτάται γενικά από την ποιότητα της διδασκαλίας, το υπόβαθρο και τη σύνθεση του κορμού των μαθητών ενός σχολείου. Σύμφωνα με διεθνείς μελέτες, τα σχολεία που προσελκύουν περισσότερους κοινωνικοοικονομικά προνομιούχους μαθητές είναι επίσης πιο πιθανό να προσελκύσουν μαθητές υψηλότερων επιδόσεων, καθώς και να συγκεντρώνουν περισσότερους πόρους. Στην πραγματικότητα, στα περισσότερα σχολικά συστήματα των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α., τα ιδιωτικά σχολεία έχουν υψηλότερων επιδόσεων μαθητικό πληθυσμό, περισσότερους και καλύτερους υλικούς πόρους, λιγότερες ελλείψεις εκπαιδευτικών και αποδοτικότερο, πειθαρχικό περιβάλλον σε σχέση με τα δημόσια σχολεία. Οι συγκεκριμένες μελέτες διαπιστώνουν ότι το όφελος της ιδιωτικής εκπαίδευσης σε σχέση με τα δημόσια σχολεία απορρέει σε μεγάλο βαθμό αφενός από τα υψηλά επίπεδα αυτονομίας στον καθορισμό του προγράμματος σπουδών τους και την κατανομή των πόρων τους και αφετέρου από την ικανότητα προσέλκυσης μαθητών με καλύτερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις, είναι οι ίδιοι οι μαθητές που κάνουν τη διαφορά, αλλά και οι καλύτερες υποδομές σε όρους προγράμματος σπουδών και αυτονομίας, τα οποία έλκουν καλύτερους μαθητές. Σημειώνεται ότι με βάση τα αποτελέσματα

PISA 2012, οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων στην Ελλάδα επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές των δημοσίων σχολείων οι οποίες είναι πολύ κοντά στο μέσο όρο του Ο.Ο.Σ.Α.

Σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία και πρακτική, ένα μέρος των δαπανών για ιδιωτική εκπαίδευση καλύπτεται από δημόσιους πόρους σε αρκετές χώρες εντός και εκτός Ευρώπης, ενώ σε μερικές από αυτές, το ποσοστό χρηματοδότησης της ιδιωτικής εκπαίδευσης από κρατικούς φορείς είναι ιδιαίτερα υψηλό. Συγκεκριμένα, από τις 29 χώρες του Ο.Ο.Σ.Α., στις 26 παρέχεται κρατική χρηματοδότηση προς τα ιδιωτικά σχολεία, όμως το ύψος της διαφοροποιείται σημαντικά από χώρα σε χώρα. Η χρηματοδότηση αυτή μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση και να αφορά το ίδιο το σχολείο ή/και τους μαθητές. Κοινή πρακτική πολλών χωρών είναι η παροχή εκπαιδευτικών κουπονιών (*school vouchers*) προς τους μαθητές, καθολικών ή στοχευμένων, τα οποία βοηθούν τους γονείς άμεσα στην επιλογή και τη μερική χρηματοδότηση του σχολείου.

1.4 ανισότητες σχολικών μονάδων

Διεθνείς έρευνες δείχνουν, ότι το επίπεδο της δημόσιας χρηματοδότησης στα ιδιωτικά σχολεία, μπορεί να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο στο μέγεθος της διαφοράς στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, που φοιτούν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Με άλλα λόγια, η δημόσια χρηματοδότηση και το πώς παρέχεται στις διάφορες χώρες στα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία, ερμηνεύει σε μεγάλο βαθμό τις παρατηρούμενες διαφορές στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Μάλιστα, στις χώρες όπου τα ιδιωτικά σχολεία λαμβάνουν υψηλότερη δημόσια χρηματοδότηση, καταγράφονται μικρότερες διαφορές στο κοινωνικοοικονομικό προφίλ των μαθητών των δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων, ενισχύοντας ως εκ τούτου την ισότητα ευκαιριών των μαθητών κατά μήκος του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, μελέτες δείχνουν, ότι οι χώρες που έχουν μικρές διαφορές, άρα και χαμηλή ανισότητα μεταξύ των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων, τείνουν επίσης να επιτυγχάνουν καλύτερες συνολικές εκπαιδευτικές επιδόσεις.

Παρόλα αυτά, από τις ίδιες έρευνες προκύπτει ότι η παροχή υψηλότερης δημόσιας χρηματοδότησης στα ιδιωτικά σχολεία δεν εξαλείφει εξολοκλήρου αυτές τις ανισότητες, καθώς τα διάφορα χαρακτηριστικά ενός σχολείου που δεν σχετίζονται με τη χρηματοδότηση, όπως είναι τα κριτήρια αποδοχής, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις, οι κυρίαρχες πολιτικές και πρακτικές του σχολείου και το μαθησιακό περιβάλλον, συνδέονται επίσης εν μέρει με διαφορές μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού προφίλ των σχολείων. Σε σχέση με τον τρόπο χρηματοδότησης με βάση τη στόχευση του εκπαιδευτικού κουπονιού προκύπτει ότι η διαφορά μεταξύ των δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων ως προς το κοινωνικοοικονομικό τους προφίλ, στα εκπαιδευτικά συστήματα που χρησιμοποιούν καθολικά κουπόνια σε σχέση με τα εκπαιδευτικά συστήματα που χρησιμοποιούν στοχευμένα κουπόνια.

Η αποτελεσματική διάθεση και επιτυχία ενός συστήματος εκπαιδευτικών κουπονιών, η οποία συνιστά έμμεση επιδότηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης, εξαρτάται εν γένει σε μεγάλο βαθμό από την υπάρχουσα δομή του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην Ελλάδα, μία τέτοια κίνηση θα απαιτούσε την εξοικονόμηση πόρων από άλλες πηγές. Κάτι τέτοιο επαφίεται στο κατά πόσο οι υπάρχουσες δαπάνες για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από αποτελεσματική κατανομή και δεν οδηγούν σε κατασπατάληση δημοσίων πόρων σε πολλά δημόσια σχολεία.

Τα παραδείγματα διαφόρων χωρών που αναφέρθηκαν δείχνουν ότι τα εκπαιδευτικά κουπόνια, μπορούν να βοηθήσουν τις χώρες να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, αλλά η επιτυχία τους δεν είναι δεδομένη αν δεν λειτουργούν και εφαρμόζονται σε ένα ανάλογο θεσμικό πλαίσιο και υπό συγκεκριμένες συνθήκες και προϋποθέσεις, οικονομικές, κοινωνικές και ρυθμιστικές. Για να κατανοήσουμε επομένως πώς ακριβώς λειτουργούν τα εκπαιδευτικά κουπόνια, αν λειτουργούν αποτελεσματικά και για ποιους μαθητές λειτουργούν αποτελεσματικά, θα πρέπει να εξεταστούν ποικίλες παράμετροι, κατεύθυνση στην οποία, η διεθνής έρευνα είναι πλούσια και βρίσκεται σε εξέλιξη.

Σε κάθε περίπτωση όμως είναι μία συζήτηση η οποία στο σημερινό δημοσιονομικό περιβάλλον είναι δόκιμη και πρέπει να απασχολήσει το δημόσιο διάλογο, με ουσιαστικές προτάσεις. Τελικός στόχος είναι να εντοπιστεί η κατά το δυνατό βέλτιστη συνέργεια δημόσιων και ιδιωτικών πόρων με μοναδικό στόχο τη συνολική αναβάθμιση της εκπαίδευσης την Ελλάδα.



Download from
Dreamstime.com

This watermark and copyright notice is for previewing purposes only.



id 18104700

© Edwin Verin | Dreamstime.com

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 διάθρωση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα διαρθρώνεται σε τρεις διαδοχικές βαθμίδες: την Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση .

- i. Η **Πρωτοβάθμια** Εκπαίδευση περιλαμβάνει το Δημοτικό Σχολείο(*ταξινόμηση ISCED1*)που αποτελεί το πρώτο στάδιο υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Πριν το Δημοτικό Σχολείο, υφίσταται ο θεσμός της Προσχολικής Εκπαίδευσης που πραγματοποιείται στο Βρεφονηπιακό Σταθμό, τον Παιδικό Σταθμό και στο Νηπιαγωγείο (*ταξινόμηση ISCED01*).
- ii. Η **Δευτεροβάθμια** Εκπαίδευση διακρίνεται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο(*Κατώτερη Δευτεροβάθμια*) περιλαμβάνει το Γυμνάσιο και το Εσπερινό Γυμνάσιο (*ISCED2*) που αποτελεί το τελευταίο στάδιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το δεύτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας μη υποχρεωτικής και περιλαμβάνει το Γενικό Λύκειο, το Εσπερινό Γενικό Λύκειο, το Επαγγελματικό Λύκειο (*ΕΠΑ.Λ.*), το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο και τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (*Σ.Ε.Κ.*) (*ISCED3*) οι οποίες, βάσει του Νόμου 4186/2013 (*Φ.Ε.Κ. 193/17.09.2013*) αντικατέστησαν τις Επαγγελματικές Σχολές (*ΕΠΑ.Σ.*).Πριν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, υφίσταται και ο θεσμός του Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (*Ι.Ε.Κ.*)(*ISCED4*), ο οποίος είναι αδιαβάθμητος.
- iii. Η **Τριτοβάθμια** Εκπαίδευση περιλαμβάνει τα Πανεπιστήμια, τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (*Α.Τ.Ε.Ι.*) και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (*Τ.Ε.Ι.*) (*ταξινόμηση ISCED5*).

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση διακρίνεται περαιτέρω σε τρεις κύκλους (*Διακήρυξη Μπολόνια*) πτυχιακός κύκλος σπουδών (*Bachelor*)

- Master
- Διδακτορικό (PhD)

Κάθε μία από τις πρώτες δύο βαθμίδες εκπαίδευσης περιλαμβάνει και τη λειτουργία εξειδικευμένων εκπαιδευτηρίων όπως:

- § νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια προσανατολισμένα στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών **μαθητών με ειδικές ανάγκες**,
- § **πειραματικά** νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια και λύκεια,
- § **μουσικά, καλλιτεχνικά, αθλητικά, εκκλησιαστικά** γυμνάσια και λύκεια και
- § **μειονοτικά και διαπολιτισμικά** σχολεία.

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ISCED1) παρέχεται στα Δημοτικά Σχολεία, δημόσια και ιδιωτικά. Το Δημοτικό Σχολείο ανήκει στο πρώτο στάδιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και η φοίτηση σε αυτό διαρκεί έξι χρόνια (η φοίτηση διαρθρώνεται σε έξι τάξεις)ξεκινώντας από την ηλικία των 6 ετών και

ολοκληρώνεται στην ηλικία των 12 ετών, με το πέρας της έκτης τάξης, ενώ οι μαθητές συνεχίζουν τη φοίτηση τους στο Γυμνάσιο.

Η Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ISCED2) που παρέχεται στο Γυμνάσιο διαρκεί τρία χρόνια και απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 12-15 ετών. Η εκπαίδευση που παρέχεται στο Γυμνάσιο στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με βάση τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις απαιτήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν στη ζωή. Οι απόφοιτο Γυμνασίου λαμβάνουν απολυτήριο τίτλο ο οποίος τους παρέχει τη δυνατότητα ένταξης στην Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ISCED 3) περιλαμβάνει τους εξής τύπους σχολείων(δημόσια και ιδιωτικά): τα Γενικά Λύκεια, τα Επαγγελματικά Λύκεια και τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης, οι οποίες-όπως αναφέρθηκε πιο πάνω θεσμοθετήθηκαν με το Νόμο 4186/2013. Η φοίτηση στο Γενικό Λύκειο και στο Επαγγελματικό Λύκειο διαρκεί τρία έτη, ενώ η φοίτηση στις Επαγγελματικές Σχολές είναι διετής συν ένα έτος πρακτικής εκπαίδευσης (*Τάξη Μαθητείας*). Εκτός από τα ημερήσια Γυμνάσια, Λύκεια και τα Επαγγελματικά Λύκεια και τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης, λειτουργούν οι αντίστοιχοι εσπερινοί τύποι σχολείων.

Μεταξύ της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης περιλαμβάνονται και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (*Ι.Ε.Κ.*) (*ISCED4*), τα οποία προσφέρουν επίσημη αλλά αδιαβάθμητη εκπαίδευση. Τα δημόσια Ι.Ε.Κ. σύμφωνα με το Νόμο 4093/2012 μεταφέρθηκαν στις Περιφέρειες στις οποίες έχουν την έδρα τους από την 30/06/2013 και αποτελούν στο εξής υπηρεσίες τους. Η εκπαίδευση στα ιδρύματα αυτά χαρακτηρίζεται ως αδιαβάθμητη γιατί τα Ι.Ε.Κ. δέχονται αποφοίτους Γυμνασίου, Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου, ανάλογα με τις επιμέρους ειδικότητες που παρέχουν. Οι καταρτιζόμενοι λαμβάνουν Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης από το Ι.Ε.Κ. που αποφοίτησαν η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στις τελικές εξετάσεις πιστοποίησης για την απόκτηση Διπλώματος ή Πιστοποιητικού Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Τέλος, η **Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ISCED 5)** προσφέρεται σε δύο παράλληλους τομείς: τον Πανεπιστημιακό Τομέα και τον Τεχνολογικό Τομέα. Η διάρκεια σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανάλογα με τη σχολή, διαρκεί από 8έως 12εξάμηνα. Η εισαγωγή των φοιτητών εξαρτάται από την επίδοσή τους στις εξετάσεις που γίνονται σε εθνικό επίπεδο στη Γ΄ Τάξη του Λυκείου.

Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση έχει ως αποστολή της την υψηλή θεωρητική και ολοκληρωμένη επιστημονική κατάρτιση των φοιτητών, ενώ σε αυτήν την βαθμίδα ανήκουν τα Πανεπιστήμια (*Α.Ε.Ι.*). Η Τεχνολογική Εκπαίδευση, η οποία παρέχεται από τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (*Α.Τ.Ε.Ι.*) και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (*ΤΕ.Ι.*), έχει ως σκοπό να συμβάλει στην πρόοδο της επιστήμης, με έμφαση στην εφαρμοσμένη έρευνα. Για αυτό το λόγο, οι σπουδές έχουν περισσότερο εφαρμοσμένο χαρακτήρα, καθώς η εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη στην μεταφορά των δεδομένων της επιστήμης στην παραγωγική διαδικασία και στην αγορά.

Στην Ανώτατη Τεχνολογική Εκπαίδευση υπάγεται επίσης η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.). Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ανήκει και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.), το οποίο αποτελεί τη βάση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και ορισμένες μη-πανεπιστημιακές Σχολές που παρέχουν επαγγελματική ειδίκευση σε συγκεκριμένους τομείς και για τις οποίες ισχύει ειδικό σύστημα εισαγωγής, με διάρκεια σπουδών από δύο έως τέσσερα έτη. Πιο συγκεκριμένα στη βαθμίδα αυτή περιλαμβάνονται οι Ανώτερες Εκκλησιαστικές Σχολές, οι Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού (Α.Ε.Ν.), οι Ανώτερες Σχολές Χορού και Δραματικής Τέχνης, οι Ανώτερες Σχολές Τουριστικής Εκπαίδευσης, οι Ανώτερες Σχολές Υπαξιωματικών και Αξιωματικών του Υπουργείου Εθνικής Αμύνης και οι Σχολές των Σωμάτων Ασφαλείας. Επίσης, μέρος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν και τα προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ISCED6) (επιπέδου Master και Διδακτορικού).

Τέλος, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πέρα από το υφιστάμενο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα του οποίου οι βαθμίδες παρουσιάστηκαν πιο πάνω, υφίσταται και ο θεσμός της Δια Βίου Μάθησης, ο οποίος εφαρμόζεται μέσω του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης που περιλαμβάνει επενδύσεις, προγράμματα ή επιμέρους δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης ή και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Στόχος της Δια Βίου Μάθησης είναι η απόκτηση και η ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων, οι οποίες θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη τους, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής τους στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.

2.2 Ρυθμιστικό πλαίσιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Η Δημόσια Εκπαίδευση όπως γνωρίζουμε , δεν απαιτεί δίδακτρα. Τα χρήματα για το κόστος της παροχής της , καλύπτεται από τα Προγράμματα Επενδύσεων , καθώς και από την Τακτικό Προϋπολογισμό. Όλες οι λειτουργικές ανάγκες των εκπαιδευτηρίων καθώς και η παροχή βιβλίων , η μεταφορά, η σίτιση, η προμήθεια των αναγκαίων μέσων διδασκαλίας το κόστος της μισθοδοσίας των εκπαιδευτών, οι τυχόν υποτροφίες κ.λ.π. καλύπτεται από τον Τακτικό Προϋπολογισμό του κράτους. Η αγορά ή η κατασκευή και συντήρηση των παγίων στοιχείων, που αφορούν την εκπαίδευση , καλύπτεται από το Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων. Από την ίδια πηγή , έχουμε και την κάλυψη της χρηματοδότησης διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ενός μέρους για επιστημονική έρευνα.

Από την άλλη πλευρά, τα ιδιωτικά σχολεία , απαιτούν την καταβολή διδασκτρων , που κυμαίνονται ανάλογα με το σχολείο και τις παρεχόμενες υπηρεσίες τους. Από την 1/01/2013 τα δίδακτρα είναι ελεύθερα , με πράξη νομοθετικού περιεχομένου, αποτελούν δε , τεκμήριο διαβίωσης και φορολογούνται αντίστοιχα. Το κράτος απαλλάσσεται από τις δαπάνες

φοίτησης ενός παιδιού που αποφασίζει να σπουδάσει σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο, καθώς και από το κόστος του ιδιωτικού σχολείου. Παρ' όλα αυτά, δεν επιχορηγεί τη φοίτηση σε αυτά, ούτε την σύσταση ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, που με την λειτουργία τους, μειώνουν το ποσοστό κονδυλίων για την Δημόσια Εκπαίδευση.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, είναι ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, ενώ η οργάνωση και η διοίκηση, ακολουθεί μια συγκεκριμένη ιεραρχία.

Αναφορικά, η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, για την δραστηριοποίησή τους, έχουν την συνδρομή και κάποιων αποκεντρωμένων φορέων, στους οποίους περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων και οι :

- Το Ι.Ε.Π. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), που είναι αρμόδιο, για την μελέτη και επιστημονική έρευνα όλων των θεμάτων που αφορούν την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και η διαρκή επιστημονική και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού.
- Ο (Ε.Ο.Ε.) Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων, ο οποίος εποπτεύεται από τον εκάστοτε, Υπουργό Παιδείας, είναι αρμόδιο για ζητήματα που αφορούν τις γραπτές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου, την δημιουργία τράπεζας θεμάτων, καθώς και την επίβλεψη των εισαγωγικών εξετάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Το (Ι.Τ.Υ.Ε.) Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διοφαντος, που είναι ένας τεχνολογικός και ερευνητικός φορέας με παράλληλη αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας. Εφαρμόζει και αξιοποιεί ψηφιακά μέσα στην εκπαίδευση και την δια βίου μάθηση, καθώς επίσης υποστηρίζει και οργανώνει τις ηλεκτρονικές υποδομές του Υπουργείου Παιδείας, όπως και όλων των εκπαιδευτικών δημόσιων μονάδων.
- Ο (Ο.Σ.Κ.) Οργανισμός συντήρησης σχολικών κτηρίων. Φροντίζει για την αρτιότητα των υποδομών της χώρας. Η χρηματοδότησή του, γίνεται από προγράμματα Δημοσίων Επενδύσεων, είτε μέσω Συμπράξεων με τον ιδιωτικό τομέα.
- Ο (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ως αρμοδιότητα έχει, την πιστοποίηση της μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και την υποστήριξη της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Μετά το **Υπουργείο**, η εποπτεία του συνόλου των αποκεντρωμένων υπηρεσιών της εκπαίδευσης, γίνεται από τις **Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης**, που σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εποπτεύουν και ασκούν διοίκηση στις σχολικές μονάδες.

Στην διοικητική ιεραρχία, ακολουθούν οι **Σχολικές μονάδες**, που επικεφαλής τους είναι ο Διευθυντής του κάθε σχολείου έχοντας την επιμέλεια της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επίσης οι σχολικές επιτροπές, διαχειρίζονται και τις πιστώσεις, για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι

επιτροπές αυτές, σε επίπεδο Περιφέρειας , μοιράζουν τα αντίστοιχα κονδύλια με βάση τις ανάγκες του κάθε ιδρύματος , ή τον αριθμό των μαθητών , των τμημάτων , των αιθουσών διδασκαλίας , την λειτουργία γυμναστηρίων , και τέλος την παλαιότητα των κτηριακών εγκαταστάσεων .

Τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ ΤΕΙ) είναι αυτοδιοικούμενα και έχουν την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση , σε αντίθεση με την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια , στην χώρα μας δεν επιτρέπεται η λειτουργία ιδιωτικών ιδρυμάτων.

2.2.1 Προσχολική εκπαίδευση

Για το έτος 2012-2013 , η δυναμικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης , ανέρχονταν σε :

5.331 στα νηπιαγωγεία , (91,6% του συνόλου των νηπιαγωγείων , ιδιωτικών και δημοσίων) που φοιτούσαν 152.000 μαθητές , κα υπηρετούσαν 12.580 νηπιαγωγοί, (94,6% του διδακτικού προσωπικού).

Τα δημόσια ήταν 12 έναντι των ιδιωτικών που ήταν 15.

Η διάθρωση κα οι βαθμίδες καθώς και ο σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθορίζονται από το Νόμο 1566/1985 και με το Διάταγμα , 200/199Β , ρυθμίζεται το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης κα λειτουργίας , ο προϋποθέσεις εγγραφής των νηπίων και ο ορισμός για το αναλυτικό πρόγραμμα . ο νόμος 2525/1997 καθιέρωσε την λειτουργία του ολοήμερου Νηπιαγωγείου και με τον Ν. 3518/2006 άρθρο 73 η φοίτηση για τα νηπιαγωγεία έγινε διετής. Τέλος η Υπουργική Απόφαση Φ. 32/190/81670/Γ1/20.07.2007 καθορίζει το ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου κα του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου.

Πίνακας 1. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο): Σχολικές μονάδες, διδακτικό προσωπικό και μαθητές κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2012-2013

Είδος σχολείου	Σχολικό Έτος 2012-2013	Ποσοστό επί του συνόλου
Σύνολο		
Σχολικές μονάδες	5.823	100,0%
Διδακτικό προσωπικό	13.301	100,0%
Μαθητές	162.888	100,0%
Μαθητές ανά νηπιαγωγό		12
Δημόσια σχολεία		
Σχολικές μονάδες	5.331	91,6%
Διδακτικό	12.580	94,6%

προσωπικό		
Μαθητές	152.085	93,4%
Μαθητές ανά νηπιαγωγό		12
Ιδιωτικά σχολεία		
Σχολικές μονάδες	492	8,4%
Διδακτικό προσωπικό	721	5,4%
Μαθητές	10.803	6,6%
Μαθητές ανά νηπιαγωγό		15

2.2.2 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης , μαζί με το Δημοτικό Σχολείο, λειτουργούν ως εναλλακτικές δομές και τα :

Σχολεία της Μειονότητας. Στην Θράκη π.χ. που βρίσκεται το μεγαλύτερο ποσοστό της Μουσουλμανικής Μειονότητας , διδάσκεται και η ελληνική και η τουρκική γλώσσα.

Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης , λειτουργούν σε περιοχές που υπάρχει έντονη πυκνότητα αλλοδαπών παιδιών , άρα οι ανάγκες του σχολείου διαμορφώνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Πειραματικά σχολεία όπου εφαρμόζονται πειραματικά προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας, με διάφορα νέα μέσα διδασκαλίας .

Ειδικής εκπαίδευσης και αγωγής . εκεί φοιτούν άτομα με ειδικές ανάγκες εκπαιδευτικές (άτομα με αναπηρία)

Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας . Εκεί φοιτούν ενήλικες , που θέλουν να συνεχίσουν την διακοπείσα εκπαίδευσή τους.

Ολοήμερα σχολεία όπου το πρόγραμμα είναι εμπλουτισμένο και ανταποκρίνονται μέσω του διευρυμένου ωραρίου , στις σύγχρονες ανάγκες και συνθήκες της ζωής των εργαζομένων γονέων.

Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας. Λειτουργεί στην Κρήτη , και ακολουθεί διάφορα αναλυτικά προγράμματα που διδάσκονται στα Ευρωπαϊκά σχολεία . τα παιδιά που μπορούν να φοιτήσουν εκεί , είναι του προσωπικού του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ασφάλεια των Δικτύων και Πληροφοριών (ENISA) ή άλλων Διεθνών Οργανισμών και διπλωματικών αποστολών.

Επίσης , το άρθρο 34 του Νόμου 3794/2009 , επιτρέπει την ίδρυση και λειτουργία αλλοδαπών δημοτικών και νηπιαγωγείων για παιδιά αλλοδαπών που διαμένουν στην χώρα μας. Έτσι, έχουμε τα :

- Σχολεία με ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- Σχολεία με ξένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- Σχολεία με ελληνικό και ξένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Τα δημοτικά σχολεία , στην αρχή του σχολικού έτους 2012-2013 ανέρχονταν σε 4.368 στα οποία φοιτούσαν 591.461 μαθητές και αντίστοιχα υπηρετούσαν 60.405 δάσκαλοι . Από αυτά , το 93,6% των μαθητών ήταν σε δημόσια σχολεία ενώ οι δάσκαλοι των δημοσίων σχολείων , κάλυπταν το 94,1% του

συνόλου του εκπαιδευτικού προσωπικού. Μέσα σε αυτά τα ποσοστά , πρέπει να ληφθεί υπόψη και ο αριθμός των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

Πίνακας 2: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικό Σχολείο): Σχολικές μονάδες, διδακτικό προσωπικό και μαθητές κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2012-2013

Είδος σχολείου	Σχολικό Έτος 2012-2013	Ποσοστό επί του συνόλου
Σύνολο		
Σχολικές μονάδες	4.716	100%
Διδακτικό προσωπικό	64.166	100%
Μαθητές	631.834	100%
Μαθητές ανά εκπαιδευτικό		10
Δημόσια σχολεία		
Σχολικές μονάδες	4.368	92,6%
Διδακτικό προσωπικό	60.405	94,1%
Μαθητές	591.461	93,6%
Μαθητές ανά εκπαιδευτικό		10
Ιδιωτικά σχολεία		
Σχολικές μονάδες	348	7,4%
Διδακτικό προσωπικό	3.761	5,9%
Μαθητές	40.373	6,4%
Μαθητές ανά εκπαιδευτικό		11

Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ.

Η δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης , θεσμοθετήθηκε με τον Νόμο 1566/1985 , και συμπληρώθηκε με το προεδρικό διάταγμα 201/1998, το Νόμο 2525/1997, (καθιέρωση του ολοήμερου) , υπουργική απόφαση Φ. 12/773/77094/Γ1/28-07-2006 (ανανέωση του ωρολογίου προγράμματος) , αργότερα με τον Νόμο , 3687/2008 (ρύθμιση θεμάτων προσωπικού και δια βίου μάθησης) και τέλος με Τον Νόμο 4093/2012 που περιλαμβάνει ρυθμίσεις που αφορούν το υπουργείο παιδείας.

2.2.3 Δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση

Είναι μέσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση και επιτρέπεται η ίδρυση και λειτουργία αλλοδαπών γυμνασίων που παρέχουν εκπαίδευση σε παιδιά αλλοδαπών που διαμένουν στη χώρα μας αλλά και ελλήνων .

Διακρίνονται σε :

- Γυμνάσια με ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- Γυμνάσια με ξένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- Γυμνάσια με ξένο και ελληνικό πρόγραμμα σπουδών .

Στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μαζί με το γυμνάσιο, λειτουργούν και οι παρακάτω εναλλακτικές δομές. :

Εσπερινά γυμνάσια που φοιτούν μαθητές άνω των 14 ετών (φοίτηση 3 έτη) **Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας** , φοιτούν άτομα που διέκοψαν την εκπαίδευσή του σε μικρότερη ηλικία.

Πρότυπα πειραματικά γυμνάσια , που προάγουν μια εκπαιδευτική έρευνα σε συνεργασία με τμήματα και σχολές ΑΕΙ,

Μουσικά γυμνάσια, όπου καταρτίζονται κατάλληλα για να σταδιοδρομήσουν επαγγελματικά στο χώρο της Μουσικής.

Καλλιτεχνικά γυμνάσια , που σχετίζονται με τον χώρο των εικαστικών τεχνών καθώς και του Κινηματογράφου, Θεάτρου και χορού.

Εκκλησιαστικά γυμνάσια , όπου καλλιεργούν περεταίρω τις αξίες της Ορθόδοξης πίστης.

Ιερατικά σχολεία δεύτερης ευκαιρίας (διετή φοίτηση για κληρικούς και λαϊκούς που έχουν συμπληρώσει το 18^ο έτος της ηλικίας τους)

Τμήματα Αθλητικής διευκόλυνσης , (διδάσκονται και δύο έως τέσσερα αθλήματα)

Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (πενταετή φοίτηση για άτομα με ειδικές ανάγκες) .

Μειονοτικά όπου φοιτούν ελληνόπουλα και μουσουλμάνοι μειονότητας,

Διαπολιτισμικά γυμνάσια προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών.

Σχολείο Ευρωπαϊκής παιδείας,

Ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια (εννέα χρόνια φοίτησης και παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης)

Τα δημόσια γυμνάσια ανέρχονταν κατά το έτος 2012-2013 σε 1.739 εκ των οποίων το 94,7% ήταν δημόσια , όπου φοιτούσαν 300.978 μαθητές , και το υπηρετούμενο προσωπικό , ανέρχονταν στους 34.754 καθηγητές διάφορων ειδικοτήτων .

Πίνακας 3: Κατώτερη (υποχρεωτική) δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ημερήσια και Εσπερινά, Δημόσια και Ιδιωτικά Γυμνάσια): Σχολικές μονάδες, διδακτικό προσωπικό και μαθητές κατά τη έναρξη του σχολικού έτους 2012-2013

Είδος σχολείου	Σχολικό Έτος 2012-2013	Ποσοστό επί του συνόλου
Σύνολο		
Σχολικές μονάδες	1.837	100%
Διδακτικό προσωπικό	36.853	100%
Μαθητές	315.563	100%
Μαθητές ανά εκπαιδευτικό		9
Δημόσια		
Σχολικές μονάδες	1.739	94,7%
Διδακτικό προσωπικό	34.754	94,3%
Μαθητές	300.978	95,4%
Μαθητές ανά εκπαιδευτικό		9
Ιδιωτικά		
Σχολικές μονάδες	98	5,3%
Διδακτικό προσωπικό	2.099	5,7%
Μαθητές	14.585	4,6%
Μαθητές ανά εκπαιδευτικό		7

Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ.

Οι βασικές διατάξεις που διέπουν την λειτουργία και την διοίκηση των γυμνασίων είναι:

Ο νόμος 1566/1985 , ο νόμος 2525/1997 , ο νόμος 3475/2006, (μετονομασία των Λυκείων σε ενιαία και γενικά λύκεια από τεχνικά επαγγελματικά λύκεια) , ο νόμος 3848/2010 (επιλογή και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών) , νόμος 4093/2012 , και ο νόμος 4186/2013 που αφορά την αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2.2.4 Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Περιλαμβάνει το γενικό Λύκεια και το επαγγελματικό , (ημερήσιο και εσπερινό) . Η δέσμευση του Ελληνικού κράτους , στα πλαίσια του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής, είναι να ενισχύσει την διασύνδεση των λυκείων με την επαγγελματική κατάρτιση και να μεταβάλλει τις σπουδές ώστε να καλύπτονται αργότερα οι ανάγκες της αγοράς εργασίας . Είναι μια μετα-γυμνασιακή και μετα-λυκειακή εκπαίδευση , που θεσπίστηκε με το Νόμο 4186/2013 που σαν φορείς έχει τη σχολή επαγγελματικής κατάρτισης, (Σ.Ε.Κ.) το Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) το κέντρο δια βίου Μάθησης (Κ.Δ.Μ.) και το Κολλέγιο .

Στην έναρξη του σχολικού έτους 2012- 2013 , τα δημόσια λύκεια ανέρχονταν σε 1.242 , όπου φοιτούσαν 233.552 μαθητές και το διδακτικό προσωπικό ήταν 23.316 καθηγητές.

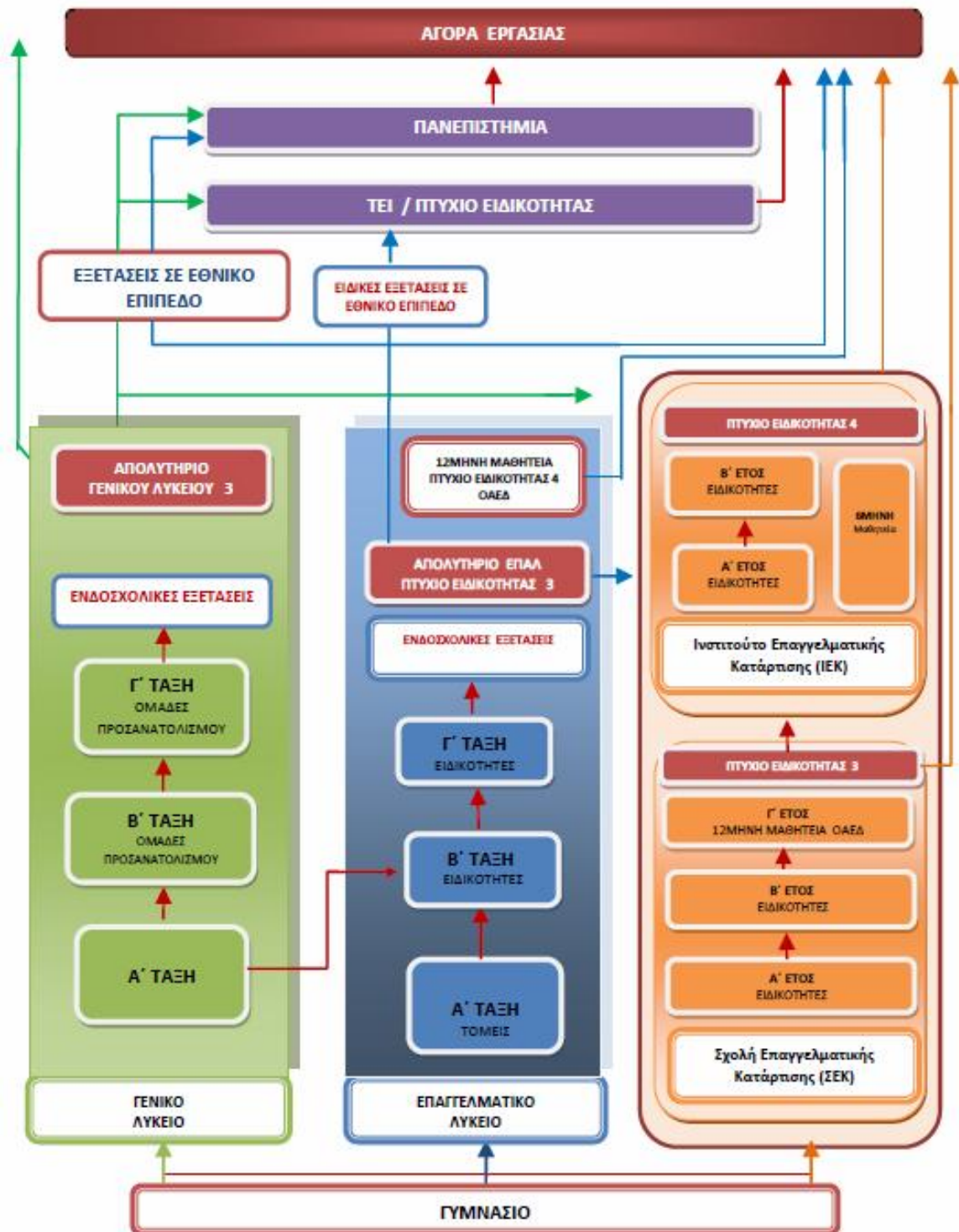
Στα επαγγελματικά λύκεια και σχολές , φοιτούσαν την ίδια περίοδο, 124.060 σπουδαστές , εκ των οποίων οι 32.734 δηλαδή σε ποσοστό επί του συνόλου 26,4% , σε επαγγελματικές σχολές και 91.326 άτομα δηλαδή ποσοστό 73,6% επί του συνόλου , στα επαγγελματικά λύκεια .

Πίνακας 4: Ανώτερη (μη υποχρεωτική) δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ημερήσια και Εσπερινά, Δημόσια και Ιδιωτικά Γενικά Λύκεια): Σχολικές μονάδες, διδακτικό προσωπικό και μαθητές κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2012-2013

Είδος σχολείου	Σχολικό Έτος 2012-2013	Ποσοστό επί του συνόλου
Σύνολο		
Σχολικές μονάδες	1.339	100%
Διδακτικό προσωπικό	25.158	100%
Μαθητές	248.221	100%
Μαθητές ανά εκπαιδευτικό		10
Δημόσια		
Σχολικές μονάδες	1.242	92,8%
Διδακτικό προσωπικό	23.316	92,7%
Μαθητές	233.552	94,1%
Μαθητές ανά εκπαιδευτικό		10
Ιδιωτικά		
Σχολικές μονάδες	97	7,2%
Διδακτικό προσωπικό	1.842	7,3%
Μαθητές	14.669	5,9%
Μαθητές ανά εκπαιδευτικό		8

Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ.

Το παρακάτω σχήμα μας δίνει ένα πλάνο της διαβάθμισης της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.



Το ρυθμιστικό πλαίσιο της ιδιωτικής τυπικής γενικής εκπαίδευσης ορίζεται από το νόμο 682/77 (Φ.Ε.Κ. 244/01.09.1977) Περί Ιδιωτικών Σχολείων Γενικής Εκπαιδύσεως και Σχολικών Οικοτροφείων, ορίζοντας στο άρθρο 1 ως ιδιωτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης «τα αντίστοιχα προς τα δημόσια σχολεία γενικής δημοτικής και μέσης Εκπαιδύσεως τα μη ανήκοντα εις το Κράτος, αλλά ιδρυόμενα και συντηρούμενα υπό φυσικών προσώπων»⁵

2.3 Ημιδημόσια Εκπαίδευση

Οι Μητσόπουλος και Πελαγίδης, (2010) , σε υποδείγματα που έχουν αναπτύξει, δείχνουν τον τρόπο , με τον οποίο τα λανθασμένα κίνητρα, οδηγούν «άτομα παίκτες» μέσα στα ελληνικά ιδρύματα και ιδιαίτερα στα Ελληνικά Πανεπιστήμια , οι οποίοι διαιωνίζουν ή προάγουν τα «κακώς κείμενα» , όπως την ελάχιστη έρευνα, την χαμηλή ποιοτικά διδασκαλία , και την αναποτελεσματική διοίκηση .

Αποτέλεσμα αυτού είναι, η εδραίωση στην πράξη , μιας ισορροπίας όπου η κλειστή (ημι) δημόσια αγορά, να ενθαρρύνει κάποια φαινόμενα παρακμής και αναποτελεσματικότητας, που αδικούν επιμέρους καθηγητές , ή τμήματα ή κα σχολές , που σε ένα περιβάλλον με έντονα αντικίνητρα , και χωρίς καμία κρατική επιχορήγηση, προσπαθούν και επιτυγχάνουν τις περισσότερες φορές , ακαδημαϊκές επιδόσεις διεθνούς επιπέδου και αποδοχής.

Ειδικά στην Ελλάδα, η εκπαίδευση γενικότερα , αλλά η τριτοβάθμια ειδικότερα, κινείται μέσα σε ένα θεσμικό πλαίσιο , με κραυγαλέες στρεβλώσεις και αντιθέσεις. Μέχρι πρόσφατα , φοιτητές της πλειοψηφούσας συλλογικής δράσης , στα ιδρύματα, εξέλεγαν τις πρυτανικές αρχές και συν-καθόριζαν τα μαθήματα που έπρεπε να διδαχθούν και κάθε έτος ανά σχολή.

Μέσα σε αυτό το αδύνατο και παραλογικό θεσμικά περιβάλλον , επί σειρά ετών , μεικτές ομάδες δράσης , διαφόρων συμφερόντων , και όχι συνυφασμένων με το τυπικό των οριζομένων από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, προωθούσαν συμπεριφορές και διαδικασίες, όχι συμβατές με την αξιοκρατία , τις παραγόμενες υπηρεσίες του ιδρύματος , την πραγματική αξιολόγηση του πανεπιστημιακού έργου, εμποδίζοντας έτσι, τους νέους και τις οικογένειές τους , να επιλέξουν σε συνδυασμό με την ατομική επίδοση την καλύτερη δυνατή προσφερόμενη εκπαίδευση.

Αυτά τα προβλήματα βεβαίως , του εκπαιδευτικού συστήματος , δεν εμφανίζονται μόνο στην Ελλάδα, αλλά αναφέρονται και σε άλλες χώρες, με

⁵ Σημειώνεται ότι σύμφωνα με την υπ' αριθμό 78244/Γ2 απόφαση του Υπουργού Παιδείας που αφορά τα ιδιωτικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης «η διδασκαλία στο πλαίσιο διευρυμένου ωρολογίου προγράμματος, πέραν των οριζομένων από το υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα, αποφασίζεται από το ιδιωτικό σχολείο». Επίσης, σύμφωνα με την υπ' αριθμό Φ.9/553/118787/Γ1 απόφαση του Υπουργού Παιδείας που αφορά τα ιδιωτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης «η κάθε είδους ενισχυτική διδασκαλία, η ενίσχυση της γλωσσομάθειας και η διδασκαλία στο πλαίσιο διευρυμένου ωρολογίου προγράμματος των διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων πέραν των οριζομένων από το υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα και μέχρι 40 ώρες την εβδομάδα, θα αποφασίζονται από το ιδιωτικό σχολείο».

την ίδια περίπου ένταση , όπως , στην γειτονική μας Ιταλία. Για την λύση και θεραπεία αυτών των προβλημάτων , έχουν γίνει διάφορες εργασίες επιστημόνων , όπως αυτή του Perotti το 2002, που αναφέρεται στην περίπτωση της Ιταλίας , προτείνοντας οικονομικά μοντέλα, που αποσαφηνίζουν με λεπτομέρεια τα προαναφερθέντα προβλήματα.

2.4 Νέο δημόσιο μανάτζμεντ και εκπαίδευση

Η αλλαγή του τρόπου ελέγχου και ρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτέλεσε και συνεχίζει να είναι , το βασικό και αναπόσπαστο χαρακτηριστικό όλων των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών εκπαιδευτικών πολιτικών τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, σε μια σειρά από αναπτυγμένες χώρες. Οι έννοιες της αποκέντρωσης, των σχολικών αγορών και της αξιολόγησης, αποτέλεσαν το κυρίαρχο εννοιολογικό πλαίσιο της ίδιας της εκπαιδευτικής αντιπαράθεσης, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Στο επίκεντρο της νέας διοικητικής δομής, βρίσκεται η προσπάθεια επιβολής στο εκπαιδευτικό πεδίο, των αρχών του ιδιωτικοοικονομικού μανάτζμεντ, με σκοπό , **την εφαρμογή πολιτικών μείωσης του κόστους της εκπαίδευσης** και ενίσχυσης της ικανότητας του αστικού κράτους να ελέγχει το αποτέλεσμά της.

Αυτό, εισάγει ένα μοντέλο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος , με την προώθηση των αρχών του νέου δημοσίου μανάτζμεντ στο ευρύτερα δημόσιο τομέα. Η νέα αυτή δομή της εκπαίδευσης συγκλίνει με ένα σύνολο κοινών εκπαιδευτικών προτάσεων, που εξαλείφει τις εθνικές ιδιαιτερότητες κάθε διακριτού εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Παράλληλα , προωθείται ένα νέο μοντέλο εκπαιδευτικής ρύθμισης, που συνάδει με τα μοντέλα της Βρετανίας, Σουηδίας και Φιλανδίας.

Το Βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα , ήδη από την δεκαετία του 80 αποτελεί πρότυπο για πολλές ευρωπαϊκές χώρες.

Έτσι, η γονική επιλογή σχολείου , τα διάφορα συστήματα των σχολικών αγορών καθώς και οι διάφορες μορφές ανταγωνιστικής χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων , έκαναν την πρώτη τους εμφάνιση στην Βρετανία. Οι συνέπειες του εκπαιδευτικού αυτού συστήματος στην πολιτική όσο και την κοινωνική ζωή της χώρας, είχαν ως αποτέλεσμα να ακολουθηθούν από κάθε κοινωνία , άρα και από την ελληνική.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα της Σουηδίας και Φιλανδίας, μετασηματίστηκαν με ιδιαίτερα ριζοσπαστικό τρόπο , μέσα σε συνθήκες βαθιάς οικονομικής κρίσης στην δεκαετία του 90. Από τότε, η σωστή εφαρμογή τους , προβάλλεται ως πρότυπο πετυχημένου μοντέλου, για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις , που συμβάλλουν στην οικονομική ανάκαμψη , εθνικών οικονομιών.

Η Ελλάδα , μέσα στις εκπαιδευτικές της αντιπαραθέσεις , προσπαθεί να ελέγξει το εκπαιδευτικό της σύστημα με βάσει τα σκανδιναβικά εκπαιδευτικά πρότυπα, συνδέοντας την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας.

Προσανατολίζεται σε μια απαγκιστρωμένη από οικονομικά πολυδάπανες και νομικά δύσκαμπτες διοικητικές δομές, που θα πληρούν κριτήρια , όπως, η αποδοτικότητα, ο εξορθολογισμός , η αξιολόγηση, και η καινοτομία.

Ωστόσο , η αποτελεσματικότητα του κράτους πρόνοιας ,στην παροχή υπηρεσιών , δεν υπολογίζεται και ούτε υπάρχει στα ορθολογικά σχέδια , έτσι ώστε με ιδιωτικές πρωτοβουλίες , να επιτευχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα στην εκπαίδευση με μικρότερες δυνατές κρατικές δαπάνες.

Αν υπήρχαν τέτοιοι στόχοι, τότε, θα απαιτούσαν από το κράτος την υιοθέτηση ιδιωτικοοικονομικών τρόπων λειτουργίας. Άρα, το κράτος πρόνοιας, θα το διαδεχόταν ένα κράτος μανάτζμεντ ενώ έπρεπε η κοινωνική πολιτική, να ανακαθορίζεται από κριτήρια όπως: «η αρχή των 3 E»: **Economy, Effectiveness, Efficiency**, δηλαδή «Οικονομία, Αποτελεσματικότητα, Αποδοτικότητα».⁶

Το Νέο Δημόσιο Μανάτζμεντ, που αφορά την εκπαίδευση, προσπαθεί να συνδέσει πρακτικές από την αγορά των επιχειρήσεων στις παρεχόμενες από το κράτος υπηρεσίες στην εκπαίδευση, μέσα από έξι αλληλοσυνδεόμενους στόχους.

- Την αναβάθμιση του ρόλου των αρμοδιοτήτων του τοπικού κράτους (περιφέρειες και δήμοι), ώστε να υπάρχει ενδιάμεσος έλεγχος, συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, καθώς επίσης και αποκέντρωση διαχειριστικών ευθυνών σε πεδία της άμεσης πρακτικής.
- Την αναζήτηση διοικητικών σχημάτων και διαφόρων οργανωτικών δομών ώστε να περιοριστούν οι δημόσιες δαπάνες και ταυτόχρονα η προσέλκυση, ιδιωτικής χρηματοδότησης για δημοσιονομικούς στόχους της εκπαίδευσης.
- Χρήση ενδοϋπηρεσιακού ανταγωνισμού, για την βελτίωση και ποιότητα των αποδομένων από τις δημόσιες υπηρεσίες, παροχών.
- Θεσμική διάκριση ανάμεσα στον φορέα που εξειδικεύει και χρηματοδοτεί τις υπηρεσίες και αυτόν που τις παρέχει, δημιουργώντας έτσι μια μεικτή οικονομία δημόσιων υπηρεσιών, όπου οι οργανώσεις θα μπορούν να συμμετέχουν άμεσα στον έλεγχο των δημοσίων υπηρεσιών.
- Μέτρηση και στατιστικοποίηση των παραγομένων έργων των διαφόρων ιδρυμάτων, με κριτήριο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων.
- Επιβολή αυστηρών κανόνων ανταποδοτικότητας, μέσω ανταγωνιστικών μορφών επαγγελματικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτικούς και όχι της υπάρχουσας τυπικής γραφειοκρατικής ανέλιξης.

Αυτά, όπως μπορεί κάλλιστα να φανταστεί κανείς είναι μια φαινομενικά αντιφατική διαδικασία εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και επειδή με τα παραπάνω, πρέπει να λειτουργήσουν και οι έννοιες της αγοράς και του ανταγωνισμού από τη μια μεριά και της αποτελεσματικότητας και των κοινωνικών και εκπαιδευτικών λειτουργιών, από την άλλη, γίνονται δύσκολα στην εφαρμογή τους.

2.5 Εκπαίδευση και οιονεί αγορά

Ο πρώτος κατά σειρά στόχος, όπως παραπάνω αναφέρουμε, βασίζεται στην προσπάθεια της εισαγωγής του ανταγωνισμού στην δημόσια εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όταν τα δημόσια σχολεία, κατατμηθούν, με βάση ειδών και κατευθύνσεων επιχειρησιακών μονάδων, ανταγωνιζόμενα μεταξύ

⁶ Οι επιμέρους αρχές της χρηστής δημοσιονομικής διαχείρισης.

τους , για την εγγραφή περισσότερων μαθητών , προκειμένου να διατηρήσουν και να πετύχουν μια μεγαλύτερη δημόσια χρηματοδότηση. Η έννοια της αγοράς στην εκπαίδευση , συνδέεται άμεσα με την γονική επιλογή του σχολείου και την κατεύθυνση που λαμβάνει ο κάθε μαθητής , από την λεγόμενη καταναλωτική ζήτηση .

Αποτέλεσμα είναι, οι μεμονωμένες σχολικές μονάδες να **ανταγωνίζονται** μεταξύ τους για την αύξηση των σχολικών τους εγγραφών. Αντίστοιχα, η διοίκηση και η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης αποκεντρώνονται σε τοπικό επίπεδο είτε στις περιφέρειες και τους δήμους ή μακριά από τα περιφερειακά επίπεδα απευθείας στα ίδια τα ατομικά σχολεία, διαμέσου της πολιτικής της «επιτόπιας διαχείρισης» των σχολείων (local management of schools) και της δημιουργίας σχολείων «ειδικής συμφωνίας».

Η πρόκληση είναι λοιπόν , για κάθε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό , να **αποκτήσει ένα διακριτό προφίλ** , και να εξειδικευτεί σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα που είναι συναφή με την ζήτηση της αγοράς εργασίας, και έτσι θα διασφαλίζεται η καταναλωτική επιλογή των γονέων. Άμεσα, έχουμε μια διαφοροποίηση στο χρηματοδοτικό καθεστώς των δημοσίων σχολείων , που θα ελαφρύνει τις κρατικές δαπάνες για την δημόσια εκπαίδευση , όμως δίνει και τη δυνατότητα σε ιδιωτικές επιχειρήσεις , να διευθύνουν δημόσια σχολεία ή ομάδες σχολείων μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας , με κίνδυνο στοχευμένες ενέργειες υποβιβασμού εκπαιδευτικών δομών.

Δίνει στην δημόσια εκπαίδευση , όλες εκείνες τις οργανωτικές πρακτικές του ιδιωτικού τομέα , που θεωρούνται πετυχημένες και πιο αποτελεσματικές σε σχέση με τις τυπικές εκπαιδευτικές γραφειοκρατικές υπηρεσίες.

Στο δεύτερο στόχο, οι έννοιες της αποτελεσματικότητας και ανταποδοτικότητας, παραπέμπουν στην δημιουργία μηχανισμών , που θα αξιολογούν την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών , σε σχέση με τις ανάγκες της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και της γονικής επιλογής σχολείου.

Τα κριτήρια ωστόσο , για μια **εσωτερική αξιολόγηση** των ιδρυμάτων και της παρεχόμενης εκπαιδευτικής υπηρεσίας, εφαρμόζουν μια αυστηρού ελέγχου πολιτική , που η εφαρμοσιμότητά τους έχει κριθεί , τόσο στο χώρο επιχειρήσεων όσο και σε σχολεία σχολικών συστημάτων με υψηλή απόδοση. Παράλληλα, απομακρύνει την κοινωνική έρευνα για τα σχολεία , και επικεντρώνεται στη μελέτη των θεσμικών και οργανωτικών χαρακτηριστικών των σχολείων, με γνώμονα την σχολική αποδοτικότητα.

Οι διαστάσεις της νέας εκπαιδευτικής δομής , ανταγωνισμός – αγορά – αποτελεσματικότητα και ανταποδοτικότητα, αλληλοτροφοδοτούνται και αλληλοεπικαλύπτουν , μηχανισμούς ελέγχου και επιτήρησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Η ανάγκη για διαρκή συγκρισιμότητα δεικτών απόδοσης τόσο στο εσωτερικό των σχολείων όσο και των μονάδων μεταξύ τους , ενισχύει τον ανταγωνισμό, και οδηγεί στην αποτελεσματική εκπαίδευση , με συνέπεια τη σχολική αυτονομία , να μεταφράζεται σε αυτοπειθάρχιση για την εκπαίδευση. Σίγουρα

αυτά σχετίζονται και με την οικονομική διεθνοποίηση , με το ρόλο της παγκοσμιοποίησης.

Μπορούμε να αναφέρουμε ότι η έννοια της διακυβέρνησης, σε αντιπαράθεση με τις έννοιες της κυβέρνησης και της κρατικής διοίκησης, παραπέμπει σε μια πλεγματική και δικτυακή άρθρωση της εξουσίας, όπου πολλαπλά πολιτικά δίκτυα, αποτελούμενα από δημόσιους, ημιδημόσιους αλλά και ιδιωτικούς φορείς συμμετέχουν πλέον άμεσα, στην παροχή δημόσιων υπηρεσιών που πρωτίτερα αποτελούσαν αποκλειστικό προνόμιο του εθνικού κράτους.

Μετασχηματίζει την εικόνα της δημόσιας εκπαίδευσης , με την αναδιάρθρωσή της , σε κατευθύνσεις που ενισχύουν τις δυνάμεις της αγοράς, την προώθηση των επιχειρηματικών αρχών και την εξατομίκευση των ζητημάτων της κοινωνικής και μορφωτικής ανισότητας.

Η ιδιωτικοποίηση δημόσιων υπηρεσιών, η μείωση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δαπανών και η παράλληλη δημιουργία αγορών και πεδίων κερδοφορίας στον ίδιο το δημόσιο τομέα, δημιουργούν μια ημιδημόσια εκπαίδευση , με ιδιωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικά μάθησης , ιδιωτικό έλεγχο δημοσίων σχολείων , αλλά και τοπικών εκπαιδευτικών αρχών , καθώς και εταιρειών αξιολόγησης δημοσίων σχολείων , που μετατρέπουν την δημόσια εκπαίδευση σε προνομιακό πεδίο επένδυσης και κερδοφορίας , για μια σειρά από επιχειρηματικούς φορείς.

Ο όρος ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης , (privatization) δεν σημαίνει παραχώρηση των σχολικών μονάδων σε ιδιώτες, αυτό που αλλάζει , είναι ο τρόπος χρηματοδότησης των δημοσίων σχολείων , τα οποία χρηματοδοτούνται πλέον , ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών που τα επιλέγουν

Έτσι το κράτος , **εκχωρώντας την εκμετάλλευση δημοσίων αγαθών** , όπως είναι η εκπαίδευση, σε ιδιωτικά συμφέροντα , δημιουργεί νέες αγορές , τις σχολικές αγορές , στο εν γένει σύστημα της αγοράς. Ωστόσο, η ισορροπία μεταξύ ζήτησης και προσφοράς , που λειτουργεί διαμέσου των τιμών στις αγορές , στο εν λόγω σύστημα σχολικών αγορών , δεν αποτελεί τον βασικό παράγοντα , αφού το κράτος , εγκρίνει, πιστοποιεί και χρηματοδοτεί τους εκπαιδευτικούς φορείς (δημόσιους και ιδιωτικούς) , ορίζοντας τους υποχρεωτικούς κανόνες της εκπαιδευτικής ζήτησης και παροχής.

Η ανάπτυξη των σχολικών αγορών , δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με την πλήρη ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και την αντίστοιχη υποχώρηση του κράτους προς όφελος ενός αγοραίου συστήματος εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Η δημιουργία των «σχολικών αγορών» πρέπει να κατανοηθεί, αντίθετα, ως ένα σύνολο κρατικά προωθούμενων μετασχηματισμών που ενδυναμώνουν τον ανταγωνισμό και τη διαφοροποίηση μέσα στο ίδιο το σχολικό σύστημα και με αυτό τον τρόπο ενισχύουν την ταξική διαστρωμάτωση σχολείων και μαθητών.

Η μετάλλαξη του ρόλου της εκπαίδευσης από δημόσια πολιτική σε ιδιωτική μέριμνα, την ανάγει και σε ατομική υπόθεση , αφού διασταυρώνονται οι οικονομικές δυνάμεις του καθένα ενδιαφερόμενου.

Πέρα όμως , από την διάσταση που μπορεί να έχουν τα παραπάνω οικονομικώς , η οριοθέτηση των σχέσεων ανάμεσα στο δημόσιο και το ιδιωτικό , εντείνει τις σχέσεις μεταξύ κεφαλαίου και εργασίας. Αυτό συμβαίνει γιατί στην περίπτωση της εφαρμογής του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ στο χώρο της εκπαίδευσης , διαγράφει την ιδέα, ότι η μόρφωση θα μπορούσε να είναι κοινωνικό δικαίωμα όλων. Η νέα οργανωτική δομή, μεταβάλλει έναν με κοινωνικά δικαιώματα πολίτη, (άρα άτομο που μπορεί να σπουδάσει ότι θέλει) σε έναν πολίτη, που η μόρφωσή του εξαρτάται από την οικονομική του ευχέρεια.

Ταυτόχρονα, βλέπουμε μια αποποίηση των δημοσίων ευθυνών του κράτους , που θα έπρεπε να παρέχει ενιαίες λύσεις για το σύνολο της κοινωνίας, και των εκπαιδευτικών αναγκών της, διασφαλίζοντας μόνο τις συνθήκες ανταγωνισμού για πιο «αποδοτική και αποτελεσματική» μορφή εκπαίδευσης.

Η προώθηση της αποκέντρωσης και της διαχειριστικής αυτονομίας, για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, είναι άρρητα συνδεδεμένη, με την προσπάθεια περιορισμού των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δαπανών , και με την μετατόπιση των ευθυνών για την χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, σε επιμέρους Δήμους και Περιφέρειες. Έτσι έχουμε την υποχρηματοδότηση και την διαφοροποιημένη οικονομική κατάσταση σε πολλούς δήμους και περιφέρειες (λόγω της οικονομικής κατάστασης), που καλούνται να διασφαλίσουν εκείνοι πλέον την αποτελεσματική και αποδοτική εκπαίδευση . Λόγω της οικονομικής θέσης του κάθε Δήμου και Περιφέρειας , έχουμε διεύρυνση του χάσματος στην εκπαίδευση που διαφοροποιείται στο εσωτερικό της κοινωνίας.

Από την άλλη πλευρά , το κράτος εκχωρεί και αποκεντρώνει εξουσίες σε κρίσιμους τομείς , όπως αυτόν της παιδείας, νομιμοποιώντας κεντρικές πολιτικές επιλογές της εκάστοτε κρατικής εξουσίας.

Σύμφωνα με τον Σ. Σακελλαρόπουλο, «οι σύγχρονοι μετασχηματισμοί του αστικού κράτους, στην κατεύθυνση αυτού που ο ίδιος ονομάζει κράτος - στρατηγείο (*headquarters state*) και ιδιαίτερα ο προσανατολισμός των κρατικών μηχανισμών προς τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των εθνικών κεφαλαίων και τη μετατόπιση του κοινωνικού κόστους των ασκούμενων πολιτικών στα λαϊκά στρώματα, έχει ως άμεση συνέπεια τη συγκέντρωση της εξουσίας σε κέντρα απροσπέλαστα στο δημοκρατικό έλεγχο», γεγονός που «ενισχύει τα φαινόμενα κρατικού αυταρχισμού» που είχε περιγράψει ήδη από τη δεκαετία του '70 ο Ν. Πουλιαντζάς.

2.6 Δημόσια –ιδιωτική εκπαίδευση και εθνική συνείδηση

«Το εκπαιδευτικό σύστημα, σε όλες τις ανεπτυγμένες κοινωνίες, αποτελεί ένα βασικό μηχανισμό για την εγγραφή και την επαναδιαμόρφωση της εθνικής

συνείδησης»⁷ . Όταν λοιπόν , γίνονται προσπάθειες για την αποεθνοποίηση , και αποσύνδεση των εκπαιδευτικών πολιτικών , τότε έχουμε μια αποδόμηση της εθνικής συνείδησης , που οικοδομείται στην βάση των μύθων της κοινής καταγωγής, των σημαντικών επιτεύξεων και της κοινής μοίρας ενός έθνους.

Η εκπαίδευση είναι το κύριο πεδίο, μέσω του οποίου παράγεται και αναπαράγεται μια συγκεκριμένη συνείδηση. Μέσω των σχολείων , με τις τελετουργίες εθνικών εορτών, την αφήγηση της εθνικής γλώσσας, της λογοτεχνίας, της ιστορίας, κατασκευάζονται και επαναπροσδιορίζονται εθνικές συνειδήσεις. Δομούνται χαρακτηριστικά όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων , που συνδέονται με την προσπάθεια της εξατομίκευσης και νομιμοποίησης της μορφωτικής ανισότητας.

Στην ιδιωτική εκπαίδευση , που πρωταρχικός της στόχος είναι το κέρδος μέσω του αποδοτικού ανταγωνισμού, είναι απόλυτα κατανοητό να υπαχθεί στην ηγεμονία της λογικής και των πρακτικών της αγοράς «ξεχνώντας» την οικοδόμηση της εθνικής συνείδησης.

Τις τελευταίες δεκαετίες , τονίζεται ο αναβαθμισμένος ρόλος, διαφόρων υπερεθνικών οργανισμών , που σκοπός τους είναι , η διαμόρφωση ενός κοινού «εκπαιδευτικού λεξιλογίου» , που θα βοηθήσει τον ορισμό των εκπαιδευτικών προβλημάτων και στην κατανόηση και τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Όλο και συχνότερα, βλέπουμε την προσπάθεια προς νομιμοποίηση κάποιων εκπαιδευτικών προτάσεων , που αναφέρονται σε διεθνή παραδείγματα , αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πρακτικής , ή εκθέσεων και προτάσεων διαφόρων διεθνών οργανισμών που ασχολούνται με την εκπαίδευση. Μια τέτοια παρέμβαση των υπερεθνικών οργανισμών στην εκπαιδευτική πολιτική , θα μετέτρεπε το έθνος-κράτος σε ένα απλό ιμάντα, μεταβίβασης μιας υπερεθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής .Θα υπήρχε μια αυθαίρετη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων της κάθε χώρας , σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πρότυπο.

Οι Marjaana Rautalin και Pertti Alasuutari ⁸, σε πρόσφατο συνέδριο που αφορούσε αξιολόγηση των φοιτητών , επισημαίνουν ότι αν αφεθούμε στην επήρεια των διεθνών οργανισμών, τότε ίσως να συνειδητοποιήσουμε ότι, οι «εθνικοί πολιτικοί φορείς και παράγοντες και όχι οι διεθνείς οργανισμοί ασκούν πολιτική για το πόσο οι διεθνείς προτάσεις θα επηρεάσουν και θα μορφοποιήσουν τελικά την κυρίαρχη πολιτική σε εθνικό πεδίο».

Τα διεθνή και υπερεθνικά δίκτυα πολιτικής της ΕΕ, μπορούν να εισάγουν διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα που θα διαμορφωθούν σε εθνικό επίπεδο , ώστε να ενσωματωθεί και να εδραιωθεί ένα κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο σε όλες τις χώρες της ΕΕ.

⁷ Basil Bernstein

⁸ Τμήμα Κοινωνιολογίας και Κοινωνικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο του Tampere, Φινλανδία

Όπως γίνεται κατανοητό, όλα τα παραπάνω γίνονται διότι η κοινωνία των πολιτών μετατρέπεται σε μια κοινωνία καταναλωτών στην εκπαίδευση, οπότε η υπαγωγή της εκπαίδευσης στις προσδοκίες και τις πρακτικές μιας αγοράς, αντικαθιστά το κράτος πρόνοια και αφήνει κενό χώρο στην ιδιωτική πρωτοβουλία.



Download from
Dreamstime.com

This watermark and copyright information is for previewing purposes only.



26218124

More | U'eatstime.com

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Εκπαιδευτικά συστήματα Φιλανδίας, Βρετανίας και Σουηδίας

Κεφάλαιο 3^ο

3.1 Εκπαιδευτικά συστήματα Φιλανδίας, Βρετανίας και Σουηδίας.

Μέσα από την παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων αυτών των χωρών, θα επιδιώξουμε να αναδείξουμε τις συνέπειες των σχολικών αγορών και της αποκέντρωσης, από την άποψη των κοινωνικών και μορφωτικών ανισοτήτων.

Η μεταρρύθμιση στην Βρετανία , το 1988 επιφέρει μια μεγάλη τομή στην αγγλική εκπαίδευση και αλλάζει ριζικά την θεσμική διάρθρωση και τον τρόπο ελέγχου του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος . Καθιερώνει την ανοικτή εγγραφή και την επιτόπια διαχείριση των σχολείων , με αλλαγές που στόχευαν στην δημιουργία μιας σχολικής αγοράς, όπου οι σχολικές μονάδες , θα λειτουργούσαν ως αυτόνομες επιχειρηματικές μονάδες. Με βάση τις προτιμήσεις των γονέων, και χωρίς την τοπική εκπαιδευτική παρέμβαση εξισορρόπησης μαθητικού δυναμικού, τα σχολεία, δέχονταν μαθητές μέχρι ένα ανώτατο επιτρεπτό όριο , ανεξάρτητα από τον τόπο κατοικίας τους.

Αντίστοιχα, οι τοπικές δυνάμεις , διαχειρίζονται το 85% του συνολικού προϋπολογισμού για την εκπαίδευση , ενώ η χρηματοδότηση για κάθε σχολείο, κρίνεται με το πλήθος των μαθητών που αποδέχεται.

Έτσι , δημιουργούνται οι θεσμικές προϋποθέσεις για έναν ανταγωνισμό μεταξύ των σχολικών μονάδων , που αποκτούν την πλήρη ευθύνη πλέον για την οικονομική τους διαχείριση, καθώς και για την προσέλκυση των υποψηφίων μαθητών.

Άρα ο ανταγωνισμός , είναι αυτός που φέρνει ταυτόχρονα και την διαφοροποίηση των παρεχομένων υπηρεσιών των εκπαιδευτικών μονάδων. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στα σχολεία, να αποσπαστούν από τον έλεγχο των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών , και να λάβουν μεγαλύτερη χρηματοδότηση από τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία, κατευθείαν από το κράτος, μέσω της απόκτησης του στάτους του grant- maintained school (GM). Δίνει την δυνατότητα ελέγχου των μαθητικών εγγραφών , επιλέγοντας το μέρος των μαθητών που θα τα παρακολουθήσει, και ταυτόχρονα , εξασφαλίζοντας μια καλή θέση στην αγορά, και στην κρατική αξιολόγηση.

Η εμφάνιση των Τεχνολογικών Κολεγίων Πόλης , ανοίγει την συνεργασία κράτους - επιχειρήσεων , όπου οι τελευταίες, μπορούσαν να καλύψουν με την μορφή χορηγίας , μέρος ή το σύνολο των λειτουργικών εξόδων των Κολεγίων.

Οι μετέπειτα μεταρρυθμίσεις, συνεχίζουν και διευρύνουν την διαφοροποίηση και την εκπαιδευτική πολυτυπία , με την καθιέρωση προγραμμάτων σε ειδικευμένα σχολεία , όπου πλέον αποκτάται εξειδίκευση σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα , που έχουν άμεση απορρόφηση από την αγορά εργασίας.

Η διαδικασία της απόκτησης ειδικευμένου στάτους , επιλεκτική και δεν αφορά όλες τις σχολικές μονάδες , ενώ αντίστοιχα δίνει την δυνατότητα , της

επιλογής των μαθητών τους, με βάση την ικανότητά τους σε διάφορα θεματικά αντικείμενα ειδίκευσης.

Αυτό συνεχίζεται, με παράλληλη εφαρμογή επιχειρησιακών μοντέλων οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Τα grant- maintained schools θα μετασχηματιστούν σε αυτοδιοικούμενα σχολικά ιδρύματα (foundation), με αυξημένη διαχειριστική αυτονομία στη χρήση του εκπαιδευτικού προσωπικού, με πλήρη κατοχή των περιουσιακών τους στοιχείων, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία (community schools) που ανήκουν στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, και θα διατηρήσουν τη δυνατότητα να έχουν τις δικές τους αρχές για τις σχολικές εγγραφές, γεγονός που τα καθιστά επιλεκτικά. Η δημιουργία ενός δικτύου θρησκευτικών σχολείων, ήρθε να επεκτείνει την ήδη υπάρχουσα εκπαιδευτική πολυτυπία.

Αργότερα, θεσμοθετήθηκαν οι Ακαδημίες Πόλεων (City Academies), δευτεροβάθμια σχολεία δημόσιας χρηματοδότησης, που διευθύνονται ωστόσο από εξωτερικούς σπόνσορες στη βάση μιας οικονομικής συμφωνίας με το υπουργείο, όπου οι σπόνσορες παρέχουν ένα μέρος του κεφαλαιακού κόστους λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Οι σπόνσορες που μπορεί να ήταν μεμονωμένα άτομα με «φιλανθρωπική και κοινωνική δράση», θρησκευτικές οργανώσεις, μεγάλες επιχειρήσεις ή πανεπιστήμια, είχαν το δικαίωμα να επιλέξουν το διευθυντή του σχολείου, τη σύνθεση του σχολικού συμβουλίου και όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, να παρακάμψουν τις εθνικές συλλογικές συμβάσεις για το μισθό και τους όρους απασχόλησης και να χρησιμοποιήσουν ακόμα και μη-πιστοποιημένο εκπαιδευτικό προσωπικό σε εκπαιδευτικές θέσεις.

Οι Ακαδημίες είναι ειδικευμένα σχολεία, έχουν ελευθερία σε σχέση με το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά υπόκεινται σε κεντρική επιθεώρηση από το κράτος. Το σημαντικό είναι ότι τα συγκεκριμένα σχολεία τοποθετούνται σε περιοχές με υψηλά επίπεδα σχολικού αποκλεισμού και κοινωνικών και μορφωτικών ανισοτήτων και συνήθως αντικαθιστούν δημόσια σχολεία που έχουν κλείσει, λόγω χαμηλής εκπαιδευτικής απόδοσης.

Από αυτή την άποψη, οι Ακαδημίες αποτέλεσαν την ιδεολογική σημαία του «τρίτου δρόμου» στην προώθηση μιας διαφορετικής πολιτικής προσέγγισης για την κοινωνική ευημερία, που δε βασίζεται πια στις παραδοσιακές γραφειοκρατίες του κράτους πρόνοιας, αλλά στη συνέργεια κράτους – επιχειρήσεων - μη κυβερνητικών οργανώσεων.

Τέλος, στο ίδιο πνεύμα της επιβολής ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων στον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων, ανήκουν και σχολεία διοικούμενα από καταπίστευμα (trust schools). Με βάση το νόμο του 2006, σχολεία ή ομάδες σχολείων μπορούν να συγκροτούν μη κερδοσκοπικά ιδρύματα (charitable trusts), προκειμένου να προσελκύσουν επιχορήγηση από τον ιδιωτικό τομέα, αποκτώντας διοικητικό καθεστώς αυτοδιοικούμενου σχολείου, με νέα σύνθεση του σχολικού τους συμβουλίου, στο οποίο αυξημένη συμμετοχή έχουν οι διάφοροι επιχειρηματικοί φορείς που χρηματοδοτούν το σχολείο.

Τα συγκεκριμένα σχολεία παραμένουν, ωστόσο, μέρος του τοπικού σχολικού συστήματος, χρηματοδοτούνται με τα ίδια κριτήρια, και ελέγχονται από τους ίδιους αξιολογικούς μηχανισμούς και σε περίπτωση που δεν έχουν υψηλή εκπαιδευτική απόδοση χάνουν το συγκεκριμένο θεσμικό τους καθεστώς.

Οι παραπάνω πολιτικές απορρύθμισης και φιλελευθεροποίησης της βρετανικής εκπαίδευσης ακολουθούνται από την ισχυροποίηση του κεντρικού κρατικού ελέγχου της εκπαίδευσης και τη δημιουργία ενός συντηρητικού θεσμικού πλαισίου επιτήρησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Για πρώτη φορά η μεταρρύθμιση του 1988 θεσπίζει, στη **Βρετανία**, ένα εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα για όλα τα παιδιά ηλικίας από πέντε μέχρι τα δεκαέξι, η φύση και το αντικείμενο του οποίου, θα ελέγχεται πλέον σε κεντρικό επίπεδο. Ακολουθεί ένα σύστημα εθνικών αξιολογήσεων, που έχουν τη μορφή εξωτερικά επιβαλλόμενων τυποποιημένων δοκιμασιών, (standards assessment tasks - SATs) στο τέλος κάθε καθοριστικού σταδίου (Key stages) στις ηλικίες των 7, 11, 14 και 16 αντίστοιχα.

Το 1992, δημιουργήθηκε το Γραφείο για τα Πρότυπα στην Εκπαίδευση (Office for Standards in Education - Ofsted), το οποίο είχε ως αντικειμενικό σκοπό, ένα νέο καθεστώς έλεγχου του εκπαιδευτικού συστήματος, έχοντας υπό επίβλεψη την εξωτερική επιθεώρηση των σχολικών μονάδων, την αρμοδιότητα της ευθύνης, του ελέγχου της «ποιότητας» της παρεχόμενης εκπαίδευσης και το βαθμό που θα επιτευχτεί ο καθορισμός των κεντρικών στόχων απόδοσης από κάθε σχολείο.

Η δημοσίευση των σχολικών αποτελεσμάτων γινόταν με δημόσιους βαθμολογικούς πίνακες (league tables), δίνοντας έτσι την δυνατότητα εντοπισμού των «αποτυχημένων» και «επιτυχημένων» σχολείων, κάνοντας πιο εύκολη παράλληλα τη λειτουργία της σχολικής αγοράς, παρέχοντας «αντικειμενική» πληροφόρηση στους γονείς.

Η μεταρρύθμιση του 1993, ολοκλήρωσε το παραπάνω θεσμικό καθεστώς, παρέχοντας ειδίκευση στις διαδικασίες, μέσω των οποίων τα σχολεία τα οποία αναγνωρίζονται ως «αποτυχημένα» μπαίνουν σε καθεστώς «ειδικών μέτρων», με απώτερο σκοπό την βελτίωση τους, με την πιθανότητα, στο βαθμό που δεν έχουν παρουσιάσει σημαντική βελτίωση στις απόδοσής τους, να δίνετε ένα τέλος στη λειτουργία τους με απώτερο σκοπό το κλείσιμό τους ή την ενσωμάτωσή τους με άλλα σχολεία.

Η πολιτική της αυστηρής επιτήρησης του σχολικού συστήματος, θα συνεχιστεί από τους Νέους Εργατικούς, δίνοντας μιας γενίκευση στα πρότυπα της «αποδοτικής εκπαίδευσης» που υποστηρίζει το κίνημα της σχολικής βελτίωσης/αποτελεσματικότητας, έχοντας την πίστη ότι η άνοδος των εκπαιδευτικών επιπέδων με βάση αντικειμενικά και μετρήσιμα κριτήρια, καθώς και η εισαγωγή του μανάτζμεντ στη σχολική λειτουργία, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις της οικονομικής ανταγωνιστικότητας.

Η μεταρρύθμιση του 1998, καθιστά απαραίτητη σε κάθε σχολείο, την δημιουργία μετρήσιμων στόχων βελτίωσης και απόδοσης. Και αυτός είναι ο λόγος, οπου τα σχολικά συμβούλια, (governing bodies) είναι υποχρεωμένα σε ετήσια βάση να καθορίζουν και να θέτουν στην δημοσιότητα τους στόχους τους, καθώς και την τελική απόδοση των μαθητών τους. Επίσης, σε συνεννόηση με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (LEA) έπρεπε να δημιουργούν ένα τριετές πλάνο εκπαιδευτικής ανάπτυξης, (Education

Development Plans - EDPs) με καθορισμένες τοποθεσίες και να το υποβάλλουν στο υπουργείο.

Σε περίπτωση που μια τοπική εκπαιδευτική αρχή και ένα σχολείο αδυνατούσε να φτάσει σε συμφωνία, γύρω από τους στόχους απόδοσης, ή αδυνατούσε το σχολείο να ανταποκριθεί σε αυτούς, λόγω της «αποτελεσματικότητας» της διοίκησης των τελευταίων, οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, έχουν πλέον το δικαίωμα να θέσουν σε λειτουργία ένα σύστημα «πρώιμης προειδοποίησης», που θα αναγκάζει τη σχολική μονάδα να θέσει σε λειτουργία ένα συγκεκριμένο πλάνο δράσης. Μέσω αυτού του πλάνου, σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και με την ταυτόχρονη δυνατότητα της παρέμβασης από την μεριά του τοπικού κράτους, ο απώτερος σκοπός, ήταν η αλλαγή της σχολικής διοίκησης, ή ακόμα περισσότερο και η διακοπή για ορισμένο χρονικό διάστημα της χρηματοδότησης.

Το Υπουργείο, παίζοντας τον δικό του ρόλο, οριοθετεί τους ελάχιστους στόχους απόδοσης, εμπλέκοντας όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, έχοντας ως βάση τα αποτελέσματα των μαθητών στις GCSE εξετάσεις (Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Ο βαθμός είναι απαραίτητος στόχος όλων τα δευτεροβάθμιων σχολείων, χωρίς να έχει σημασία η κοινωνική σύνθεση των μαθητών τους, όπως επίσης και για κάθε καθοριστικό επίπεδο (Key stage) της εκπαίδευσης των παιδιών.

Συγχρόνως, η διατήρηση της εξουσίας του Γραφείου για τα Πρότυπα στην Εκπαίδευση, λειτουργεί με απώτερο σκοπό, να ελέγχει και να αναδιοργανώνει σχολικές μονάδες, με νέο διοικητικό καθεστώς (*αλλαγή της διοίκησης και του εκπαιδευτικού προσωπικού που ασφαλώς απολύεται*).

Για παράδειγμα, στα πλαίσια της δράσης «Νέο Ξεκίνημα» (fresh start) όπου η απόδοση των σχολείων δείχνει να είναι μη αποδεκτή, υπάρχει δυνατότητα αλλαγής διεύθυνσης, ώστε να μπουν σε διαδικασία επαναλειτουργίας, με νέο διοικητικό καθεστώς, ή απλά να τερματίσουν την λειτουργία τους και να γίνει μεταφορά των παιδιών σε άλλο σχολείο.

Η ίδια διαδικασία, ακολουθείτε και για τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές ευρύτερων εκπαιδευτικών περιφερειών, οι οποίες μπαίνουν σε καθεστώς επίβλεψης βαθμού για να κριθούν μη λειτουργικές. Έτσι, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο, να εκχωρούνται οι διοικήσεις τους σε φορείς του ιδιωτικού φορέα, για καλύτερη αποδοτικότητα.

Η ενδυνάμωση της παραχώρησης έλεγχου, που διενεργείτε από το κράτος στις εκπαιδευτικές πρακτικές στο σχολείο, διευρύνθηκε από τους Νέους Εργατικούς και πέρα από τα στενά πλαίσια του σχολείου, με απώτερο στόχο να ελέγχεται η εξωσχολική δραστηριότητα των παιδιών, με αποτέλεσμα την δέσμευση συνολικά της οικογένειας κάθε παιδιού και ιδιαίτερα της οικογένεια που εμπεριέχεται στην εργατική τάξη, σε μια προσπάθεια του κράτους, για την άνοδο των εκπαιδευτικών επιπέδων.

Μια ειδική συμφωνία σχολείου – οικογένειας, μπήκε σε εφαρμογή για κάθε σχολική μονάδα, που αποσκοπεί στην πραγματικότητα, σε μια προσπάθεια οριοθέτησης των εκπαιδευτικών ευθυνών, ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Στο ίδια φιλοσοφία, οι γονικές εντολές (*parenting orders*), υποδεικνύουν την ευθύνη των γονέων, για τον τρόπο που συμπεριφέρεται το παιδί τους και επιδιώκοντας τη διαχείριση της παιδικής συμπεριφοράς, περιλαμβάνουν

οδηγίες και συμβουλευτική για την ανάπτυξη κατάλληλων «γονικών δεξιοτήτων».

Για να γίνει πιο κατανοητό, μπορεί για παράδειγμα , να απαιτούν από τους γονείς να περιορίζουν τα παιδιά τους να συναναστρέφονται με μαθητές που προκαλούν «προβλήματα», να παρακολουθούν ένα homework club και να μην βγαίνουν από το σπίτι το βράδυ.

Παρέχετε το δικαίωμα στις σχολικές διευθύνσεις , όταν δεν τηρούνται οι παραπάνω συμφωνίες από την μεριά των γονιών , να οδηγήσουν στην αποβολή των «προβληματικών μαθητών» από το σχολείο, τα όποια είναι κατά το πλείστον, παιδιά μεταναστών, εργατικής ταξικής προέλευσης , καθώς επίσης να απαιτούν τη μεταφορά τους σε άλλο σχολείο, ή την παροχή εκπαίδευσης κάποιων ωρών στο σπίτι, διαμέσου των Μονάδων Παραπομπής Παιδιών (Pupil Referral Units) και Υποστηρικτικής Μάθησης (Learning Support Units).

Τα αυξημένα κοινωνικά προβλήματα, που αίτια τους ήταν ο νεοφιλελευθερισμός, στα μεγάλα αστικά κέντρα της Βρετανίας, οδήγησαν στην συγκεκριμένη πολιτική πρακτική ενίσχυσης του κρατικού ελέγχου, που είναι μέρος της προσπάθειας μιας αυταρχικής ρύθμισης.

Το κράτος , σε καταστάσεις κοινωνικής κρίσης, μεταποίησης εργατικών περιοχών, ανεργίας και υποαπασχόλησης, δείχνει να προσανατολίζεται στη συμπεριφορά, τις πολιτιστικές αξίες και τα οικογενειακά πρότυπα των εργαζόμενων στρωμάτων, στη βάση συγκεκριμένων ταξικών, εθνικών και φυλετικών (gender) στερεοτύπων, επειδή υπάρχει η ισχυρή πεποίθηση ότι για την η αποτυχία στο σχολείο ευθύνεται η κουλτούρα, οι χαμηλές προσδοκίες και το πολιτιστικό έλλειμμα των παιδιών καραϊβικής προέλευσης. Και ως εκ τούτου η πολιτική των σχολικών αγορών και της διαχειριστικής αυτονομίας στη Βρετανία, έχει ως βάση και προϋπόθεση, την μεγέθυνση του ρόλου του κράτους με αποτέλεσμα να καθορίζει κανόνες , ώστε να θέσει σε έλεγχο και να πειθαρχήσει την ατομική συμπεριφορά, τη κουλτούρα και το σώμα.

Στην ουσία, πρόκειται για την δημιουργία μιας βιο-πολιτικής, σύμφωνα με τον Φουκώ, που ως σκοπό έχει, την αναδιαμόρφωση του ατόμου, με βάση τις επιταγές της ατομικής ευθύνης, της προσωπικής πρωτοβουλίας και της επιχειρηματικότητας.

Το πώς εξελίχτηκε η μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων της **Φινλανδίας και της Σουηδίας έχει άμεση σχέση χρονικά με τη βαθιά οικονομική κρίση των αρχών της δεκαετίας του '90**, την επικράτηση του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος και τη συνακόλουθη ριζική αναδιάρθρωση του δημόσιου τομέα και των δομών του κοινωνικού κράτους στους συγκεκριμένους κοινωνικούς σχηματισμούς.

Συγκεκριμένα , σε σύγκριση με τη **Φινλανδία**, όπως αναφέρουν οι Simola et al., η οικονομική κρίση των αρχών της δεκαετίας του '90, ήταν πιο έντονη για την Φινλανδία από ότι για τις άλλες χώρες που αντιμετώπιζαν οικονομικά προβλήματα την ίδια περίοδο και μπορεί να παρομοιαστεί , μόνο με τη Μεγάλη Ύφεση της δεκαετίας του '30.

Την περίοδο 1990-93, το ΑΕΠ της Φινλανδίας μειώθηκε κατά 7%, η ανεργία εκτοξεύθηκε από το 3% στο 16 % , ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους νέους 15-24 ετών αυξήθηκε από το 9% στο 34%, με αποτέλεσμα η Φινλανδία να

έχει το τρίτο υψηλότερο ποσοστό ανεργίας στην Ευρώπη μετά την Ισπανία και την Ιρλανδία. Παρόλο που, σε επίπεδο πολιτικής, η αλλαγή προς το νεοφιλελευθερισμό και η ανάγκη μετασχηματισμού του κοινωνικού κράτους ήταν στην πολιτική ατζέντα, ακόμα και από τα τέλη της δεκαετίας του '80, η ύφεση, ήταν η αιτία γέννησης, μιας «γενικής συνείδησης κρίσης» που ενισχύει πολιτικά το πρόγραμμα των περικοπών και της περιστολής των κοινωνικών δαπανών, δημιουργώντας ανατροπές, που σε οποιαδήποτε άλλη κατάσταση, θα ήταν σχεδόν αδύνατον να γίνουν πολιτικά αποδεκτές.

Η κρίση κατά συνέπεια, υπήρξε πολιτική ευκαιρία από τις κυρίαρχες τάξεις στη Φινλανδία, έτσι ώστε να προωθήσουν αλλαγές στο κοινωνικό κράτος τέτοιες, ώστε να το καταστήσουν ανταγωνιστικό, στο παγκόσμιο οικονομικό πεδίο.

Ως αποτέλεσμα αυτών των μεταρρυθμίσεων, ήταν η ένταξη της χώρας στην ΕΕ, οι ταχύτατοι ρυθμοί καπιταλιστικής ανάπτυξης και η δημιουργία μιας σύγχρονης βιομηχανικής βάσης με αιχμή τις εταιρείες πληροφορικής, *στοιχεία που προβάλλονται ως επιτυχία*, και είναι απαραίτητα να κατανοηθούν, σε σχέση, με τη ριζική αναδιάρθρωση του μεταπολεμικού κοινωνικού κράτους και του ταξικού συσχετισμού κεφαλαίου-εργασίας. Το νέο εκπαιδευτικό σύστημα, χτίσθηκε από την αρχή, στο πλαίσιο της ευρύτερης ανασυγκρότησης του δημόσιου τομέα και της προσπάθειας περιορισμού των δημόσιων δαπανών, εφόσον η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών αποφάσεων, σε επίπεδο δήμων, αποτελούσε μέρος της υλοποίησης του προγράμματος δημοσιονομικής προσαρμογής, μεταφέροντας με αυτόν τον τρόπο τις δύσκολες πολιτικές αποφάσεις, από το κεντρικό, στο τοπικό πεδίο. Ήδη, από το 1987, με την εγκαθίδρυση στην κυβερνητική εξουσία του συντηρητικού κόμματος του Εθνικού Συνασπισμού, έγινε η στροφή προς το νέο εκπαιδευτικό φινλανδικό παράδειγμα.

Παρόλα αυτά, οι μετέπειτα αποφασιστικής σημασίας αλλαγές, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, μπήκαν σε εφαρμογή από κυβερνήσεις συμμαχίας των σοσιαλδημοκρατών, στις οποίες πήραν μέρος και οι βασικοί δεξιοί πολιτικοί σχηματισμοί. Ως εκ τούτου, πάνω σε μια ευρύτερη πολιτική συναίνεση των κυρίαρχων αστικών πολιτικών δυνάμεων, έγινε πραγματικότητα η συντηρητική ανασυγκρότηση του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το 1990 ασκήθηκε κριτική, από την φινλανδική κυβέρνηση για το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από μια έκθεση, στην οποία αναφερόταν πως η ομοιομορφία του ενιαίου σχολείου της μεταπολεμικής περιόδου, το καθιστούσε ανελαστικό, στους σύγχρονους κοινωνικούς μετασχηματισμούς, καθώς επίσης ότι, η **προσκόλληση στην θεωρία της ισότητας των ευκαιριών, αδικούσε τα ιδιαίτερα ταλέντα κάθε ξεχωριστού ατόμου**, προδιαγράφοντας με αυτό τον τρόπο τη στροφή προς μια εκπαιδευτική πολιτική βασιζόμενη στην καταναλωτική επιλογή και την αποκεντρωμένη εκπαιδευτική παροχή.

Η επικέντρωση στο ζήτημα της χρηματοδότησης και της διοίκησης του σχολικού συστήματος, ήταν αυτή που σηματοδότησε και τις κύριες εκπαιδευτικές αλλαγές στη δεκαετία του '90. Η εκπαιδευτική παροχή, αποκεντρώθηκε στους δήμους με το νόμο του 1993, οι οποίοι έχαναν κατοχή του δικαιώματος να χρησιμοποιούν τη δημόσια χρηματοδότηση για διαφορετικούς τομείς του κοινωνικού κράτους, όπως η υγεία, η εκπαίδευση και οι κοινωνικές υπηρεσίες, σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες.

Αυτό σημαίνει στο θέμα της εκπαίδευσης, ότι οι δήμοι , έχουν την δυνατότητα στην πραγματικότητα, να πάρουν αποφάσεις για το ποιο χρηματοδοτικό σχήμα θα χρησιμοποιήσουν για την κατανομή των κεφαλαίων που λαμβάνουν από το κράτος, συγχρόνως , με την κατανομή των δικών τους πόρων, (που προέρχονται από τα δημοτικά τέλη,) για τα σχολεία της δικαιοδοσίας τους. Συνεπάγεται ,ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο κεφάλαιο, που να προορίζεται για την εκπαίδευση, αντιθέτως για το σύνολο των παρεχόμενων κοινωνικών υπηρεσιών. Αυτό βέβαια, έχει ως συνέπεια, μια σημαντική διαφοροποίηση της οικονομικής και διοικητικής διαχείρισης της εκπαίδευσης μεταξύ των διάφορων δήμων, και αυτό οφείλεται, τόσο στις διαφορετικές χρηματοδοτικές επιλογές των διαφορετικών δήμων, όσο και στη διαφοροποιημένη οικονομική τους κατάσταση.

Το πώς θα χρηματοδοτηθεί η κάθε σχολική μονάδα , μπορεί να τίθεται ως κριτήριο ο αριθμός των μαθητικών εγγραφών, ή άλλα κριτήρια, που τα αποφασίζει η δημοτική αρχή. Αντίστοιχα, σε επίπεδο δήμων και σχολικών μονάδων, αποκεντρώθηκαν και τα ζητήματα πρόσληψης και απασχόλησης του εκπαιδευτικού δυναμικού.

Σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο , στόχος είναι, μια αυστηρή σύνδεση της χρηματοδότησης των σχολείων και των μαθητικών εγγραφών, με απώτερο σκοπό να δημιουργηθούν κίνητρα ανταγωνισμού των σχολικών μονάδων μεταξύ τους και να προωθηθεί με αυτόν τον τρόπο μια ανάπτυξη των τοπικών σχολικών αγορών .

Στο χώρο συγκεκριμένα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η χρηματοδότηση έχει σχέση και με την απόδοση των επιμέρους σχολικών μονάδων, αφού λαμβάνονται υπόψη μια σειρά δεικτών επίδοσης (performance indicators) ,που έχουν ως στόχο το συνολικό ποσό που διατίθεται στα σχολεία, όπως η μελλοντική εύρεση απασχόλησης των μαθητών της τεχνικής εκπαίδευσης, το ποσοστό που συνεχίζει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και το ποσοστό σχολικής διαρροής.

Πολιτική, που έχει ως αποτέλεσμα ,την τιμωρία γενικά των σχολείων που βρίσκονται σε περιοχές υψηλής ανεργίας, ή τοποθετούνται σε περιοχές με οξυμένα κοινωνικά προβλήματα.

Σηματοδοτείτε μέσα από την μεταρρύθμιση του 1998, η στροφή προς τη φιλελευθεροποίηση και των σχολικών εγγραφών, που όπως έχουμε ήδη αναφέρει, είναι βασική προϋπόθεση της εγκαθίδρυσης του συστήματος των σχολικών αγορών.

Οι γονείς ,έχουν το δικαίωμα προτίμησης για το σχολείο της αρεσκείας τους, αν και υποχρέωση των δήμων είναι, να τοποθετήσουν πρώτα τα παιδιά της συγκεκριμένης περιοχής του σχολείου, διασφαλίζοντας την πιο σύντομη και ασφαλή τοποθέτηση των παιδιών. Στο βαθμό που υπάρχουν κενές θέσεις, αυτές έχουν την δυνατότητα να καλυφθούν από παιδιά που ζουν έξω από τη ζώνη εγγραφών του σχολείου.

Έτσι, είναι δυνατόν να καταστεί , σε αντίθεση με το αγγλοσαξονικό μοντέλο, ελέγξιμο και εξισορροπούμενο το σύστημα της κατανομής του μαθητικού δυναμικού. Παρόλα αυτά ,είναι παρατηρημένο ότι , η εφαρμογή του ελέγχου, λόγω αποκεντρωμένης εκπαιδευτικής διοίκησης και οργάνωσης, διαφέρει μεταξύ διαφορετικών δήμων.

Έντονος σχολικός ανταγωνισμός παρατηρείται στα μεγάλα αστικά κέντρα και αυτό, γιατί η συγκεκριμένη νομοθετική ρύθμιση, υπονομεύεται ανοικτά, διαμορφώνοντας συνθήκες . Παραδείγματος χάρη , στο δήμο του Ελσίνκι η

τάση είναι, να διαμορφώνονται πολύ περιορισμένες ζώνες εγγραφών, για κάθε σχολείο, με απώτερο σκοπό ,να δημιουργείται ένας μεγάλος αριθμός κενών θέσεων, που παρέχονται με ανταγωνιστικούς όρους.

Ενώ γίνεται αντιληπτό, ότι στη μετά-υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι θέσεις παρέχονται χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ζώνη εγγραφών κάθε σχολείου και διαμορφώνεται σε επιλεκτική και ανταγωνιστική βάση, έτσι ώστε σχολική μονάδα, να έχει τα δικά της κριτήρια εγγραφών, τα οποία δημιουργούνται με βάση ταξική , διάσταση, στην οποία θα επανέλθουμε.

Επιπλέον , όπως και στη Βρετανία, τα σχολεία προωθούνται έτσι ώστε να αποκτήσουν διακριτό προφίλ και ειδικεύσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, παρόλο που συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων στη Φινλανδία, διοικείται υπό το καθεστώς των δήμων και όχι από ιδιωτικούς φορείς.

Η δημόσια παροχή της εκπαίδευσης δεν τίθεται υπό αμφισβήτηση εδώ ,από μια «μεικτή οικονομία» εκπαιδευτικών φορέων, διαφοροποιώντας έτσι από τα τοπικά σχολικά συστήματα του αγγλοσαξονικού χώρου, βγάζοντας όμως από αυτό τον κανόνα , την περιοχή της τεχνικής εκπαίδευσης ,όπου ενθαρρύνονται γενικά οι συνεργασίες των σχολείων με τις τοπικές επιχειρήσεις.

Στην Σουηδία, η πορεία «φιλελευθεροποίησης» και αποκέντρωσης της εκπαίδευσης, δείχνει να έχει αρκετές ομοιότητες με τη Φινλανδία, αν και η Σουηδία προσομοιάσει σε μεγαλύτερο βαθμό προς το αγγλοσαξονικό μοντέλο, αφού έχει την δυνατότητα δημόσιας χρηματοδότησης σε σχολεία με ιδιωτική διοίκηση , με απώτερο στόχο να διασφαλιστεί η σχολική διαφοροποίηση και η γονική επιλογή σχολείου.

Η αποκέντρωση του σουηδικού εκπαιδευτικού συστήματος, πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, και σημαντικές εξουσίες, μεταφερθήκαν από το κεντρικό κράτος στους δήμους και στα ίδια τα σχολεία, για να ενθαρρυνθεί η ευελιξία του συστήματος, να μειωθούν οι δημόσιες δαπάνες και να προωθηθεί η βασιζόμενη στην αγορά ανταποδοτικότητα.

Η βαθύτατη οικονομική κρίση της περιόδου , είχε ως αποτέλεσμα την συγκεκριμένη μορφή αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελώντας την νεοφιλελεύθερη απάντηση της σουηδικής άρχουσας τάξης . Η σοσιαλδημοκρατική διαχείριση, θα εγκαταλείψει σταδιακά τον κεντρικό σχεδιασμό στην ανάπτυξη του ενιαίου σχολείου, ήδη από τη δεκαετία του '80, στοχεύοντας στον έλεγχο διαμέσου στόχων και αποτελεσμάτων, και έτσι , το 1989, οι δήμοι θα γίνουν λήπτες της ευθύνης της απασχόλησης των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου σχολικού προσωπικού αντί του κράτους.

Η συμμαχία συντηρητικών και φιλελεύθερων κομμάτων, με την άνοδό τους στη εξουσία την περίοδο 1991-94 ,θα κατευθυνθεί στην ουσιαστική υιοθέτηση του νέου εκπαιδευτικού παραδείγματος, πολιτική που υιοθέτησαν και οι σοσιαλδημοκράτες μετά την επάνοδό τους στην κυβερνητική εξουσία.

Η μεταρρύθμιση του 1991 θα καταστήσει τους δήμους υπευθύνους, για την χρηματοδότηση και τη διοίκηση των κοινωνικών υπηρεσιών και όπως και στη Φινλανδία, υπάρχει η προϋπόθεση ότι συμμορφώνονται με τη νομοθετική τους υποχρέωση να πετύχουν τους εθνικούς στόχους, είναι υπεύθυνοι της

διοίκησης της εκπαίδευσης, αλλά και να αποφασίζουν για το μέγεθος της χρηματοδότησης που θα κατανείμουν στα σχολεία ευθύνης τους.

Αντίστοιχα, ανάλογα τον αριθμό των μαθητικών του εγγραφών, κάθε σχολείο λαμβάνει χρηματοδότηση και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, είναι υπεύθυνος για την κατανομή της συνολικής χρηματοδότησης του σχολείου, μεταξύ διαφορετικών δαπανών, στις οποίες εμπεριέχεται και η πρόσληψη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Πλέον, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, γίνονται οι προσλήψεις και ο διευθυντής, έχει το δικαίωμα να επιλέγει τους νέους εκπαιδευτικούς και να καθορίζει το ύψος του μισθού, σε διαπραγμάτευση με τα εκπαιδευτικά συνδικάτα.

Η κυβέρνηση και το κοινοβούλιο, εξακολουθούν να παίζουν καθοριστικό ρόλο, όμως το σύστημα, είναι προσανατολισμένο, στο να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι και αποτελέσματα (goal and result-oriented). Μέσα στο γενικό πλαίσιο που διαμορφώνει το κεντρικό κράτος – αναλυτικό πρόγραμμα, οδηγίες, στόχους – οι δημοτικές αρχές, θα πάρουν την απόφαση, πώς θα διαμορφωθεί η εκπαίδευση και θα διανεμηθεί στα σχολεία η χρηματοδότηση του τοπικού προϋπολογισμού.

Από το 1992, οι δήμοι έχουν λάβει την υποχρέωση, να χρηματοδοτούν επίσης, ανεξάρτητα σχολεία, ιδιωτικού ελέγχου, υπό την μορφή κουπονιών που αντιστοιχούν στο 85 % (σήμερα στο 75%) του οικονομικού κόστους της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα αυτής της πολιτικής, είναι διάφοροι ιδιωτικοί φορείς, να έχουν εκμεταλλευτεί αυτή τη δυνατότητα, π.χ. επιχειρηματίες στον τομέα της εκπαίδευσης, φονταμενταλιστές χριστιανικές οργανώσεις και «δυσारेστημένες» από το δημόσιο σχολείο ομάδες γονέων, με απώτερο σκοπό, να δημιουργήσουν ανεξάρτητα σχολεία, τα οποία επιθεωρούνται από το κράτος και τα περισσότερα από αυτά, δεν χρεώνουν επιπρόσθετα δίδακτρα.

Τα ανεξάρτητα σχολεία, τυγχάνουν την προτίμηση του 12% των παιδιών στο εννιάχρονο ενιαίο σχολείο και του 20%, στην μετά-υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά, στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Στη **Σουηδία** επίσης, προτρέπονται τα σχολεία, να έχουν διακριτή ταυτότητα και ειδικεύσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, με απώτερο στόχο, την αναγκαία για το σύστημα των σχολικών αγορών εκπαιδευτική πολυτυπία και διαφοροποίηση.

Όπως στην Φιλανδία έτσι και στην Σουηδία, η επιλογή σχολείου από τους γονείς, βασίζεται στις ίδιες ρυθμίσεις, με αποτέλεσμα η γονική επιλογή σχολείου, να οριοθετείται από το δικαίωμα της εγγραφής κάθε παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του.

Παρόλα αυτά όμως, έχουμε σημαντικές αποκλίσεις, λόγω της αποκεντρωμένης δομής διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, που στην πραγματικότητα, φιλελευθεροποιούν τη διαδικασία των σχολικών εγγραφών. Για παράδειγμα, από το 2000 ο δήμος της Στοκχόλμης εγγράφει τα παιδιά στο μετά-υποχρεωτικό δευτεροβάθμιο σχολείο με ανταγωνιστικούς όρους, όπου κάθε σχολείο, έχει τα δικά του κριτήρια εγγραφών, δημιουργώντας έτσι την ταξική διαστρωμάτωση των σχολείων και τον μεταξύ τους ανταγωνισμό.

Στα σκανδιναβικά εκπαιδευτικά συστήματα, η έννοια της κρατικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, είναι κεντρική σημασίας.

Στη Σουηδία ένα τοπικό σχολικό πλάνο, διαμορφώνεται από κάθε ξεχωριστό δήμο, το οποίο περιγράφει τη χρηματοδότηση, την οργάνωση και την αξιολόγηση των σχολικών δραστηριοτήτων στο σχολικό σύστημα ευθύνης του και το υποβάλλει στο Υπουργείο. Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας χρησιμοποιώντας τους στόχους του εθνικού αναλυτικού προγράμματος και το τοπικό σχολικό πλάνο, δημιουργεί ένα συγκεκριμένο πλάνο εργασίας και επαναξιολόγησης του σχολείου του.

Στις Σχολικές Εκθέσεις Ποιότητας, (School Quality Reports), που σε ετήσια βάση δημοσιεύονται, τα σχολεία έχουν την υποχρέωση να αναφέρουν:

- πόσο καλά τα έχουν πάει σε σχέση με τους εθνικούς στόχους,
- εκθέσεις που είναι διαθέσιμες σε όποιον επιθυμεί να κάνει έλεγχο της απόδοσης μιας σχολικής μονάδας ή ενός δήμου.

Η εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, γίνεται υπό την επίβλεψη της Σουηδικής Εθνικής Υπηρεσίας για την Εκπαίδευση.

Με το νόμο του 2002, τα σχολεία και οι δήμοι ελέγχονται κάθε έξι χρόνια – πλέον κάθε τρία – και οι εξωτερικοί επιθεωρητές, έχουν την υποχρέωση, να συντάξουν συγκεκριμένη έκθεση, έπειτα από την επίσκεψή τους σε κάθε σχολείο, που δημοσιοποιείται στην ιστοσελίδα του Υπουργείου.

Επίσης, από το 2004 τα σχολεία, έχουν την υποχρέωση να παίρνουν υπόψη τους τα εξωτερικά κριτήρια αξιολόγησης για να αξιολογήσουν το δικό τους εκπαιδευτικό έργο, στα οποία μεγίστης σημασία είναι, η μετρήσιμη μαθητική απόδοση.

Ανασυγκρότηση της δομής του Υπουργείου Παιδείας έγινε το 2003, με αποτέλεσμα, αυτή τη στιγμή, να υπάρχουν δύο κεντρικές υπηρεσίες για τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος:

- η Σουηδική Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση και
- ο Σουηδικός Εθνικός Φορέας για τη Σχολική Βελτίωση,

αυτό ήταν αποτέλεσμα, της προσπάθειας διασφάλισης του ρυθμιστικού ρόλου του κράτους, σε ένα αποκεντρωμένο διοικητικά και οικονομικά εκπαιδευτικό σύστημα.

Επιπλέον, όπως και στη Βρετανία, κεντρικό ρόλο, έχουν οι τυποποιημένες εξεταστικές δοκιμασίες των μαθητών, σε συγκεκριμένα σημεία της εκπαίδευσής τους, οι οποίες είναι και η βάση της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

Εθνικές δοκιμασίες υποχρεωτικά λαμβάνουν μέρος, στην 5η και στην 9η τάξη του ενιαίου σχολείου και από το 2006, η εθνική αξιολόγηση των μαθητών, επεκτάθηκε και στην 3η τάξη, στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών.

Αν και το φαινόμενο των βαθμολογικών πινάκων της Βρετανίας, δεν εμφανίζεται στη Σουηδία, τα αποτελέσματα, δημοσιοποιούνται και θεωρητικά, υπάρχει και το ενδεχόμενο του κλεισίματος μιας σχολικής μονάδας, αν και σπάνια έχει ασκηθεί αυτό το δικαίωμα από τη μεριά του κράτους.

Όπως τονίζει η C. Segerholm, κατά την διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών, το ενδιαφέρον του Σουηδικού κράτους, μεταφέρθηκε από τους

εκπαιδευτικούς στόχους, στα συγκεκριμένα αποτελέσματα και τη μαθητική απόδοση.

Ένα εθνικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας και αξιολόγησης δημιουργήθηκε (Quality Assurance & Evaluation - QAE) που στην ουσία , αποτελεί ένα πλέγμα αλληλεπικαλυπτόμενων αξιολογικών δραστηριοτήτων, που ενδυναμώνουν τον κεντρικό έλεγχο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Η Φινλανδία , διαφοροποιείται σημαντικά , από την τάση που επικρατεί ,της κατηγοριοποίησης των σχολικών μονάδων και των τυποποιημένων κεντρικών αξιολογικών δοκιμασιών. Είναι ανύπαρκτες στη Φινλανδία οι υποχρεωτικές τυποποιημένες δοκιμασίες των μαθητών, με βάση των οποίων αξιολογείται και το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων, ούτε κεντρικοί επιθεωρησιακοί μηχανισμοί όπως το βρετανικό Γραφείο για τα πρότυπα που έχουν ως αποτέλεσμα την κατηγοριοποίηση και τον στιγματισμό των σχολικών μονάδων υπάρχουν.

Αντίθετα, η Φινλανδική προσέγγιση, έχει ως βάση ,τον έλεγχο των στόχων του κεντρικού αναλυτικού προγράμματος, όπου τα κριτήρια παρέχονται από το κράτος ,στη βάση των οποίων γίνεται δυνατή, η επαναξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας.

Ταυτόχρονα , από το κεντρικό κράτος, πραγματοποιούνται δειγματοληπτικές αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, σε ένα σύστημα καθοδήγησης που έχει ως βάση την ακριβή πληροφόρηση και την αποτελεσματικότητα. Το αναλυτικό πρόγραμμα του 2004, είναι πλέον πολύ πιο ρυθμιστικό και εμπριέχει συγκεκριμένες οδηγίες και λεπτομερείς κατευθύνσεις ,σε σχέση με αυτό του 1994, βάζοντας περιορισμούς , με αυτό τον τρόπο, στην αυτονομία των σχολικών μονάδων και στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα.

Παρόλο που τα σχολεία, παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτονομία, σε σχέση με αυτά της Σουηδίας και της Βρετανίας, μια σειρά αξιολογικών πρακτικών και προτάσεων σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο έχουν αναπτυχθεί, τις δύο τελευταίες δεκαετίες στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά εξαιτίας του αποκεντρωτικού χαρακτήρα τους , δεν έχουν γενικευτεί αν και παρουσιάζεται αξιοσημείωτη διαφοροποίηση, στο συγκεκριμένο ζήτημα, μεταξύ των διαφορετικών δήμων.

Κάποιοι δήμοι μπορεί να δημοσιοποιούν μαθητικά αποτελέσματα, να χρησιμοποιούν τράπεζες εξεταστικών θεμάτων για την εξωτερική αξιολόγηση των μαθητών, να εφαρμόζουν επιχειρηματικά μοντέλα αξιολόγησης του έργου των σχολικών μονάδων, όπως το ISO 9000, αλλά η εφαρμογή τους είτε είναι προαιρετική είτε ποικίλει μεταξύ διαφορετικών δημοτικών αρχών.

Όπως και να έχει , η φινλανδική εκπαίδευση ,διαφοροποιείται από τις τάσεις που κυριαρχούν, της αυστηρής τυποποίησης του εκπαιδευτικού περιεχόμενου, καθώς η ανάγκη ελέγχου της εργασίας των εκπαιδευτικών, συμπορεύεται με την προσπάθεια κατάκτησης ,της ενεργού συναίνεσης του εκπαιδευτικού κόσμου, στη νέα εκπαιδευτική δομή.

Είναι αναγκαίο, πριν από την διερεύνηση των κοινωνικών και μορφωτικών συνεπειών των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αλλαγών, να πραγματοποιήσουμε μια αποτίμηση, σε σχέση με τις αλλαγές στα υπό μελέτη εκπαιδευτικά συστήματα, αναλύοντας τις τάσεις σύγκλισης και απόκλισής τους.

Κάτω από συνθήκες νεοφιλελεύθερης ηγεμονίας, υποχώρησης των δυνάμεων της εργασίας και αναδιάρθρωσης του μεταπολεμικού κράτους πρόνοια , έλαβε μέρος ο μετασχηματισμός των τριών εκπαιδευτικών συστημάτων .

Το αποτέλεσμα ήταν, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών αλλαγών και στις τρεις χώρες, σε ένα σαφές ταξικό πρόσημο, που έχει σχέση με την αλλαγή των ταξικών συσχετισμών ,προς όφελος του κεφαλαίου και την αντίστοιχη απελευθέρωση, των δυνάμεων της αγοράς.

Κεντρικές ήταν οι έννοιες της αξιολόγησης, της αποκέντρωσης και της σχολικής επιλογής στον προσδιορισμό των μεταρρυθμιστικών κατευθύνσεων, με απώτερο στόχο, την ένταξη των εκπαιδευτικών διαδικασιών, στις κατευθύνσεις της διευρυμένης αναπαραγωγής, των καπιταλιστικών σχέσεων εξουσίας.

Παρόλα αυτά , παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών εκπαιδευτικών συστημάτων, στην έκταση και εμβάθυνση της νεοφιλελεύθερης καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης του σχολείου, που προσδίδουν τη διαφορετική ιστορική πορεία των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, η οποία έχει σχέση άμεσα με την πάλη των τάξεων στο εσωτερικό κάθε εθνικού κοινωνικού σχηματισμού.

Αν και κεντρική ιδέα και στα τρία εκπαιδευτικά συστήματα, είναι η έννοια της αποκέντρωσης , στην ουσία πραγματοποιείται με εντελώς διαφορετικό τρόπο, φαινόμενο που προσδιορίζει τις ιδιαίτερες κοινωνικές αντιθέσεις, κάθε ξεχωριστού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στη Βρετανία, η αποκέντρωση στην πράξη, επικεντρωνόταν στην μείωση του έλεγχου του τοπικού κράτους σε ότι αφορά τον έλεγχο της εκπαίδευσης, διαμέσου της ενίσχυσης του κεντρικού ελέγχου από τη μια και της παράλληλης διαχειριστικής αποκέντρωσης σημαντικών ευθυνών σε επίπεδο σχολικών μονάδων, από την άλλη. Μετά τη μεταρρύθμιση του 1944 η μεταπολεμική εκπαίδευση στη Βρετανία, , είχε ως βάση, την ανάπτυξη ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος ,ελεγχόταν τοπικά ,οπου σημαντική δύναμη στον καθορισμό των εκπαιδευτικών προσανατολισμών, είχαν οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών και οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές.(Local Education Authorities - LEA).

Στην πραγματικότητα , το βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα, ήταν από την αρχή αποκεντρωμένο, στηριζόμενο όμως σε ένα διαφορετικό κοινωνικό συσχετισμό, όπου αναγνωριζόταν, έστω και στρεβλά, η δύναμη του κόσμου της οργανωμένης εργασίας, όπου στην ουσία, φανέρωνε όχι τις νεοφιλελεύθερες προτεραιότητες της μείωσης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών δαπανών, αλλά την τοπική δημοκρατία και τους αντίστοιχους συσχετισμούς ταξικής ισχύος. Το «γραφειοκρατικό κατεστημένο» του μεταπολεμικού κράτους πρόνοιας , για τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές δυνάμεις στη Βρετανία, είχε σχέση με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (LEA) και επομένως , βασικός στόχος , ήταν η μείωση του ελέγχου τους , μέσω της απόσπασης των σχολείων από τον τοπικό έλεγχο και της ενισχυμένης διαχειριστικής αυτονομίας τους.

Από την άλλη ,στα σκανδιναβικά εκπαιδευτικά συστήματα που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της μεταπολεμικής σοσιαλδημοκρατικής διαχείρισης, βασικές προϋποθέσεις, ήταν κεντρικός έλεγχος και ο κεντρικός σχεδιασμός με απώτερο σκοπό, την κατοχύρωση καθολικών κοινωνικών και μορφωτικών δικαιωμάτων ,αποτέλεσμα του οποίου είναι, η νεοφιλελεύθερη τομή, να έχει ως στόχο, την πολιτική δυνατότητα της αποκέντρωσης των

ευθυνών και της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης στους δήμους. Οι δήμοι, δραστηριοποιήθηκαν εδώ όχι ως βάση ενός σχετικού εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως στη μεταπολεμική Βρετανία, αλλά ως πολιτική βάση, **για τη μετατόπιση του κόστους** της ασκούμενης πολιτικής από την κεντρική πολιτική σκηνή στο τοπικό πεδίο.

Όσα αναφέρθηκαν, δεν έχουν μόνο ένα ιστορικό ενδιαφέρον. Το βρετανικό σύστημα, εξαιτίας της συγκεκριμένης μορφής αποκέντρωσης, έχει φιλελευθεροποιήσει πλήρως τις σχολικές εγγραφές, με αποτέλεσμα, ένα πρωτοφανή ανταγωνισμό, των σχολικών μονάδων μεταξύ τους, που προσομοιάζεται με το σύστημα του ανταγωνισμού των κεφαλαίων στο πεδίο της αγοράς, και έχει όμως αποτέλεσμα την ταξική πόλωση και ιεράρχηση σχολείων και μαθητών.

Τελείως διαφορετικά, τόσο στη Φινλανδία όσο και στη Σουηδία, είναι υπαρκτοί μηχανισμοί σχετικής εξισορρόπησης του σχολικού ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων ενός δήμου. Από την άλλη, η εκ βαθέων αποκέντρωση της διοίκησης σε επίπεδο δήμων, έχει καταλήξει στην πλήρη φιλελευθεροποίηση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης στα σκανδιναβικά κράτη, αντίθετα με τη Βρετανία που υπάρχουν καθορισμένα κεφάλαια προς κατανάλωση από τα σχολεία, που είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των ενδοπεριφερειακών ανισοτήτων και του κλεισίματος σχολικών μονάδων σε απομακρυσμένες περιοχές, ή σε οικονομικά ασθενείς δήμους, σε χώρες μάλιστα – όπως στη Φινλανδία – που το βόρειο τμήμα τους χαρακτηρίζεται με σοβαρά πληθυσμιακά και οικονομικά προβλήματα.

Σημαντικές διαφορές επίσης, παρουσιάζονται και στο βαθμό που προωθείται η σχολική διαφοροποίηση, μεταξύ των τριών εκπαιδευτικών συστημάτων. Στην Βρετανία, παρατηρείται μεγάλη διαφοροποίηση στους τύπους σχολείων, στη δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση, με διακριτό διοικητικό καθεστώς και πρόγραμμα σπουδών.

Η δημιουργία των ανεξάρτητων σχολείων, δηλαδή σχολεία με ιδιωτικό έλεγχο και δημόσια χρηματοδότηση, βοήθησε την Σουηδία να προχωρήσει σε μεγαλύτερο βαθμό προς αυτή την κατεύθυνση, ενώ αντίθετα στη Φινλανδία όλα τα σχολεία βρίσκονται υπό τον έλεγχο των δήμων, αν και υπάρχουν σχολεία με διακριτό προφίλ και ειδίκευση στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Η διαφοροποίηση αυτή μεταξύ των χωρών, συνδέεται, τόσο με το διαφορετικό βαθμό υιοθέτησης του νεοφιλελευθερισμού, όσο και με την ιδιαίτερη ιστορία των συγκεκριμένων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στη Βρετανία, η αλήθεια είναι, ότι ποτέ δεν ολοκληρώθηκε η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού της συστήματος, όπου στηρίζονταν στις αρχές του ενιαίου σχολείου. Με εγκύκλιο το 1965 το Εργατικό Κόμμα, καλούσε τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, να ανασυγκροτήσουν την εκπαίδευση, βάση των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης, χωρίς να οριοθετείτε με σαφήνεια ένας συγκεκριμένος τύπος ενιαίου σχολείου, γεγονός, που οδήγησε στο να διατηρηθεί, με συγκαλυμμένο τρόπο, η εκπαιδευτική πολυτυπία.

Σε αντίθεση, η καθιέρωση του εννιαίχρονου ενιαίου σχολείου το 1962 στη Σουηδία και το 1968 στη Φινλανδία ήταν καθολική, κάτι που προερχόταν από τον κεντρικό έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος. Με άλλα λόγια, η έναρξη της νεοφιλελεύθερης περιόδου στη Βρετανία και η έμφαση στη σχολική διαφοροποίηση, παίρνει μορφή σε μια εκπαιδευτική δομή, που ποτέ

άλλοτε δεν είχε ξεπεράσει πλήρως τις ταξικές διαιρέσεις της προπολεμικής και της πρώτης μεταπολεμικής περιόδου.

Τελικά ,ουσιαστικό ρόλο στις διαφοροποιήσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, και πιο συγκεκριμένα σε σχέση με τον έλεγχο του αναλυτικού προγράμματος και την τυποποίηση του εκπαιδευτικού περιεχομένου, έπαιξε και ο αναβαθμισμένος ρόλος του νέο-συντηρητισμού στον αγγλοσαξονικό χώρο.

Οργανωμένες νέο-συντηρητικές εκπαιδευτικές ομάδες, ήδη από τη δεκαετία του '70, είχαν συγκροτηθεί με ιδιαίτερη επιρροή στη διαμόρφωση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη Βρετανία. Οι στόχοι τους στα εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα, περιστρέφονταν γύρω από την υποτιθέμενη από-ηθικοποίηση της νεολαίας, την κατάρρευση των κοινωνικών ιεραρχήσεων και την υποχώρηση των παραδοσιακών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, με απώτερο όφελος το παιδαγωγικό προοδευτισμού, έχοντας ταυτόχρονα τις αξίες του έθνους, της οικογένειας και του ένδοξου αποικιακού παρελθόντος ως κηρίο στόχο .

Οι συγκεκριμένες ομάδες, επικέντρωναν το ενδιαφέρον τους, στον αυστηρό έλεγχο της γνώσης και των συμπεριφορών, προσπαθώντας να επικυρώσουν τις ταξικές διαιρέσεις και την πειθάρχηση της νεολαίας , σε συνθήκες κρίσης και νεανικής ανεργίας.

Οι εκπαιδευτικές τους κατά συνέπεια προτάσεις, δεν επικέντρωναν στην αγορά, στην καταναλωτική επιλογή και στον εκσυγχρονισμό του νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, αλλά αντίθετα , ενίσχυαν τον έλεγχο της δύναμης του κράτους, στην προοπτική της διασφάλισης της αστικής ιδεολογικής κυριαρχίας. Σε μεγάλο ποσοστό , το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα στη Βρετανία και ο σημερινός κανονιστικός του χαρακτήρας, προέρχεται ιστορικά κυρίως από το νέο-συντηρητικό ρεύμα και δευτερευόντως, στον τεχνοκρατισμό του νέου δημόσιου μάνατζμεντ, όπως στη Σουηδία ή τη Φινλανδία.

Ως συμπέρασμα , το κέντρο της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης, (αποκέντρωση, αξιολόγηση, σχολική επιλογή) έχει εφαρμογή με διαφορετικούς τρόπους και ρυθμούς σε διαφορετικούς κοινωνικούς σχηματισμούς. Συνεπώς, εξαρτάται από το επίπεδο ανάπτυξης της ταξικής πάλης σε κάθε χώρα και στον ιδιαίτερο και σχετικά αυτόνομο τρόπο, με τον οποίο αυτή εγγράφεται στο εκπαιδευτικό πεδίο, στην έκταση του κοινωνικού κράτους και στο βάρος της ιστορικής εξέλιξης, κάθε εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος , καθώς επίσης και των ειδικών αντιθέσεων που δημιουργούνται στο εσωτερικό του και οι οποίες, παρόλο που ανάγονται σε τελική ανάλυση στις καπιταλιστικές σχέσεις εξουσίας, μεταφράζονται, με συγκεκριμένο κάθε φορά τρόπο, σε συγκεκριμένα ζητήματα , εκπαιδευτικής αντιπαράθεσης.

3.2 Οι κοινωνικές και μορφωτικές συνέπειες των σχολικών αγορών

Παρουσιάζοντας ως τώρα τις βασικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη Βρετανία, Φινλανδία και Σουηδία θα προσπαθήσουμε εδώ να μελετήσουμε τις κοινωνικές και μορφωτικές συνέπειες της αποκέντρωσης και των σχολικών αγορών.

Θα μελετήσουμε πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των σχολικών αγορών από την μεριά των πολιτιστικών και ιδεολογικών αλλαγών που δημιουργούν στις ενδοσχολικές πρακτικές και των μετασχηματισμών στα ταξικά πρότυπα πρόσβασης στην εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας έναν αριθμό εθνογραφικών μελετών. Η διεθνής βιβλιογραφία για τα συγκεκριμένα ζητήματα είναι στα αλήθεια τεραστία και κατά συνέπεια δεν θα καταστεί δυνατόν να εξαντλήσουμε το σύνολο των ζητημάτων.

Για την προώθηση των σχολικών αγορών, βασική προϋπόθεση, είναι η πεποίθηση, ότι η αγορά και ο ανταγωνισμός, είναι ικανοί να συμβάλλουν στην άνοδο των εκπαιδευτικών επιπέδων, δίνοντας την δυνατότητα παράλληλα, σε ένα σημαντικό βαθμό ελέγχου και προσωπικής ελευθερίας των γονέων, πάνω στην εκπαίδευση των παιδιού τους, που η παραδοσιακή γραφειοκρατική οργάνωση της εκπαίδευσης και τα οργανωμένα συμφέροντα των εκπαιδευτικών καθιστούσε απαγορευτικό.

Μέσα στα πλαίσια της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας, η γονική επιλογή σχολείου, αναφέρεται, ως ένας ουδέτερος μηχανισμός, που θα αυξήσει τα πλαίσια της προσωπική ελευθερίας και θα κάνει τα σχολεία, πιο ανταποδοτικά στους «καταναλωτές». Από αυτή την άποψη, η σχολική επιλογή, παρουσιάζεται ως μια αταξική διαδικασία, εφόσον ο καθένας μπορεί να επιλέξει τους καλύτερους εκπαιδευτικούς φορείς, σύμφωνα με τις προσωπικές του ανάγκες, αποκλείοντας ταυτόχρονα τα «μη αποτελεσματικά» σχολεία και τους εκπαιδευτικούς τους.

Στην πραγματικότητα όμως, η κατάσταση είναι αρκετά πιο πολύπλοκη από τα απλοϊκά θεωρητικά σχήματα της νεοκλασικής οικονομικής σκέψης και του μεθοδολογικού ατομικισμού που τη συνοδεύει. Όπως παραδέχεται και ο D. Hursh στην έκθεση που έκανε για λογαριασμό του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), με θέμα τις σχολικές αγορές, στην πράξη, καθιστάτε αδύνατον τα «δημοφιλή ή επιτυχημένα» σχολεία να παίρνουν έκταση διαρκώς (όπως οι επιχειρήσεις στην αγορά) και στην πορεία εισάγουν, σε συνθήκες διαχειριστικής αποκέντρωσης και σχολικής αυτοδιοίκησης, κριτήρια επιλογής, στο πεδίο των σχολικών εγγραφών.

Στο σημείο δηλαδή, που η επιτυχία τους, στις διάφορες κρατικές αξιολογήσεις, έχει άμεση με την αστική και μεσοαστική κοινωνική σύνθεση του μαθητικού τους πληθυσμού σχέση, η υπηρεσιακή επιβίωση των «καλών σχολείων», σε ένα θεσμικό πλαίσιο ανταγωνιστικής χρηματοδότησης, βασίζεται άμεσα, από τη δυνατότητα αποκλεισμού των μη επιθυμητών μαθητών, που στην πλειοψηφία τους, είναι παιδιά εργατικής ταξικής προέλευσης και συχνά μεταναστών.

Στην πραγματικότητα, πρόβλημα αποτελούν, τα παιδιά της εργατικής τάξης στο σύστημα των σχολικών αγορών, για τα σχολεία, τόσο γιατί έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να αποτύχουν, (αποτέλεσμα η σχολική μονάδα να τοποθετείται σε καθεστώς αρνητικής κρατικής αξιολόγησης), όσο και γιατί η εκπαίδευσή τους, συχνά έχει αρκετά μεγάλο κόστος, καθώς συνοδεύεται από ένα σύνολο αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών δράσεων και επιπρόσθετου εκπαιδευτικού προσωπικού, που έχει ως συνέπεια, την κατανάλωση ενός μεγάλου μέρους του σχολικού προϋπολογισμού, σε συνθήκες περιορισμένων πόρων και ενδεχόμενα χαμηλών εγγραφών.

Κατά συνέπεια, δεν πορευόμαστε σε μια γενίκευση των «αποτελεσματικών μορφών εκπαίδευσης» και των «επιτυχημένων» σχολείων, διαμέσου του

αόρατου χεριού της αγοράς, αλλά στην ταξική κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων και των μαθητών που τις παρακολουθούν, και ταυτόχρονα, στη μεταφορά πόρων και εκπαιδευτικού προσωπικού, από τα σχολεία εργατικών περιοχών, προς αντίστοιχα αστικών ή μεσοαστικών.

Έχει ήδη αναφερθεί, σε σχέση με τη Βρετανία, ότι οι νέοι τύποι σχολείων που δημιουργήθηκαν – ειδικευμένα, αυτοδιοικούμενα, trust – έχουν δικούς τους κανόνες για τις σχολικές εγγραφές, γεγονός, που τα καθιστά επιλεκτικά.

Σύμφωνα με την έρευνα των Gewirtz et al., οι ενδείξεις σε επίπεδο εθνικό, που υπάρχουν στη Βρετανία, αποδεικνύουν την ύπαρξη ενός μεγάλου μεγέθους μηχανισμών άτυπης και τυπικής επιλογής των μαθητών.

Οι επίσημες διαδικασίες επιλογής, παίρνουν τη μορφή διάφορων τεστ «ικανότητας» σε ένα ποσοστό των μαθητών, που επιθυμεί να εγγραφεί στα συγκεκριμένα σχολεία.

Μεγάλη διάσταση παίρνει ωστόσο και η άτυπη μορφή επιλογής, η οποία συντελείτε μέσω διάφορων συνεντεύξεων, που γίνονται πριν προσφερθούν οι θέσεις στο σχολείο, με απώτερο στόχο να διαπιστωθεί η «καταλληλότητα» των υποψήφιων προς εγγραφή παιδιών.

Η αποτυχία φαίνεται πως είναι πιο πιθανή για τα παιδιά της εργατικής τάξης, αλλά και για τους γονείς τους, στα φανερά ή άτυπα τεστ «ικανότητων» και «κινητοποίησης» (motivation), κατά συνέπεια, να έχουμε τον αποκλεισμό τους σε σχολεία χαμηλού κύρους, με ελλιπή εξοπλισμό, χρηματοδότηση και εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η πραγματικότητα αυτή, γίνεται ακόμα πιο έντονη για τα παιδιά των εθνικών μειονοτήτων. Η έκθεση της Επιτροπής για τη Φυλετική Ισότητα στη Βρετανία, αναφέρει, ότι οι διαδικασίες της σχολικής εγγραφής, είναι με έμμεσο τρόπο ρατσιστικές, αφού έχουν καταγραφεί συγκεκριμένα παραδείγματα για τη χρήση διαδικασιών επιλογής, όπως εκθέσεις πρωτοβάθμιων σχολείων ή συνεντεύξεις που δίνουν οι γονείς και τα παιδιά στο σχολείο, στις οποίες οι εθνικές μειονότητες, υποβάλλονται σε ένα σύνολο τεχνικών, που αναπαράγουν συγκεκριμένα πολιτιστικά και φυλετικά στερεότυπα, και ως αποτέλεσμα τους απομακρύνουν από τα δημοφιλή σχολεία.

Κάτι παρόμοιο καταγράφεται και στη Σουηδία. Ως παράδειγμα αναφέρεται, στη σχολική περιοχή Jarva, που το δικαίωμα της ανοικτής εγγραφής καθιερώθηκε το 1991. Το αποτέλεσμα ήταν, το σχολείο που βρισκόταν στη φτωχότερη συνοικία, όπου τα 2/3 των κατοίκων ήταν μετανάστες, να χάσει το ένα τέταρτο των κανονικών του εγγραφών. Καταγράφηκαν επίσης φαινόμενα φυλετικού διαχωρισμού των παιδιών, όπου οι μετανάστες κατευθύνθηκαν προς τη φτωχότερη σχολική περιοχή, ενώ οι οικογένειες σουηδικής καταγωγής απομακρύνθηκαν από αυτήν.

Τα σχολεία της φτωχότερης περιοχής, έχασαν κατά συνέπεια τους εκπαιδευτικούς τους και υπέστησαν μείωση στα επίπεδα χρηματοδότησής τους, αντίθετα τα δημοφιλή σχολεία με υψηλά επίπεδα εθνικής ομοιομορφίας στη μαθητική τους σύνθεση, μπόρεσαν να επεκταθούν και γι' αυτό το λόγο δεν ήταν απαραίτητα να εισαχθούν επιπλέον κριτήρια επιλογής στο πεδίο των εγγραφών.

Σύμφωνα με τον Bunar και τους B jorklund et al., έρευνες για το σύστημα των σχολικών αγορών στα μεγάλα αστικά κέντρα της Σουηδίας, αποτελούν απόδειξη, ότι η απομάκρυνση των παιδιών μεσοαστικής ή μικροαστικής

προέλευσης με υψηλές επιδόσεις, από σχολεία περιοχών με μεικτή κοινωνική σύνθεση έχει ως αποτέλεσμα, σοβαρά προβλήματα στην οικονομική βιωσιμότητα των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων και συνακόλουθα και στο εκπαιδευτικό τους έργο. Παραδείγματος χάρη, ενώ προηγούμενα ήταν δυνατόν να γίνει χρηματοδότηση σε προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης για παιδιά με διαφορετική εθνική προέλευση, έπειτα από τη φυγή μαθητών μεσοαστικής ή μικροαστικής προέλευσης, και παρόλο ότι στο σχολείο παραμένουν κυρίως παιδιά μεταναστών, η σχολική μονάδα δεν είναι πλέον ικανή, να παρέχει τα προηγούμενα εκπαιδευτικά της προγράμματα, εξαιτίας της έλλειψης πόρων. Από την άλλη, οι σχολικές μονάδες που δέχονται παιδιά μεταναστών, στην πορεία εγκαταλείπονται από παιδιά με σουηδική προέλευση, ενώ τα ανεξάρτητα σχολεία, τα παρακολουθούν στη συντριπτική τους πλειοψηφία παιδιά από οικογένειες με ακαδημαϊκή μόρφωση.

Συμπερασματικά, την ίδια κατάληξη έχουν και οι μελέτες της Serpanen για τις συνέπειες των σχολικών αγορών στη Φινλανδία. Η ιεράρχηση των σχολικών μονάδων, γίνεται με βάση την δημοτικότητα τους, σε δημοφιλείς και λιγότερο δημοφιλείς και η δυνατότητα των δημοφιλών σχολικών μονάδων να αποκτούν ειδικευση σε κάποιο θεματικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος τους, ταυτόχρονα, το προνόμιο να επιλέγουν το μαθητικό τους δυναμικό, διαμέσου ανταγωνιστικών διαδικασιών εγγραφής.

Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με ανώτερη μόρφωση, ευνοούνται από την παραπάνω πρακτική, ενώ τα περισσότερα σχολεία με αυτά τα χαρακτηριστικά βρίσκονταν έτσι και αλλιώς σε αστικές και μεσοαστικές περιοχές.

Ο ΟΟΣΑ, στην έκθεσή του αναφερόμενη στην ισότητα των ευκαιριών στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, επιβεβαιώνει ουσιαστικά τα ευρήματα της Serpanen. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, η ύπαρξη ειδικεύσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα, ευνοεί τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερες κοινωνικές τάξεις, ενώ από την άλλη η ανταγωνιστική εγγραφή των παιδιών στο μετά-δευτεροβάθμιο σχολείο, έχει ως αποτέλεσμα, πολλά σχολεία να καθορίζουν πολύ υψηλά κριτήρια εγγραφής, συχνά με εξετάσεις, με αποτέλεσμα την ταξική ιεράρχηση των σχολικών μονάδων.

Κατά συνέπεια, μετά την ολοκλήρωση του ενιαίου σχολείου, οι μαθητές στη Φινλανδία έρχονται αντιμέτωποι, με το διπλό δίκτυο εκπαίδευσης, με την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση όπου φοίτα το 37% των μαθητών του ενιαίου σχολείου να είναι υποβαθμισμένη και χαμηλού κύρους. Οδηγεί στο μορφωτικό αποκλεισμό από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, (*μόνο ένα 2% προχωρά στο πανεπιστήμιο*) καθώς επίσης και μεγάλες διαφοροποιήσεις στο επίπεδο και στη χρηματοδότηση μεταξύ των σχολείων, του ίδιου του γενικού δικτύου.

Μια μεγάλη μερίδα σχολείων, υιοθετεί ως αποτέλεσμα μια στρατηγική, που οι Gewirtz et al. ονομάζουν «στρατηγική αφρόκρεμας», όπου τα σχολεία, έχουν ως στόχο, την επιλογή των πιο «ικανών» παιδιών, τα οποία κατά πλειοψηφία, είναι λευκά και προέρχονται από μεσοαστικές οικογένειες, γιατί πιστεύουν, ότι αυτά τα παιδιά, έχουν τις περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας. Με αυτό τον τρόπο τα σχολεία με την μεγάλη δημοτικότητα, εξασφαλίζουν την ανταπόκρισή τους στους κεντρικά επιβαλλόμενους στόχους και τα υψηλά επίπεδα χρηματοδότησής τους, έχοντας τη δυνατότητα, να εγγράφουν παιδιά που δεν κατοικούν στην περιοχή στην οποία τα ίδια τοποθετούνται. Κατά

συνέπεια , ένας μεγάλος αριθμός παιδιών αντιμετωπίζεται ως «βάρος» και ως «απειλή» για αυτά τα σχολεία και γι' αυτό το λόγο, βασική επιδίωξη τους, είναι τη μετατόπισή αυτόν των παιδιών σε άλλα σχολεία, με απώτερο στόχο η διασφάλιση του «ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος » του επιτυχημένου σχολείου.

Ταυτόχρονα , τα παιδιά της εργατικής τάξης έχουν δυνατότητα εγγραφής σε σχολεία υποχρηματοδοτούμενα, με ελλιπές εκπαιδευτικό προσωπικό και με το στίγμα της «αποτυχίας», η οποία μετατοπίζεται στα ίδια τα παιδιά, στους γονείς τους και στο εκπαιδευτικό προσωπικό αυτών των σχολείων.

Άρα ως σημαντικός παράγοντας για την ενίσχυση των ταξικών και φυλετικών διαιρέσεων και ανισοτήτων προσδιορίζεται η σχολική επιλογή , οδηγώντας στην κάθετη ιεράρχηση των σχολείων και των μαθητών τους, δημιουργώντας ταυτόχρονα ένα συγκεκριμένο αξιακό σύστημα, για τη λειτουργία των σχολείων, που έχει ως βάση μια σειρά συγκεκριμένων ταξικών και φυλετικών αξιολογήσεων, αναφορικά με το ποιος έχει αξία για το εκπαιδευτικό σύστημα και σε ποιον θα πρέπει να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον, οι πόροι και η προσοχή του.

Γίνετε πραγματικότητα μια κατάσταση , που η Sharon Gewirtz ,έχει ονομάσει εμπορευματοποίηση των παιδιών, στο πεδίο του σχολείου. Γίνετε δηλαδή προσδιορισμός από την Gewirtz, όλων εκείνων των πρακτικών, που χρησιμοποιούν τα σχολεία για την αξιολόγηση των παιδιών, με στόχο να προσδιοριστεί η ικανότητά τους, να εξασφαλίσουν στο σχολείο υψηλότερα αποτελέσματα και μεγαλύτερη φήμη. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος, που τα παιδιά των κυριαρχούμενων κοινωνικών ομάδων ,αντιμετωπίζονται, ολοένα και περισσότερο, ως εμπόδια, στην κατάκτηση μιας καλής θέσης του σχολείου στο πεδίο της αγοράς.

Η νέα δομική διάρθρωση της εκπαίδευσης, οδηγεί τα σχολεία και τις διοικήσεις τους, να πραγματοποιούν την αξιολόγηση των μαθητών, με κριτήριο, τι μπορούν να προσφέρουν στο σχολείο από οικονομική άποψη, ή από άποψη αποτελεσματικότητας και φήμης. Το αποτέλεσμα είναι, τα παιδιά να εμπορευματοποιούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα και να προσελκύονται ή να αποκλείονται , ανάλογα με την εμπορική ή την ακαδημαϊκή τους ικανότητα, αντιμετωπίζονται δηλαδή με ένα καθαρά εργαλειακό και εκμεταλλευτικό τρόπο και όχι ως ιδιαίτερα υποκείμενα με συγκεκριμένες ανάγκες, επιθυμίες και δυνατότητες.

Η κατάσταση, οδηγείτε σε μια ριζική και βαθύτατα αντιδραστική αλλαγή, στον τρόπο αντίληψης του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, που έχει ως συνέπεια, τη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου αξιακού συστήματος ,που βασίζεται στον άκρατο ατομικισμό, τη θεσμική επιβίωση με κάθε μέσο και εργαλείο ορθολογικότητας.

Πιο συγκεκριμένα στη Βρετανία, που το σύστημα των σχολικών αγορών εμφανίζετε σε μεγαλύτερο βαθμό, από οποιοδήποτε άλλη ευρωπαϊκή χώρα, οι καταστροφικές συνέπειες της διττής δυναμικής του ανταγωνισμού και της αποτελεσματικότητας, καταγράφονται με δραματικό τρόπο, στους μόνιμους αποκλεισμούς των μαθητών από το σχολείο και στο διαχωρισμό των παιδιών, σε διαφορετικές ομάδες ικανότητας. Οι μόνιμοι αποκλεισμοί από το σχολείο, είναι για εκείνα τα παιδιά, που αποκλείονται για πάντα από μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Οι τοπικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, (LEA) στις παραπάνω περιπτώσεις ,αναλαμβάνουν την ευθύνη να παρέχουν κάποια εναλλακτική

μορφή εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει ορισμένες ώρες μάθησης την εβδομάδα στο σπίτι, ή εναλλακτικά, συμμετοχή σε ειδικές μονάδες μάθησης. Η πλήρη απομάκρυνση των παιδιών από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, είναι το αποτέλεσμα του σχολικού αποκλεισμού και για αυτό, αποτελεί φαινόμενο ιδιαίτερα σοβαρό .

Σε μια θεωρητική βάση , η χρήση των σχολικών αποκλεισμών έχει σχέση με ιδιαίτερα βίαιες συμπεριφορές των μαθητών, όπως σπλοκατοχή, απειλές εναντίον των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων μαθητών και χρήση ναρκωτικών. Χωρίς να εστιάσουμε , στο το κατά πόσο τα παραπάνω κοινωνικά προβλήματα επιλύονται μέσω της απομάκρυνσης των παιδιών από το σχολείο, στην πραγματικότητα, οι κύριες αιτίες της μεγάλης πλειοψηφίας των σχολικών αποκλεισμών , έχουν σχέση κυρίως με διάφορες μορφές μαθητικής «ανυπακοής», που είναι τυπικές ,της συμπεριφοράς ενός σημαντικού αριθμού μαθητών σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς όμως να αποτελούν ουσιαστικό εμπόδιο, για τη μελλοντική εκπαιδευτική τους πορεία. Οι λόγοι που συνήθως αναφέρονται , είναι η «άρνηση της συμμόρφωσης με τους κανόνες του σχολείου», η «ανυπακοή» στους εκπαιδευτικούς, η «αυθάδεια» και η γλωσσική βία (verbal abuse).

Οι παραπάνω αιτίες για την απομάκρυνση ενός παιδιού από το σχολείο ερμηνεύονται στην πράξη με έναν έντονα «φιλελεύθερο» και «δημιουργικό» τρόπο, πράγμα που πιο απλά σημαίνει ότι για ασήμαντες στην πραγματικότητα αίτιες τα παιδιά μπορεί να απομακρυνθούν από την εκπαίδευση. Συνεπάγεται επομένως από πιο ποιοτικές εθνογραφικές μελέτες, ότι υπάρχει μια άμεση σύνδεση μεταξύ σχολικών αποκλεισμών και νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Πιο συγκεκριμένα , η κεντρική πίεση για την άνοδο των εκπαιδευτικών επιπέδων και των σχολικών αποτελεσμάτων και ο ανταγωνισμός στο πεδίο των σχολικών αγορών , οδηγούν σε ένα σύνολο επιτακτικών αιτημάτων και στόχων , στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων και αναγκάζουν τα σχολεία και τις διοικήσεις τους να θέτουν σε αποκλεισμό τους μαθητές εκείνους, που πιστεύεται ,ότι είναι «εμπόδιο» ή «απειλή » για την επιτυχία και την «αποτελεσματικότητα» του σχολείου.

Είναι επίσης σύνηθες, επίσημες μορφές αποκλεισμού ,να συνοδεύονται και από άτυπες, όπου τα παιδιά αναγκάζονται σε εθελοντικό αποκλεισμό, μετά από απειλές για επικείμενο αποκλεισμό τους, « προκειμένου να βρουν με μεγαλύτερη ευκολία μετέπειτα ένα νέο σχολείο.

Επομένως , η έκταση του φαινομένου είναι πολύ πιο μεγάλη, από αυτή που αποκαλύπτουν οι στατιστικές μετρήσεις και είναι δύσκολο να καταγραφεί με ακρίβεια. Με βάση την έρευνα του Parsons, τα παιδιά με καταγωγή αφροκαραιβικής έχουν τέσσερις με πέντε φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να αποκλειστούν από ότι οι λευκοί συμμαθητές τους αν και δεν υπάρχουν εθνικά στατιστικά στοιχεία για την προέλευση των μαθητών που αποκλείονται μόνιμα από το σχολείο. Σε ορισμένες μάλιστα περιοχές, η αναλογία είναι ακόμα μεγαλύτερη, καθώς είναι μέχρι και δεκαπέντε φορές πιο πιθανός ο αποκλεισμός τους, φαινόμενο μάλιστα, που δεν περιορίζεται μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά συχνά αφορά και παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ένα επίσης σημαντικό πρόβλημα, είναι αυτό , των μόνιμων αδικαιολόγητων απουσιών από το σχολείο (truancy), εφόσον παρατηρείται σε περιοχές στο εσωτερικό των μεγάλων αστικών κέντρων που επί καθημερινή βάση η

ημερήσια παρακολούθηση του σχολείου είναι κάτω από το 90%, συνέπεια της κοινωνικής κρίσης που αντικατοπτρίζεται στα εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν στόχο τον ανταγωνισμό της αγοράς. Στην περίπτωση της Βρετανίας, σχολικοί αποκλεισμοί σε μόνιμη βάση και το σκασιαρχείο καταδεικνύουν, ότι οι αγορές, είναι η αιτία της καταστροφής για ένα μεγάλο αριθμό νέων ανθρώπων, που θεωρούνται περιττοί, από ένα σύστημα που έχει ως βάση τον άκρατο ανταγωνισμό και την εξατομίκευση των ευθυνών για τη μορφωτική ανισότητα.

Ο πιεστικός ανταγωνισμός και το ιδιαίτερα αυστηρά ελεγχόμενο πλαίσιο και η τυποποίηση του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο στην κάθετη ταξινόμηση των σχολείων σε «πετυχημένα και αποτυχημένα», αλλά ταυτόχρονα οδηγεί σε μια αντίστοιχη οριζόντια διαφοροποίηση στο εσωτερικό κάθε σχολικής μονάδας, όπου ο διαχωρισμός των παιδιών σε διαφορετικές ομάδες ικανότητας, στις οποίες δίνεται διαφορετική προσοχή και ενδιαφέρον από το κάθε σχολείο. Ως αποτέλεσμα είναι η δημιουργία τελείως διαφορετικών μαθητικών εμπειριών, ακόμα και για την φοίτηση παιδιών στο ίδιο το σχολείο, διαδικασία που αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη πορεία των μαθητών στο μέλλον.

Η εθνογραφική μελέτη των David Gillborn και Deborah Youndell αποδεικνύει ότι, η πίεση που ασκείται σε κεντρικό άξονα, για την άνοδο των σχολικών επιπέδων και η δημοσίευση των σχολικών αποτελεσμάτων στους βαθμολογικούς πίνακες απόδοσης (league tables), προσθέτοντας και τον ανταγωνισμό των ίδιων των σχολικών μονάδων μεταξύ τους για την προσέλκυση μαθητών και την αύξηση της χρηματοδότησης τους, έχει ως αποτέλεσμα μια εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου στόχος της κάθε σχολικής μονάδας, είναι αποκλειστικά η αύξηση του ποσοστού των μαθητών της, που κάθε χρόνο πετυχαίνουν πέντε ή περισσότερους καλούς βαθμούς (A to C) στις εξετάσεις GCSE. Οι Gillborn - Youndell ονομάζουν αυτή την πραγματικότητα «οικονομία από A μέχρι C», εννοώντας την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού πλαισίου στο εσωτερικό κάθε σχολικής μονάδας, όπου όλη η σχολική δραστηριότητα οργανώνεται και επαναξιολογείται, έχοντας ως κριτήριο την πιθανή συμβολή τους σε μια στατιστική μέτρηση της αναλογίας των μαθητών που πετυχαίνουν πέντε υψηλούς βαθμούς στις τελικές εξετάσεις.

Οι διοικήσεις των σχολικών μονάδων, κατευθύνονται από τις συγκεκριμένες δομικές πιέσεις, στην επικέντρωση όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη διδασκαλία για τις εξετάσεις και στην υιοθέτηση του setting, της τοποθέτησης δηλαδή των μαθητών σε τάξεις διαφορετικής ικανότητας σε συγκεκριμένα μαθήματα και στην εισαγωγή των «γρήγορων τάξεων» για τα πιο «ευφυή» παιδιά, πρακτικές που έχουν ως βάση ταξικά και φυλετικά κριτήρια. Η νομιμοποίηση των παραπόνων διαδικασιών σχολικής επιλογής βασίζονται πάνω σε ασαφείς και βιολογικά ντετερμινιστικές υποθέσεις για την «ανθρώπινη ικανότητα», η οποία θεωρείται ως μια σταθερή γενική και μετρήσιμη ιδιότητα, που είναι δυνατόν να υπολογιστεί ποσοτικά, μέσω της χρήσης διάφορων τυποποιημένων τεστ στα όποια υποβάλλονται τα παιδιά που βρίσκονται στην διαδικασία εγγραφής στο δευτεροβάθμιο σχολείο.

Η μεταγενέστερη πορεία των μαθητών, καθορίζεται από τα αποτελέσματα σε αυτά τα τεστ. Η επαναφορά στο εκπαιδευτικό προσκήνιο της Βρετανίας του

βιολογικού ντετερμινισμού και του θεσμικού ρατσισμού, στηρίζεται στο **συνδυασμό αγοράς - αποδοτικότητας** .

Αυτό που συμπεραίνεται επιπλέον, μέσα από μια σειρά μελετών, είναι ότι γονική επιλογή σχολείου είναι ένα δικαίωμα, που ασκείται κατά πλειοψηφία από την αστική και μικροαστική τάξη, οι οποίες έχουν τη ευχέρεια να μετακινούν τα παιδιά τους σε διαφορετικές σχολικές μονάδες και επιπρόσθετα παρουσιάζεται μια μεγάλη διαφοροποίηση στη σχέση που αναπτύσσουν διαφορετικές κοινωνικές τάξεις με το δικαίωμα της επιλογής σχολείου.

Κατά τον M. Apple, οι διαδικασίες της σχολικής επιλογής, έχουν άμεση σχέση με το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό «κεφάλαιο» των διάφορων μεσοαστικών στρωμάτων . Σημαντικά είναι τα πλεονεκτήματα των μεσοαστικών στρωμάτων τα όποια πηγάζουν από πολλούς παράγοντες, όπως το απόθεμα κοινωνικού και πολιτιστικού κεφαλαίου που, ήδη, διαθέτουν, οι γνωριμίες τους, η «άνεσή» τους στις κοινωνικές συναναστροφές με τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς.

Οι πιθανότητες να διαθέτουν άτυπες γνώσεις και δεξιότητες, οι κοινωνικές αυτές ομάδες ότι ο Bourdieu ονομάζει *habitus*, τους δίνουν την δυνατότητα να αποκωδικοποιήσουν και να χρησιμοποιήσουν προς όφελός τους τις μεθόδους της «αγοράς».

Επιπρόσθετα , η Agnes Van Zanten, αν και οι μελέτες τις έχουν αναφορά στη σχολική επιλογή στα γαλλικά αστικά κέντρα, διαπιστώνει ότι, για τα μεσοαστικά κοινωνικά στρώματα η κεντρική φιλοσοφία για τη σχολική επιλογή ,έχει βάση στην αντίληψη , ότι οι μαθητές που έχουν την καταγωγή τους από φτωχές οικογένειες και από τις μειονότητες, είναι ένα εμπόδιο στη γνωστική, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της κοινωνικής ετερογένειας, που χαρακτηρίζει μεγάλες μητροπολιτικές περιοχές και σχολεία στη Γαλλία.

Υπάρχει η πεποίθηση, ότι στα ετερογενή σχολεία, οι εκπαιδευτικοί προσηλώνονται στην πειθαρχία και στην οικοδόμηση αποτελεσματικών σχέσεων , καταναλώνοντας αρκετό χρόνο με τα παιδιά της εργατικής τάξης, ως εκ τούτου , ελάττωση του χρόνου που παρέχεται στα δικά τους παιδιά. Ταυτόχρονα , αυξάνονται οι φόβοι για τη βία στα σχολεία, τις «κακές» συναναστροφές και τα ναρκωτικά, φαινόμενα που έχουν άμεση σχέση με την κοινωνική και εθνική ετερογένεια συγκεκριμένων περιοχών. Όλα τα παραπάνω οδηγούν στην υιοθέτηση μιας ιδιαίτερα προστατευτικής στάσης για την εκπαίδευση των παιδιών τους που έχει ως αποτέλεσμα την επιλογή σχολείων με «καλή φήμη», τα περισσότερα από τα οποία είναι μεσοαστικά και αστικά σχολεία, για τα οποία υπάρχει η πεποίθηση ότι είναι ικανά να εξασφαλίσουν τόσο το μορφωτικό και συμβολικό «κεφάλαιο» των παιδιών τους, όσο και πιο ασφαλή πρότυπα κοινωνικότητας.

Από την άλλη πλευρά η εργατική τάξη έχει μια αρκετά διαφορετική νοοτροπία και σκέψη . Η επιλογή σχολείου για την εργατική τάξη, βασίζεται κυρίως με τη φυσική απόσταση του σχολείου και τη δυνατότητα μεταφοράς, και όχι με την επιβεβαίωση ενός πολιτιστικού status. Ένας αριθμός δομικών περιορισμών που προκύπτουν από την ταξική θέση της εργατικής τάξης, είναι η αιτία αυτών των επιλογών και όχι κάποιο υποτιθέμενο πολιτιστικό έλλειμμα . Η επιλογή σχολείου εισάγεται εδώ στο σύνθετο πεδίο και άλλων ενδιαφερόντων και απαιτήσεων. Το σχολείο καλείται να προσαρμοστεί σε ένα σύνολο περιορισμών και προσδοκιών, που έχουν άμεση σχέση με τους

εργασιακούς ρόλους, τους ρόλους στην οικογένεια και τη διαίρεση της εργασίας μεταξύ των δύο φύλων στο εσωτερικό της.

Ταυτόχρονα, θα πρέπει να δίνετε ιδιαίτερη σημασία στη σχέση των πολιτικών της σχολικής αγοράς, με την ευρύτερη ταξική συγκρότηση του ίδιου του αστικού χώρου. Η δυνατότητα εγγραφής σε ένα μη τοπικό σχολείο θα πρέπει γίνει κατανοητή, σε σχέση με ένα σύνολο άλλων παραγόντων, όπως της ποιότητας και του κόστους των δημόσιων μεταφορών, των κοινωνικών υποδομών στις εργατικές συνοικίες, της εντατικοποίησης της εργασίας, του κυρίαρχου οικιστικού πρότυπου και του τρόπου οργάνωσης των κοινωνικών υπηρεσιών.

Μέσα σε αυτό το συγκεκριμένο πολιτικά και κοινωνικά υλικό πλαίσιο, η διανομή των «βιογραφιών» του χώρου και του χρόνου, είναι σε μεγάλο ποσοστό ταξικά προσδιορισμένες, με την έννοια ότι ο διαθέσιμος χρόνος και η δυνατότητα μετακίνησης στο χώρο που διαθέτει ένα άτομο, έχει άμεση σχέση από την ταξική του θέση και από την κοινωνικά καθορισμένη μορφή οργάνωσης και επαναδιαμόρφωσης του αστικού χώρου των διάφορων μεγαλουπόλεων, που παίζουν σημαντικά ρόλο στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και των δραστηριοτήτων τους.

Η παραπάνω πραγματικότητα, αποτελεί ένα σύνολο υπαρκτών δομικών περιορισμών, στην δυνατότητα των εργαζόμενων στρωμάτων, να αναζητούν τα «επιτυχημένα» και «ειδικευμένα» σχολεία, που κατά βάση, βρίσκονται έξω από τις εργατικές περιοχές.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται η διαπίστωση, ότι η απελευθέρωση των δυνάμεων της αγοράς, δεν αποτελεί το μοναδικό προσδιοριστικό παράγοντα για την δυναμική των σχολικών αγορών. Η κατάσταση του ηθικού και πολιτικού αυταρχισμού που αναπτύχθηκαν, τις δύο τελευταίες δεκαετίες και η ερμηνεία υπαρκτών κοινωνικών προβλημάτων (*νεανική βία, ναρκωτικά, πολιτιστική και οικονομική υποβάθμιση μεγάλων αστικών περιοχών*), με ηθικούς, πολιτιστικούς ή και φυλετικούς όρους, τροφοδοτούν επίσης τις πιέσεις για τη δημιουργία επιλεκτικών σχολείων με σαφείς ταξικούς και εθνικούς διαχωρισμούς.

Η κοινωνική και οικονομική ανασφάλεια, η υποβάθμιση συγκεκριμένων αστικών περιοχών και η αυταρχική ιδεολογική διαχείριση των κοινωνικών προβλημάτων, τροφοδοτεί το φόβο για το «διαφορετικό» και την αναζήτηση ασφαλιστικών δικλείδων για το μέλλον, που εκφράζεται μέσω της δημιουργίας σχολείων με «υψηλή φήμη» και «πειθαρχημένο» σχολικό περιβάλλον.

Πρόκειται για τάσεις, που συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στην προώθηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ρυθμίσεων.

Από αυτή την άποψη, το πρότυπο της αλλαγής, είναι πολύ πιο σύνθετο, γιατί δεν οργανώνεται στη βάση μόνο μιας απλής αντίθεσης μεταξύ των δυνάμεων της αγοράς από τη μια και του δημόσιου σχολείου από την άλλη, αλλά έχει σχέση, με σύνθετες μορφές ταξικών διαχωρισμών, που συντελούν στη δημιουργία συγκρότησης ευρύτερων ταξικών συμμαχιών, που διευρύνουν το κοινωνικό μπλοκ της αστικής εξουσίας και τη υποστήριξη της αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης.

Είναι χαρακτηριστικό, πως η προσπάθεια εφαρμογής επιχειρηματικών μοντέλων διαχείρισης της εκπαίδευσης σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές της Βρετανίας, είχε ως αποτέλεσμα, μεγάλες εκπαιδευτικές διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό των ίδιων των συγκεκριμένων περιοχών και

που έχουν ως βάση τη διάκριση μεταξύ αυτών που αξίζουν των κρατικών ευκαιριών και αυτών για τους οποίους ο αποκλεισμός είναι νόμιμος, εξαιτίας της «άρνησής» τους να αλλάξουν την προσωπική τους στάση και συμπεριφορά.

Στα σκανδιναβικά εκπαιδευτικά συστήματα όπου, η αποκέντρωση της διοίκησης και της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, είναι σε επίπεδο δήμων, παρουσιάζονται έντονα τα προβλήματα, των ενδοπεριφερειακών διαφοροποιήσεων μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών και μεταξύ εύρωστων και οικονομικά αδύναμων δήμων στο εσωτερικό των μεγάλων πόλεων.

Η Α. Yölnen, στη Φινλανδία, υποστηρίζει ότι, οι πολιτικές ποικίλουν μεταξύ διαφορετικών δήμων στο ζήτημα της σχολικής επιλογής, καθώς για πολλούς δήμους η κύρια στόχος τους είναι η οικονομική επιβίωση του σχολικού συστήματος ευθύνης τους. Η αναγνώριση του οικονομικού προβλήματος των δήμων αποτελεί μεγάλο εθνικό πρόβλημα και πολλοί δήμοι οδηγούνται σε περικοπές των εκπαιδευτικών τους υπηρεσιών και συχνά καταλήγουν στο κλείσιμο σχολικών μονάδων, με αποτέλεσμα να αναγκάζονται τα παιδιά, ιδιαίτερα στις απομακρυσμένες βόρειες περιοχές της χώρας, να μετακινούνται πολλά χιλιόμετρα για να φτάσουν στο σχολείο τους.

Ο K uusela αντίστοιχα επισημαίνει πως το επιφανειακά εξισωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, βάση διεθνών κριτηρίων, εμπεριέχει στοιχεία ανισότητας, που έχουν σχέση με τις διαφοροποιημένες πολιτικές επιλογές των διαφορετικών δήμων.

Τα παραπάνω υποστηρίζονται και την έκθεση του ΟΟΣΑ για το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς γίνεται σαφής η μεγάλη ανισομέρεια του αστικοποιημένου Νότου σε σχέση με τον αγροτικό Βορρά, η οποία έχει ως αποτέλεσμα το κλείσιμο σχολικών μονάδων στις αγροτικές περιοχές. Επιπλέον, η αποκέντρωση των προσλήψεων σε επίπεδο δήμων και σχολικών μονάδων έχει ως αποτέλεσμα μεγάλες ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό σε συγκεκριμένες περιοχές, αίτια που οδηγεί στην πρόσληψη μη-πιστοποιημένου εκπαιδευτικού προσωπικού, διάσταση υπαρκτή και στη Σουηδία όπου πάνω από 20.000 εργαζόμενοι, χωρίς τυπικά προσόντα, διδάσκουν στην εκπαίδευση, λόγω πλαστικοποίησης των εργασιακών σχέσεων και αποκέντρωσης των προσλήψεων σε επίπεδο σχολικών μονάδων.

Επιπρόσθετα, ο ΟΟΣΑ, παρόλο που θεωρεί ότι το εννιάχρονο ενιαίο σχολείο στη Φινλανδία είναι από τα πιο εξισωτικά διεθνώς, εκφράζει σοβαρές επιφυλάξεις για το βαθμό γενίκευσης του συγκεκριμένου μοντέλου σε όλες τις σχολικές μονάδες της εθνικής επικράτειας, καθώς υπάρχουν σχολεία χωρίς εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης, συμβουλευτικό προσωπικό ή πιστοποιημένους εκπαιδευτικούς. Στοιχεία που θέτουν και συντελούν στην μυθοποίηση του «φινλανδικού θαύματος».

Τελικά, οι σχολικές αγορές και τα νέα διαχειριστικά καθεστώτα ρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι αίτιες για :

α) στην κοινωνική διαφοροποίηση και ιεράρχηση των σχολείων και των μαθητών τους,

- β) στην επανεπικύρωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ως το φυσικό αποτέλεσμα των «υπέρ-ταξικών» εκπαιδευτικών επιπέδων και των διαφοροποιημένων ατομικών μορφωτικών επιλογών,
- γ) στη διαφοροποιημένη αντιμετώπιση και αξιολόγηση των μαθητών στο εσωτερικό του σχολείου, με αποτέλεσμα την τελική εμπορευματοποίηση των παιδιών και
- δ) στη δημιουργία έντονων ανταγωνιστικών σχέσεων στην εκπαίδευση και την επιβολή συστημένων πιέσεων, σε κάθε φορέα που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο, την αποδοχή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και τον περιορισμό οποιασδήποτε μορφής πολιτικής αντίθεσης και κριτικής.

Στην πραγματικότητα , όπως επισημαίνει ο Michael Apple, πρόκειται για την επέκταση και στο σχολείο των πολιτικών που προωθούνται στο ευρύτερο πεδίο της οικονομίας και της κοινωνικής πρόνοιας. Ειδικότερα, την εντυπωσιακή επέκταση του γοητευτικού μύθου της ελεύθερης αγοράς, τη δραστική μείωση της κυβερνητικής ευθύνης για την κάλυψη των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών, την ενίσχυση ιδιαίτερα ανταγωνιστικών δομών κοινωνικής κινητικότητας τόσο εντός, όσο και εκτός σχολείου, τον περιορισμό των προσδοκιών των ανθρώπων για οικονομική ασφάλεια, την επιβολή «πειθαρχίας» στην κουλτούρα και στο σώμα, καθώς και την προώθηση μιας μορφής σκέψης και πρακτικής, που είναι σαφώς ένα είδος κοινωνικού δαρβινισμού.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Δημόσια Εκπαίδευση μύθος ή πραγματικότητα

Κεφάλαιο 4^ο

4.1 ορισμός δημόσιου αγαθού

Για να βγάλουμε τα συμπεράσματά μας αν η εκπαίδευση αποτελεί δημόσιο αγαθό, θα δώσουμε τον ορισμό του δημόσιου αγαθού και των χαρακτηριστικών του, και θα συγκρίνουμε τα δεδομένα μας για την εκπαίδευση.

Τα αμιγώς δημόσια αγαθά, έχουν δύο βασικά χαρακτηριστικά:

- Είναι **μη ανταγωνιστικά** στην κατανάλωση (το κόστος για την απόκτηση ή κατανάλωση του αγαθού, από ένα επιπλέον άτομο είναι μηδέν ή σχεδόν μηδέν)
- Και η **αδυναμία αποκλεισμού** (το κόστος, του να αποκλείσεις κάποιο άλλο άτομο από την χρήση του αγαθού, είναι πολύ μεγάλο).

Μερικά παραδείγματα δημοσίων αγαθών είναι :

- Εθνική άμυνα
- Ραδιοφωνία
- Δωρεάν μουσική στο Ιντερνετ
- Φάρροι κ.λ.π.

Όλα τα άτομα μπορεί να καταναλώνουν την **ίδια ποσότητα** του δημόσιου αγαθού, όμως το οριακό όφελος που αποκομίζει το κάθε άτομο, μπορεί να είναι διαφορετικό. Π.χ. το όφελος που αποκομίζει το κάθε άτομο από την θέα του Παρθενώνα στην Ακρόπολη της Αθήνας, δεν είναι το ίδιο. (άλλοι αρκούνται στο θαυμασμό και μόνο ενώ άλλοι να αποκομίζουν σημαντικά οφέλη για την προοπτική στην εργασία τους π.χ.)

Τα περισσότερα αγαθά που θεωρούμε ως δημόσια αγαθά, μπορεί να μην ικανοποιούν πλήρως τις υποθέσεις για μη ανταγωνιστική κατανάλωση και για την δυνατότητα αποκλεισμού. Παράδειγμα : η χρήση ενός δρόμου που δεν έχει κίνηση, είναι δημόσιο αγαθό, όταν όμως υπάρχει συνωστισμός, τότε η χρήση του γίνεται ανταγωνιστική. Άρα, μιλάμε για γνήσια και **μη γνήσια δημόσια αγαθά**.

Το γεγονός ότι, κάποια αγαθά παρέχονται από το κράτος, δεν σημαίνει αυτόματα ότι αυτά τα αγαθά είναι και δημόσια. Υπάρχουν τα λεγόμενα **ιδιωτικά αγαθά, που παρέχονται από το Δημόσιο**, και αυτά δεν ικανοποιούν καμία από τις υποθέσεις για τα δημόσια αγαθά. Π.χ η ιατρική περίθαλψη, είναι μια υπηρεσία που κατέχει την θέση του κοινωνικού αγαθού, όμως είναι ανταγωνιστική στη χρήση της, άρα μπορεί να της επιβληθεί η αρχή του αποκλεισμού.

4.2 Αποτελεσματική παροχή ιδιωτικών και δημοσίων αγαθών.

Όπως γνωρίζουμε, η καμπύλη ζήτησης, συνάγεται από τις καμπύλες αδιαφορίας του ατόμου. Κάθε σημείο στην καμπύλη ζήτησης για κάθε άτομο, αντιπροσωπεύει την προθυμία του, να πληρώσει για κάθε μια επιπλέον μονάδα του αγαθού. Άρα, κάθε σημείο της καμπύλης ζήτησης, δείχνει το

οριακό όφελος του ατόμου από την κατανάλωση μιας επιπλέον μονάδας του αγαθού.

Μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα , ότι η καμπύλη ζήτησης , είναι η καμπύλη οριακού οφέλους.

Με δεδομένο ότι το οριακό όφελος είναι ίσο με τον οριακό λόγο υποκατάστασης μεταξύ του αγαθού αυτού και ενός άλλου αγαθού π.χ. του αγαθού αναφοράς, έχουμε ότι :

$$SMB = MRSM, C_i$$

όπου “i” είναι το κάθε άτομο στην κοινωνία

Ξέρουμε ότι για τα ιδιωτικά αγαθά η αποτελεσματικότητα απαιτεί :

$$MRSM, C_i = MCM$$

Δηλαδή, το οριακό όφελος του ατόμου από το ιδιωτικό αγαθό, πρέπει να είναι ίσο με το οριακό κόστος.

4.3 Αποτελεσματική παροχή δημοσίων αγαθών

Η αριστοποίηση από κοινωνική άποψη απαιτεί το κοινωνικό οριακό όφελος (SMB) να είναι ίσο με το οριακό κοινωνικό κόστος (SMC).

Οριακό κοινωνικό όφελος (SMB) είναι η αξία για την κοινωνία από την κατανάλωση μιας επιπλέον μονάδας αγαθού.

Οριακό κοινωνικό κόστος (SMC) είναι το κόστος της κοινωνίας από την παραγωγή μιας επιπλέον μονάδας αγαθού.

Το οριακό κοινωνικό όφελος (SMB) είναι το άθροισμα του οφέλους όλων των ατόμων.

Η αποτελεσματικότητα της παροχής του δημοσίου αγαθού , επιβάλλει το άθροισμα των οριακών οφελών , να είναι ίσο με το οριακό κόστος του αγαθού.

Το οριακό κοινωνικό όφελος , μπορεί να παρασταθεί με την συνολική καμπύλη ζήτησης. Η καμπύλη κάθε ατόμου , αντιπροσωπεύει το όφελος (την προθυμία πληρωμής) για κάθε επιπλέον μονάδα αγαθού.

Η συνολική καμπύλη ζήτησης, αντιπροσωπεύει το συνολικό όφελος (την συνολική προθυμία πληρωμής) για μια επιπλέον μονάδα αγαθού.

Το οριακό κοινωνικό κόστος μπορεί να παρασταθεί με την συνολική καμπύλη προσφοράς.

Για ένα δημόσιο αγαθό η παροχή του, πρέπει να είναι τέτοια ,ώστε ο καθένας να έχει την ίδια ποσότητα . (το οριακό όφελος όπως προείπαμε, μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο.)

Για να συναγάγουμε τη συνολική καμπύλη ζήτησης, κρατούμε **σταθερή** την ποσότητα και προσθέτουμε τα ατομικά οφέλη για να βρούμε το συνολικό όφελος .

4.4 Προβλήματα της αποτελεσματικής παροχής δημοσίων αγαθών (δημόσιας και ιδιωτικής)

Τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην ανταγωνιστική αγορά, όταν παρέχονται ιδιωτικά αγαθά δεν είναι τα ίδια με την αποτελεσματική προσφορά των δημοσίων αγαθών. Αυτό συμβαίνει γιατί τα άτομα, μπορεί να έχουν κίνητρα να αποκρύπτουν τις αληθινές τους προτιμήσεις για ένα δημόσιο αγαθό. Πχ. Εάν ένα από τα δύο άτομα της οικογένειας , πληρώνει για το δημόσιο αγαθό, τότε το άλλο μέλος , μπορεί αφ' ενός να χρησιμοποιήσει το εισόδημά του για άλλους σκοπούς ενώ παράλληλα να απολαμβάνει και ο ίδιος το δημόσιο αγαθό.

Αυτό το κίνητρο , δηλαδή να πληρώνουν οι άλλοι το δημόσιο αγαθό, ενώ εσύ το απολαμβάνεις χωρίς να πληρώνεις, είναι γνωστό ως το «πρόβλημα του δωρεάν χρήστη» .

Γι αυτό, η ιδιωτική αγορά , μπορεί να αποτύχει να παράσχει την αποτελεσματική ποσότητα δημοσίου αγαθού.

Βέβαια , αυτό το κίνητρο του να καταναλώνεις ελεύθερα το αγαθό χωρίς να πληρώνεις , οφείλεται στο ότι το δημόσιο αγαθό , χαρακτηρίζεται από μη ανταγωνιστική χρήση και αδυναμία αποκλεισμού.

Ένα άτομο καταναλώνει το αγαθό , ακόμη και όταν δεν πληρώνει καμία τιμή γι αυτό.

Η παρέμβαση του κράτους για το πρόβλημα του δωρεάν χρήστη, μπορεί να οδηγήσει σε μια αποτελεσματική λύση του προβλήματος.

Το κράτος μπορεί να ασκήσει την καταπιεστική του εξουσία και να υποχρεώσει τους πολίτες του να πληρώσουν για τα δημόσια αγαθά, μέσα από μέτρα που επιβάλλονται μέσω **φορολογίας** .

Τα προβλήματα με την δημόσια παροχή μπορούν να εντοπιστούν στα :

- Το πρόβλημα της εκτόπισης με την αντίδραση του ιδιωτικού τομέα στην παροχή από το Δημόσιο
- Δυσκολία στην μέτρηση του κόστους και των ωφελειών των δημοσίων αγαθών
- Δυσκολία στον προσδιορισμό των προτιμήσεων του ατόμου για δημόσια αγαθά και καθώς επίσης και στις συνολικές προτιμήσεις.

Η παρέμβαση του κράτους εδώ, μπορεί να γίνει ως εξής:

- Ø Μπορεί να παρέχει δημόσια αγαθά , χωρίς η παραγωγή τους να γίνεται από τον δημόσιο τομέα.
- Ø Μπορεί να **ιδιωτικοποιήσει** κάποιες υπηρεσίες παροχής δημοσίων αγαθών . *(ιδιωτικοποίηση, σημαίνει ότι δίνονται αρμοδιότητες του κράτους στον ιδιωτικό τομέα , είτε για την παραγωγή αγαθών ,είτε για την παροχή υπηρεσιών)*

4.5 Μείγμα δημόσιας και ιδιωτικής παροχής

Το μείγμα της δημόσιας και της ιδιωτικής παροχής , εξαρτάται από :

- Ø Διοικητικά κόστη, *(μπορούν τα πάγια κόστη να κατανεμηθούν σε μεγάλη ομάδα του πληθυσμού?)*
- Ø Σχετικά κόστη υλικών και μισθοδοσίας *(σύγκριση των δυο τομέων)*
- Ø Ποικιλία προτιμήσεων *(η ιδιωτική παροχή είναι πιο αποτελεσματική λόγω ανταγωνισμού, και οι προτιμήσεις ποικίλουν, επειδή τα άτομα κανονίζουν την κατανάλωσή τους με βάση τις προτιμήσεις τους)*

Ø Διανεμητικές επιπτώσεις (από την άποψη της δικαιοσύνης, και κοινωνικής κρατικής πρόνοιας, μπορεί να θεωρηθεί, ότι κάποια αγαθά πρέπει να είναι διαθέσιμα σε όλα τα άτομα. Π.χ. παιδεία, υγεία. κ.λ.π.)

Άρα , καταλήγουμε στο συμπέρασμα , ότι ακόμη και αν ένα αγαθό , πρέπει να προσφέρεται από το Δημόσιο, δεν είναι βέβαιο ότι πρέπει και να παράγεται από τον Δημόσιο τομέα.

4.6 Εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό

Ας προσπαθήσουμε να κάνουμε τώρα την σύγκριση των παραπάνω, με τον Δημόσιο τομέα που ασχολείται με τον πιο ευαίσθητο κλάδο , όπως είναι αυτός της εκπαίδευσης.

Οι συνεχόμενες μεταρρυθμίσεις στον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι γεγονός όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και σε άλλα κράτη, που προσπαθούν να μιμηθούν τεχνικές επιτυχημένων αναδιαρθρώσεων .

Όλα σήμερα δείχνουν ότι ο διεθνής ανταγωνισμός , έχει σαν επίκεντρο τις γνώσεις και την ενσωμάτωσή τους στα παραγόμενα αγαθά. Αναπτυσσόμενες χώρες , όπως η Κίνα, η Ινδία , Βραζιλία, επενδύουν σημαντικά κεφάλαια στην εκπαίδευση , την έρευνα και την γνώση, με παράλληλη προώθηση των παραδοσιακών βιομηχανικών δραστηριοτήτων.

Η Ελλάδα, που είναι μια κοιτίδα του πολιτισμού, φαίνεται μέσα από τις συγκυρίες , να χάνει το παιχνίδι του 21^{ου} αιώνα , που είναι η κυριαρχία των γνώσεων και της ταχύτητας μεταδόσεώς τους. Κατέχει τις τελευταίες θέσεις στην Ευρώπη των 28 στην εκπαίδευση , στις επενδύσεις της για έρευνα και ανάπτυξη, ενώ υστερεί απελπιστικά σε καινοτομίες και επιδόσεις στην τεχνολογία των πληροφοριών .

Ωστόσο, για τον Έλληνα φορολογούμενο κοστίζει πανάκριβα αφού το 3,5% του προϋπολογισμού που δαπανάτε , δεν έχει την απόδοση που θα έπρεπε.

Η **γνώση της σχέσης** ,μεταξύ της εκπαιδευτικής επένδυσης και των υπηρεσιών που θα προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο ένα άτομο που δέχεται αυτή την εκπαίδευση , ίσως να άλλαζε το οικονομικό κόστος της εκπαίδευσης που επιμερίζεται στους φορολογούμενους. Πιστεύουμε ότι , είναι μια πολύ σημαντική οικονομική και φορολογική διάσταση , την οποία δεν την έχει προσεγγίσει έτσι όπως θα έπρεπε, καμία δημόσια αρχή. Πρέπει να γνωρίσουμε τις εκπαιδευτικές επενδύσεις, και την αποτελεσματικότητά τους , όχι μόνον με οικονομικά αλλά και με ανθρώπινα κριτήρια .

Μέχρι σήμερα , δεν υπάρχει κάποια μέτρηση και αποτίμηση σε βάθος , της οριακής κοινωνικής αξίας των εκπαιδευτικών γνώσεων , και ίσως αυτό , να μην είναι απλά ένα γραφειοκρατικό προϊόν μιας δημοσιοποιημένης σε μεγάλο βαθμό παιδείας. Ίσως επειδή αυτή η έρευνα , κατέληγε σε εξαιρετικώς δυσάρεστα για τους φορολογούμενους συμπεράσματα , καθώς επίσης να φαινόταν μέσω αυτής, η κατασπατάληση των εκπαιδευτικών πόρων σε αδιάφορες και μη αποτελεσματικές επενδύσεις .

Από την άλλη πλευρά , το γεγονός ότι η εκπαίδευση και γενικότερα η γνώση είναι δημόσιο αγαθό, δεν σημαίνει ότι δεν ,μπορούν να έχουν και εμπορική αξία. Ή απουσία των διδάκτρων σίγουρα δεν εγγυάται και αυτόματες και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση.

Αυτό που πρέπει να κάνουμε εδώ , είναι να διασταυρώσουμε δημόσιες αξίες , με κοινωνικές αξίες όπως η ισότητα ευκαιριών καθώς και ατομικές αξίες όπως να κάνεις καριέρα, να κερδίζεις χρήματα, και να γίνεσαι ανταγωνιστικός .Θα μπορούσαμε να πούμε λοιπόν, ότι η γνώση, είναι ένα δημόσιο αγαθό και συγχρόνως ένα ιδιαίτερα ιδιόρρυθμο εμπόρευμα , με κόστος και αξία.

Το χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης ως δημοσίου αγαθού, «σβήνει» την στιγμή , που με τις μεταρρυθμίσεις που γίνονται , περιμένουμε να λειτουργήσουν νόμοι της ελεύθερης αγοράς ,όπως ο ανταγωνισμός , περιμένοντας να φέρει υψηλά ποιοτικά standards.

Είμαστε η χώρα που έχει την εξής αντίθεση. Έχουμε πολλά δωρεάν και δημόσια συστήματα , ενώ ερχόμαστε δεύτεροι στον κόσμο μετά τις ΗΠΑ και πρώτοι στην Ευρώπη, σε ιδιωτικές δαπάνες στην εκπαίδευση και την υγεία. Υπάρχουν και αντιθέσεις ανάμεσα στην προσβασιμότητα , την παρεχόμενη ποιότητα και τις δαπάνες αντίστοιχα για την παιδεία.

Η πολυσυζητημένη δωρεάν παιδεία, είναι αυτή που παράγει και τις ανισότητες και μάλιστα τεράστιες. Το υπάρχον σύστημα, οδηγείται σε κάθετη αποκρατικοποίηση της παιδείας, κατά την γνώμη μας , αυξάνοντας τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες . Επιτρέπει σε άτομα που είναι εύπορα να παρακολουθούν πανεπιστημιακά μαθήματα σε χαμηλό κόστος και σε ασθενέστερους οικονομικά , να μη τους επιτρέπει να ακολουθήσουν αυτό που ίσως είναι η μόνη προτίμησή τους. Έτσι , παρατηρούμαι μεγάλη ανισότητα στην επένδυση σε γνώσεις , η οποία πλήττει όπως είναι φυσικό , τους λιγότερα προνομιούχους. Άρα, η **δωρεάν μη αποτελεσματική** παρεχόμενη εκπαίδευση, *(για την οποία έχουμε κάνει αναφορές παραπάνω στην εργασία μας)* , επειδή ακριβώς δεν έχει θεωρητικό κόστος , υποβαθμίζεται σταδιακά , και χάνει το κύρος της .

Η δυσάρεστη πραγματικότητα είναι ότι για δεκαετίες τώρα , το Ελληνικό σύστημα, υποχρηματοδοτεί την εκπαίδευση , παρέχοντας σχεδόν καθολική πρόσβαση σε αυτή, με αποτέλεσμα την χαμηλή ποιότητα διδασκαλίας και έρευνας.

Το κόστος ανά φοιτητή, είναι πολύ χαμηλό στα συστήματα αποκλειστικής κρατικής χρηματοδότησης σε σχέση με αυτά της ευρωπαϊκής μικτής χρηματοδότησης. Οι προσπάθειες που γίνονται στην επίλυση αυτού του θέματος , είναι με την ενεργοποίηση ορισμένων ποσοτικών και κοινωνικά ποιοτικών παραλλαγών, όπως :

- Βασική κρατική χρηματοδότηση στηριγμένη στην γενική φορολογία
- Εναλλακτικοί πόροι χρηματοδότησης (συμβόλαια έρευνας , προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης κ.λ.π.)
- Μικρή συμμετοχή, των άμεσα ωφελημένων , ανάλογα με την οικονομική τους κατάσταση,
- Οι οικονομικά αδύνατοι δεν πληρώνουν
- Να καλύπτονται οι παραπάνω διαφορές, από τους οικονομικά εύρωστους , με τακτική ετήσια πληρωμή , ή με τις μαζικές υποτροφίες ή με μακροπρόθεσμο ευνοϊκό δανεισμό.

Το κράτος βέβαια, εξακολουθεί να κυριαρχεί ακόμα , στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία μετάδοσης και παραγωγής νέας γνώσης, μέσω των πανεπιστημίων και των λίγων ερευνητικών κέντρων , έχοντας όμως χάσει το μονοπώλιο σε αυτόν τον τομέα.

4.7 Κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση

Κάποιες φορές η αυξανόμενη τάση των κυβερνήσεων να εισάγουν μορφές ιδιωτικοποίησης μέσα στη δημόσια εκπαίδευση, είναι απροκάλυπτη και δίνονται ως λύσεις για τις διαπιστωμένες ανεπάρκειες των δημοσίων υπηρεσιών της εκπαίδευσης.

Επιχειρούν μέσα από τις πολιτικές , βελτίωση του σχολείου, μεταβίβαση αρμοδιοτήτων , ανταγωνισμός στην αγορά, αποτελεσματικότητα , επιλογή..... να εισάγουν την συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα , κάνοντας την δημόσια εκπαίδευση να μοιάζει πιο πολύ με επιχείρηση. Σε αυτό , βοηθούν διάφοροι ιδιωτικοί οργανισμοί , και ΜΚΟ , που εμπλέκονται όλο και περισσότερο , αναλαμβάνοντας την εκτύπωση, την διεξαγωγή , τη βαθμολόγηση , τη στατιστική ανάλυση διαγωνισμάτων, συμμετέχοντας έτσι στον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μπορούμε να διακρίνουμε δύο είδη ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης:

- Την ενδογενή ιδιωτικοποίηση (μέσα στη Δημόσια εκπαίδευση με **υιοθέτηση** ,τεχνικών αντιλήψεων και πρακτικών του ιδιωτικού τομέα)και
- την εξωγενή (άνοιγμα της δημόσιας στην **συμμετοχή** του ιδιωτικού τομέα με βάση κερδοσκοπική)

Και οι δύο μορφές ιδιωτικοποίησης, παραμένουν σε λανθάνουσα μορφή, δίνοντας την εντύπωση μιας δημόσιας εκπαίδευσης με λάθος τρόπο , όπου αλλάζει η οργάνωσή της , η διοίκησή της , η αξιολόγησή της , διαμορφώνοντας ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα που στερεί την έννοια του δημοσίου αγαθού, εξυπηρετώντας συμφέροντα , ενός εργοδότη ή της οικονομίας γενικότερα.

Η μορφή των αγορών , είναι και ο βασικός άξονας της κρυφής ιδιωτικοποίησης στην εκπαίδευση. Η εισαγωγή στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα επιλογών σχολείου φοίτησης ή το δικαίωμα των γονέων να επιλέγουν σχολείο έφερε την εδραίωση αυτών που ονομάζουμε οιονεί αγορών.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της κρυφής ιδιωτικοποίησης που κάνει το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργεί ως επιχείρηση, είναι η άνοδος της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και ο ρόλος του διευθυντή/διοικητή (manager) στο σχολείο. Αυτός , είναι το κεντρικό πρόσωπο στη μεταρρύθμιση του δημοσίου τομέα , καθώς επίσης και στην δημιουργία των οιονεί αγορών.

Οι αρμοδιότητες που έχουν αναλάβει , τους δίνουν το δικαίωμα να ελέγχουν τον οργανωτικό τους προϋπολογισμό, το εργατικό τους δυναμικό , προσλήψεις απολύσεις , μισθοδοσία, την ευκαιρία εσωτερικής λήψης

αποφάσεων με καινοτόμους και ίσως και δημιουργικές μεθόδους, ώστε να υλοποιήσουν το στόχο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που είναι η αποτελεσματικότητα , παράλληλα με την ευελιξία που τους παρέχει η αυτονομία στην διαχείριση τόσο των οικονομικών όσο και των ανθρώπινων πόρων.

Από την άλλη μεριά, η συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα στην παροχή της δημόσιας εκπαίδευσης αυξάνεται σε διεθνές επίπεδο.

Ο ιδιωτικός τομέας και οι ΜΚΟ έχουν εμπλακεί εδώ και καιρό στην παροχή της εκπαίδευσης σε μέρη του τρίτου κόσμου όπου δεν έχει καθιερωθεί η πλήρης, κρατική χρηματοδότηση της εκπαίδευσης. Οι ιδιωτικοί αυτοί πάροχοι ήδη προσφέρουν εκπαίδευση για την ελίτ, όπως και για θρησκευτικά σχολεία και άλλες μορφές εκπαίδευσης στις δυτικές, βιομηχανοποιημένες χώρες. Όμως, η δυνατότητα να γίνει ο τομέας της δημόσιας εκπαίδευσης χώρος σημαντικής κερδοφορίας είναι κάτι που μόλις πρόσφατα προέκυψε και είναι συχνά συνέπεια ή εξέλιξη των κρυφών μορφών ιδιωτικοποίησης στη δημόσια εκπαίδευση που αναλύσαμε παραπάνω.

Ο ρόλος και η εργασία των εκπαιδευτικών , αλλάζει σε πολλούς τομείς όπως : Στην φύση της εργασίας τους , στην προετοιμασία τους , στις αποδοχές τους , στους όρους των συμβάσεων , στην συνεχή επιμόρφωση για να ανταπεξέλθουν στον ανταγωνισμό, και εν γένει στις αλλαγές που θα υπάρχουν στην καθημερινή δραστηριότητά τους ως εκπαιδευτικοί.

Και οι δύο μορφές ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης , αποτελούν μια νέα αντίληψη και ένα σύνολο νέων ρόλων, θέσεων και στάσεων , όπου αλλάζουν μέσα σε αυτό το νέο πλαίσιο , εμπλέκοντας και την αγορά της οικονομίας.

4.8 Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση

Μια τέτοιου είδους και εύρους δύναμη «αγορά» όπως αυτή της εκπαίδευσης, δεν ήταν δυνατόν να παραμείνει εκτός στόχαστρου των παγκοσμίων οργανισμών. Με γνώμονα την αναβάθμιση της εκπαίδευσης ως παραγωγικής δύναμης, και με δαπάνες παγκόσμιας δημόσιας εκπαίδευσης να ξεπερνούν το ένα τρισεκατομμύριο , λογικό ήταν να τραβήξει το ενδιαφέρον ακόμα και του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου.

Έτσι το 1994 στο Μαρακές , είναι σταθμός για στρατηγικά σχέδια μεταρρύθμισης σε παγκόσμιο επίπεδο . Έχει ξεκινήσει μια εκπαιδευτική αντιμεταρρύθμιση αποδόμησης , κάθε έννοιας πρόσληψης εκπαιδευτικών λειτουργιών ως δημόσιας φύσης θεσμών, και ένταξή τους στις ανάγκες και τους περιορισμούς της αγοράς υπηρεσιών εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει την μετατροπή των μαθητών και σπουδαστών σε καταναλωτές , και μετατροπή του χώρου της παιδείας , σε χώρο αγοραπωλησίας του εμπορεύματος γνώση.

Στο νέο αυτό πλαίσιο της προσανατολισμένης στην αγορά εκπαίδευσης, λειτουργεί ένας πολυεπίπεδος οριζόντιος ανταγωνισμός , ο δια-υπηρεσιακός ανταγωνισμός, ανάμεσα σε διαφορετικές υπηρεσίες για προσέλκυση πόρων (π.χ. τα πανεπιστήμια μεταξύ τους) , καθώς επίσης και ο ενδο-υπηρεσιακός ανταγωνισμός , όπου οι συμμετέχοντες ενός οργανισμού, (π.χ. ενός

πανεπιστημίου) ανταγωνίζονται ατομικά για μεγαλύτερο όφελος , επίσης εύρεση χρηματοδότησης (ερευνητικών προγραμμάτων) , προνομίων , κ.α.

Στην ανάλυση κόστους – οφέλους και της κατανόησης της αποτελεσματικότητας ως επίδοση, (performance), καθώς και του λογιστικού ελέγχου, (audit) , προτάσσεται η επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης .

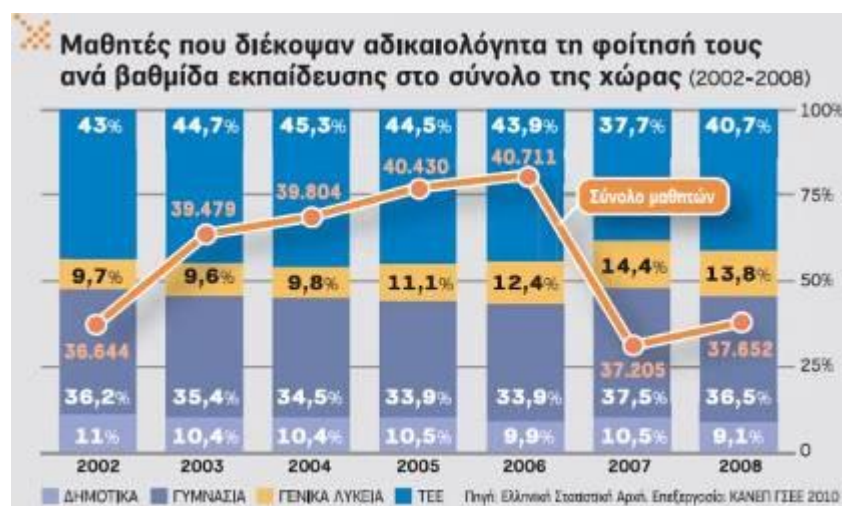
Μέσα από αυτές τις λογικές , ο τρόπος κατανόησης του κοινωνικού υποκειμένου αλλάζει , και εμπλέκεται με την διοίκηση , γινόμενος «επιχειρηματίας του εαυτού του»⁹ .

Ο πολίτης , μετατρέπεται σε πελάτη, ο οποίος βέβαια είναι κατεξοχήν το αντικείμενο της αγοράς, άρα με άξονα τα μέσα που διαθέτει , και έτσι όπως αυτά , καθορίζουν τις ιδιωτικές του ανάγκες , λαμβάνει τις υπηρεσίες από την παρεχόμενη ανταγωνιστική εκπαίδευση με το αντίστοιχο κόστος .

Σε αυτό το νέο διαμορφωμένο τοπίο, μιας κοινωνίας , που στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον της τεχνολογίας πληροφοριών , η πληροφορία και η γνώση , αποκτούν μια ιδιαίτερη βαρύτητα , και μετατρέπονται σε κύρια πηγή πλούτου και κοινωνικής ισχύος , απαξιώνοντας συστηματικά , κάθε έννοια του δημοσίου αγαθού , κάθε έννοια συλλογικότητας και κοινωνικής αλληλεγγύης.

Η δημοσιονομική κρίση , η βαθιά ύφεση , η αύξηση της ανεργίας , συνθέτουν ένα ιδιαίτερα δυσμενές περιβάλλον , με συνέπεια την μεγαλύτερη όξυνση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση .

Ο παρακάτω πίνακας , μας δείχνει το ποσοστό των μαθητών που διέκοψαν αδικαιολόγητα την φοίτησή τους ανά βαθμίδα εκπαίδευσης στο σύνολο της χώρας για το διάστημα 2002-2008 .



Στο πνεύμα της αγαθοεργίας και του κοινωνικού μάρκετινγκ που έχει εισβάλλει και στην εκπαίδευση, υπάρχουν διάφορες πρωτοβουλίες, που

⁹ Du Gay 2000: 66

αναλαμβάνουν ιδιώτες, πολυεθνικές ή ΜΚΟ ,που πρεσβεύουν μια οικουμενική , μεταμοντέρνα ιδεολογία της παγκοσμιοποίησης , υιοθετώντας νέες στρατηγικές , με επιδίωξη εμπορικών στόχων , που έρχονται να «συμπληρώσουν» τις υποχρεώσεις του κοινωνικού κράτους πρόνοιας.

Η δυναμική σχέση μεταξύ γνώσης και εξουσίας, διαμορφώνεται πλέον από εξωθεσμικούς παράγοντες , και σε μεγάλο βαθμό ανέλεγκτους, κυρίως καθοδηγούμενους από την παγκόσμια αγορά. Παράλληλα , ο ρόλος του κράτους στη λειτουργία παραγωγής και ελέγχου, φθίνει .

4.9 εκπαίδευση και ISO

Η βασική αρχή του ISO 9000 , προσανατολίζεται στον πελάτη, (customer orientation), είτε πρόκειται για καταναλωτή απλών ή σύνθετων βιομηχανικών εμπορευμάτων είτε πρόκειται για χρήστη δημοσίων υπηρεσιών όπως η εκπαίδευση.

Έτσι, δημόσιοι οργανισμοί, όπως είναι τα σχολεία, πιστοποιούνται με ISO , για να αποκτήσουν την επικύρωση καλού τρόπου διοίκησης και λειτουργίας, και συνεπώς ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα.

Το ISO, αξιώνει ένα διεθνές κύρος προτυποποίησης , που υπερβαίνει τα τοπικά ή εγχώρια στάνταρντς, εκσυγχρονίζοντας τη δημόσια εκπαίδευση, και μετατρέποντάς την σε έναν οργανισμό παροχής προδιαγεγραμμένων υπηρεσιών, με βάση τις διεθνείς φόρμες λειτουργίας της οικονομίας και της αγοράς και όχι τόσο τις εθνικές .



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Εκπαίδευση δαπάνες και φορολογία

Κεφάλαιο 5^ο

5.1 Εκπαίδευση δαπάνες και φορολογία.

Η εκπαίδευση ως παρεχόμενο αγαθό , επιβαρύνει άμεσα όλους τους φορολογούμενους. Άρα και αυτούς που κάνουν χρήση του αγαθού και αυτούς που δεν συμμετέχουν. Παρ. ότι τα παρεχόμενα κονδύλια του προϋπολογισμού για την εκπαίδευση , συρρικνώνονται τα τελευταία έτη , η φορολόγηση των πολιτών αντίστοιχα για αυτά , είναι μεγαλύτερη.

Σε μία προσπάθεια του κράτους για μείωση των δαπανών της εκπαίδευσης, μειώνονται οι εισακτέοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν πληρώνονται οι οργανικές θέσεις των εκπαιδευτικών , καταργούνται οι ελάχιστες παροχές για τους φοιτητές , ως κοινωνικού μισθού, και γίνεται αυστηρή αξιολόγηση των ιδρυμάτων με παράλληλη κατάργηση πολλών από αυτά.

Η κατάργηση των «αιωνίων φοιτητών» , που καταστρατηγούσαν το δικαίωμα στην δωρεάν φοίτηση , με παρουσία πάνω από δέκα χρόνια στο χώρο ,και εκμετάλλευση των όποιων φοιτητικών παροχών, ήταν μεγάλη ανάσα και μείωση του κοινωνικού κόστους και φορολόγησης του συνόλου, για την επιδόσή τους.

Από τη άλλη πλευρά, θα πρέπει να μελετηθεί η σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής επένδυσης, που θα παρέχει το κάθε κράτος , και των αντίστοιχων υπηρεσιών που ο αποδέκτης αυτών των παροχών , θα προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο αργότερα ως ανταπόδοση.

Ας υποθέσουμε ότι η χώρα μας , επενδύει 20.000 ευρώ , για την συνολική εκπαίδευση ενός ατόμου , με την αντίστοιχη φορολόγηση αυτού και των συνπολιτών του . Σε περίπτωση που το άτομο αυτό , εγκαταλείψει την χώρα που τον επιδότησε για τις σπουδές του, και εγκαθίσταται αλλού , θα πρέπει α ξέρουμε τι σημαίνει για τον Έλληνα φορολογούμενο , αλλά και για την οικονομία που στήριξε το εκπαιδευτικό αυτό κόστος. Επίσης , θα έπρεπε να εξεταστεί και το οικονομικό κόστος , της άχρηστης διδακτέας ύλης και **γιατί** αυτό θα πρέπει να επιμερίζεται στους φορολογούμενους.

Ίσως το κοινωνικό σύνολο , εξυπηρετηθεί πολύ καλύτερα , αν οι επωφελούμενοι της εκπαίδευσης , κληθούν να πληρώσουν ένα μέρος του σχετικού κόστους . Σε αυτή την περίπτωση, θα μειωθούν τα άτομα που εκπαιδεύονται , άρα θα έχουμε μια αυτόματη μείωση της φορολογίας του πληθυσμού, με παράλληλη αύξηση της οικονομικής φερεγγυότητας των ιδρυμάτων , αλλά και της ανεξαρτητοποίησή τους.

Μπορούμε να πούμε ότι , υπάρχει ένα δισδιάστατο μοντέλο ελέγχου στην εκπαίδευση, όπου , ο έλεγχος του κράτους στο μορφωτικό περιεχόμενο

εντείνεται , παρέχοντας μεγάλα περιθώρια αυτονομίας στην οργάνωση και τις μεθόδους μεταβίβασής του.

Έχει ωριμάσει λοιπόν , η μεταρρύθμιση , που θέλει την οργάνωση και λειτουργία του δημοτικού σχολείου με ιδιωτικά οικονομικά κριτήρια, άρα εν κατακλείδι μιλάμε για την ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, όπως με τα ανάδοχα στολεία. (*charter schools*)

Το αν θα είναι δημόσια ή ιδιωτικά ή ακόμα και συνεταιρισμοί , τα εκπαιδευτικά ιδρύματα , δεν αποτελούν πρόβλημα στην παρεχόμενη φορολόγηση. Γιατί όπως είδαμε και παραπάνω , η φορολόγηση των πολιτών από την παροχή της δημόσιας εκπαίδευση είναι έμμεση, ενώ στην ιδιωτική εκπαίδευση η φορολόγηση , είναι άμεση , αφού οι δαπάνες που κάνει κάποιος φορολογούμενος για την ιδιωτική εκπαίδευση , αποτελούν τεκμήριο διαβίωσης και φορολογούνται αντίστοιχα.

Η Βρετανία στηρίχθηκε αποκλειστικά σχεδόν στην κρατική χρηματοδότηση, προχώρησε στην υιοθέτηση του συστήματος των δανείων, προς τους φοιτητές , καλύπτοντας έτσι ένα μέρος τους κόστους των σπουδών τους. Στην Αυστραλία, δεν σταματούν στο δανεισμό των αδυνάτων , προχωρούν σε πιο ριζοσπαστικές αποφάσεις όπως, να μη πληρώνει δίδακτρα κάποιος του οποίου το εισόδημα είναι κάτω από το μέσο εισόδημα των πολιτών . Επίσης , λειτούργησαν και οι χορηγούμενες υποτροφίες. Σε περίπτωση που κάποιος εξασφάλιζε μια υποτροφία είχε δωρεάν τα δίδακτρά του.

Σε περίπτωση που κάποιος έπρεπε να καταβάλλει όλο το ποσό των διδάκτρων , η πληρωμή τοις μετρητοίς είχε έκπτωση , ή είχε δάνειο για σπουδές με μηδενικό επιτόκιο , που το επιχορηγούσε το κράτος . η αποπληρωμή του δανείου γινόταν μέσω της άμεσης φορολογίας, μελλοντικά , και ανάλογα με το ετήσιο φορολογητέο εισόδημα του καθενός , σε τρεις κλίμακες, χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένος χρόνος αποπληρωμής , γεγονός που διευκολύνει τους λήπτες, διότι μπορούν να το διαχειριστούν ανάλογα με τα εισοδήματά τους .

Το 1% αυτού του μηνιαίου εισοδήματος, το 2% ή το 3% .

Βλέπουμε λοιπόν ότι κάθε χώρα, διαχειρίζεται το ζήτημα της εκπαίδευσης, στηριζόμενη στην χρηματοδότηση και στην φορολογία .

Μια πρόταση που είναι υπό συζήτηση, είναι να ελευθερωθεί σε ένα πολυδύναμο ανοικτό σχολείο όλων των βαθμίδων , η βασική εκπαίδευση , στο οποίο να έχουν πρόσβαση όλοι, και όχι λίγοι και εκλεκτοί, και οι υπόλοιπες σπουδές , να είναι με δίδακτρα , με το δέλεαρ της λεγομένης «δια βίου εκπαίδευσης» .

Αυτό που σίγουρα προέχει , είναι η μέγιστη απόδοση της εκπαιδευτικής επένδυσης , αφού ο οικονομικός ανταγωνισμός , είναι στενά συνδεδεμένος με τις γνώσεις, και άρα με την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Άρα , αργά ή γρήγορα, θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε , ότι η απελευθέρωση της ατομική απόκτησης γνώσεων καθώς και της ποιότητας τους , θα αποτελεί παράγοντα κοινωνικής καταξίωσης και αντίστοιχα , οικονομικής ευρωστίας.

Η διείσδυση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στην εκπαίδευση, δίνει βήμα στους κεφαλαιοκράτες , να αγοράσουν την μέχρι τώρα δημόσια παιδεία, αλλά έστω και αν την αξιοποιήσουν , η αξιοποίηση και οι αποδόσεις θα είναι, όπως αυτοί επιθυμούν.

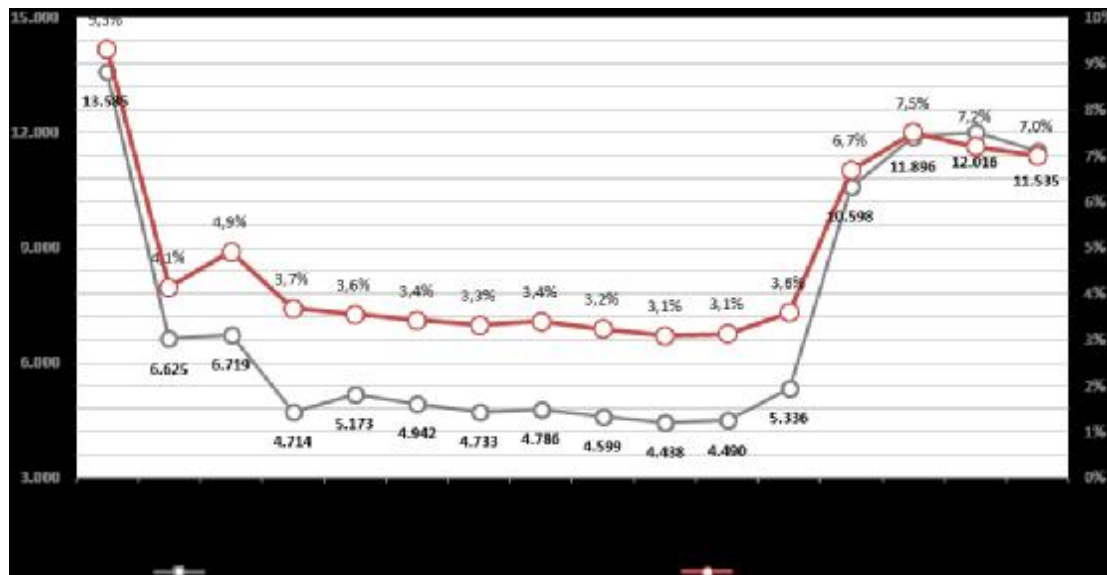
Αναφορικά με τη χώρα μας, είναι σαφές ότι η φτώχεια, η ανεργία, η αυξανόμενη αποστέρηση εισοδημάτων , οξύνουν με ραγδαίους ρυθμούς τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, αφού η πρόσβαση στα εκπαιδευτικά αγαθά θα γίνεται όλο και πιο δύσκολη για τους μη έχοντες. Αν αναλογιστεί κανείς ότι μέχρι σήμερα ένα μεγάλο ποσοστό δαπανών για την εκπαίδευση (πάνω από 4,5 δισ.) καταβάλλονταν ετησίως από τους ιδιωτικούς οικογενειακούς προϋπολογισμούς για αγορά αγαθών και υπηρεσιών, υπό τις σημερινές συνθήκες, ακόμα και αυτό το κοινωνικά παράδοξο δεν θα μπορεί να συμβάλει στη «μερική κάλυψη» του έτσι κι αλλιώς υπαρκτού ελλείμματος της δημόσιας εκπαίδευσης.

Η μέχρι σήμερα πανάκριβη «δωρεάν παιδεία» θα καταστεί ακόμα πιο ακριβή και απρόσιτη , με άμεσο φαινόμενο , την σχολική διαρροή , την εγκατάλειψη των σπουδών και την αύξηση της νεανικής παραβατικότητας. Οι περιοχές του κέντρου και της περιφέρειας , θα υποστούν εκπαιδευτική και πολιτισμική καθίζηση και είναι πιθανόν, αν λάβουμε υπόψη μας τις ιδιομορφίες της ελληνικής κοινωνίας, να έρθουμε αντιμέτωποι με την ραγδαία αύξηση της μορφής της κοινωνικής ευπάθειας των neets, *(από δημόσιο και καθολικό κοινωνικό δικαίωμα η εκπαίδευση , μετατρέπεται σε ατομικό και αυστηρά ταξικό προσδιορισμένο προνόμιο των λίγων και των εχόντων)*, μετατρέποντας πολλούς νέους σε σύγχρονους απόντες και παρίες του συστήματος .

Αυτό μπορεί να το διακρίνει κανείς , από το γεγονός ότι , ακόμα και σήμερα που η ελληνική κοινωνία βρίσκεται σε τόσο δύσκολη συγκυρία , η ζήτηση για ολιγάριθμα μεγάλα ιδιωτικά σχολεία παραμένει αμείωτη.

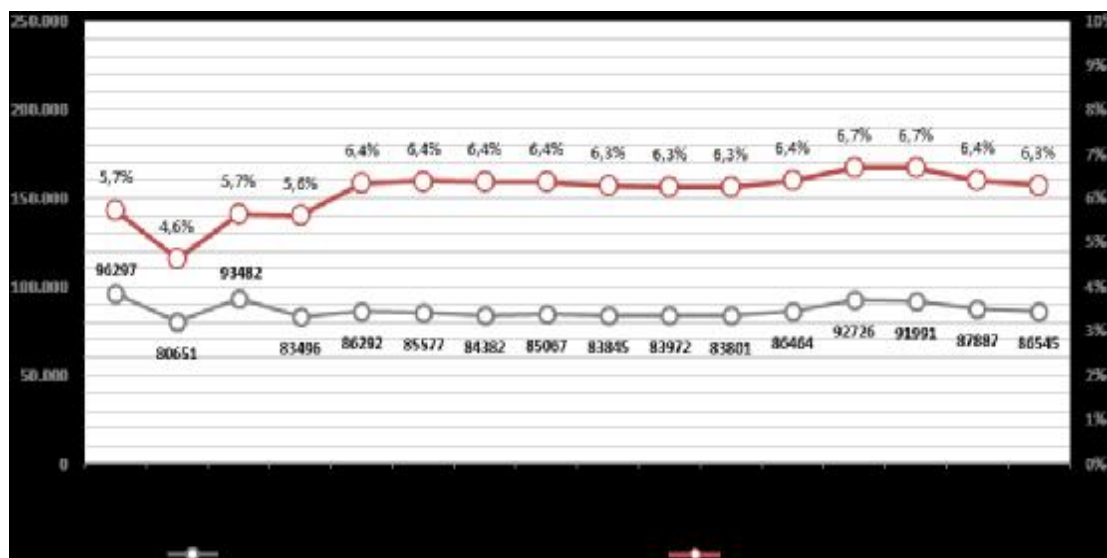
Στα παρακάτω γραφήματα, διακρίνουμε ότι , δεδομένης της δεινής οικονομικής θέσης της χώρας μας και ιδιαίτερα της μείωσης της ιδιωτικής κατανάλωσης σε απόλυτα μεγέθη, έχουμε μια μικρή κάμψη του μαθητικού πληθυσμού των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων σε σχέση με άλλους τομείς του ιδιωτικού τομέα της οικονομίας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια , μεταξύ του 2008 και 2012 , αυξήθηκαν σε 1006, διατηρώντας την ποσοστιαία αναλογία της ιδιωτικής εκπαίδευσης στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό σταθερή.

Γράφημα: πληθυσμός ιδιωτικών νηπιαγωγείων την περίοδο 1991-2012



Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ.

Γράφημα :Μαθητικός πληθυσμός των ιδιωτικών σχολείων (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά , Γυμνάσια, Λύκεια)



Μαθητικός πληθυσμός ιδιωτικών σχολείων

% επί του μαθητικού πληθυσμού

Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ο συνολικός αριθμός των μαθητών σε όλη αυτή την διάρκεια , παρά τις αυξομειώσεις των πρώτων χρόνων, διατηρεί τα αριθμητικά του στοιχεία, αφού βλέπουμε ότι το 2012 φοιτούσαν 86.545 μαθητές , στην ιδιωτική εκπαίδευση, μειωμένος κατά 6.000 ως προς το 2009 τιμή όμως που αντιστοιχεί στο 6,3% της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Επομένως, η ζήτηση για τις υπηρεσίες της ιδιωτικής εκπαίδευσης , παρά τις αυξομειώσεις , ως προς την βαθμίδα φοίτησης , μπορεί να θεωρηθεί σταθερή σε αντίθεση με άλλους κλάδους της οικονομίας μας , ιδιαίτερα την ίδια περίοδο.

Από το 2008, που πλέον καταγράφονται σαφώς σημεία εισόδου της χώρας σε περίοδο οικονομικής κρίσης, το ΑΕΠ της χώρας **μειώνεται** κατά **-21.6%** (ή κατά **50,3 δισ. €**) με μέσο ετήσιο ρυθμό μεταβολής **-4.7%**. Στα προαναφερθέντα ως σημεία/ενδείξεις κατά το 2008 θα πρέπει εκτός των άλλων να αναφερθεί και το γεγονός της περικοπής των δαπανών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης από τα νοικοκυριά, με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα χαμηλότερο των 1.100€¹⁰ που αποτυπώνονταν στην Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών της ΕΛΣΤΑΤ (2008).

Μια πρόταση που θα μπορούσαμε να κάνουμε για την μείωση της φορολογίας της εκπαίδευσης , είτε άμεσης είτε έμμεσης, είναι , η εξέταση των απαλλαγών των διδακτικών περιόδων των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης , από τον διδακτικό τους χρόνο, καθώς επίσης η κατάργηση κάποιων «άχρηστων»¹¹ μαθημάτων, ώστε να επέλθει ο επιθυμητός εξορθολογισμός στην εκπαίδευση, καθώς και τεράστιες εξοικονομήσεις στον κρατικό Προϋπολογισμό, άρα και λιγότερη φορολόγηση των πολιτών.

Επίσης , στο πλαίσιο της αυτονόμησης και μερικής ιδιωτικοποίησης της διοίκησης και της λειτουργίας της κοινωνικής πολιτικής που ακολουθείται, όχι μόνο από την χώρα μας , αλλά και από πλήθος άλλων χωρών, η στελέχωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων , από ένα προσωπικό που βρίσκεται πιο κοντά στην αγορά , απ 'ότι στο κράτος,¹² στηρίζει το νέο Δημόσιο Διοικητικό Μάνατζμεντ , που κάθε χώρα προσαρμόζει επιμέρους δικές της πρακτικές , για ένα σταθερά κρατοκεντρικό μοντέλο διοίκησης .

Καλό βέβαια θα ήταν , να μη χαθεί η λειτουργία του κράτους πρόνοια τουλάχιστον για την εκπαίδευση και την υγεία, στο όνομα μιας αποκέντρωσης , αυτοδιοίκησης και εξοικονόμησης πόρων στον κρατικό προϋπολογισμό, αλλά παράλληλα με αυτό , να εκμεταλλευτούν οι ρόλοι εθελοντικών οργανώσεων και κοινωνικών συνδέσμων , δίνοντας έμφαση στο κοινωνικό μάρκετινγκ.

Και αυτό κατά την γνώμη μας, πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα , για να μη φτάσουμε σε ένα σημείο να εξατομικεύσουμε το κοινωνικό κεφάλαιο, δηλαδή

¹⁰ ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ "Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2011 – Δημόσιες και Ιδιωτικές δαπάνες για την Εκπαίδευση» Αθήνα 2012

¹¹ Μαθήματα που η ύλη τους επικαλύπτεται από κάποια άλλα, ή βιβλία που συνεχίζουν να εκδίδονται ενώ δεν είναι επικυρωμένα.

¹² Exworthy / Halford 1999: 11

να μη συνδέονται τα προβλήματα του καθένα , με τις παρεχόμενες κοινωνικές παροχές , αλλά να φροντίζει το κράτος, μέσα από την τήρηση των υποχρεώσεων του κάθε πολίτη, (φορολογία) να ικανοποιεί τις προσδοκίες των πολιτών του , μέσα από ένα όραμα «λειτουργικού» πολίτη.

Έχοντας λοιπόν ένα κράτος να διοικεί από απόσταση την εκπαίδευση¹³ , χωρίς να πρέπει να παιδαγωγεί ανά πάσα στιγμή , τα άτομα στις επιταγές της εξουσίας, μετατοπίζεται η κρατική εξουσία προς τα πάνω (με οργανισμούς, αξιολογητές ...) χωρίς να υποκαθιστούνται κρατικές λειτουργίες ρύθμισης και προνοιακής πολιτικής .

¹³ Garland 1996: 469

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- ✚ **Αλεξίου Θ.** (2011), «Ο κοινωνικός δαρβινισμός στην εκπαίδευση: το επιστημολογικό υπόβαθρο των πρακτικών ταξινόμησης». *Θέσεις* ,τ. 117.
- ✚ **Apple M.** (2002), *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση* (Αθήνα: Μεταίχμιο).
- ✚ **Αρανίτου Β. - Παπαβλασόπουλος Ε. - Σπουρδαλάκης Μ.** (2011), «Από την πολυεπίπεδη διακυβέρνηση στο Μνημόνιο: Το “χρονικό” μιας προαναγγελθείσας κρίσης». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* ,134 Α-Β .
- ✚ **Γρόλλιος Γ.** (2002), «Σχολική αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση», στο Κάτσικας Χ. - Καββαδίας Γ.(επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* . (Αθήνα: Σαββάλας).
- ✚ **Διαμαντής Κ.** (2011), «Αυτοαξιολόγηση σχολείων: μια κριτική προσέγγιση». *Θέσεις* ,τ.117 .
- ✚ **Θεριανός Κ.** (2005), «Φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα και καπιταλιστική αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση. Το “φιλανδικό όραμα” του ΥΠΕΠΘ». *Αντιπετράδια* ,τ. 73-4.
- ✚ **Καλημερίδης Γ.** (2008), «*Κοινωνία της γνώσης*» και εκπαιδευτική πολιτική. *Η περίπτωση της Αγγλίας των Νέων Εργατικών* . (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ-ΑΠΘ).
- ✚ **Μαρκαντωνάτου Μ.** (2011), «Κράτος και νέο δημόσιο μάνατζμεντ: η προνοιακή απορρύθμιση μέσα από την επιχειρηματική διακυβέρνηση, τις “καλές πρακτικές” και την ISO-προτυποποίηση». *Θέσεις* ,τ. 116.
- ✚ **Μηλιός Γ.** (1993), *Εκπαίδευση και εξουσία. Κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης* , 4η έκδοση (Αθήνα: Κριτική).
- ✚ **Μούτσιος Σ.** (2001), «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* , τ. 31.

- ✚ **Β Μιχάλης Μητσόπουλος Θεόδωρος Κ. Πελαγίδης** 2014 «Η στιγμή της στροφής για την ελληνική οικονομία .»
- ✚ **Ball S. - Youdell D.** (2011), *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση* . (Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, Εκπαιδευτική Διεθνής).
- ✚ **Α. Μωυσίδης – Σ. Σακελαρόπουλος** (επιμ.), *Η Ελλάδα στον 19ο και 20ο αιώνα. Εισαγωγή στην Ελληνική Κοινωνία*, Αθήνα, 2010,
- ✚ **Νικολούδης Δ.** (2011), «Το ζήτημα της αξιολόγησης και η εμπειρία των νεοφιλελεύθερων πολιτικών». *Θέσεις* ,τ. 117.
- ✚ **Νούτσος Μ.** (2001), «Ο θεσμός του επιθεωρητή στην εκπαίδευση». *Πρακτικά Ημερίδας, Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση σήμερα*. Διδασκαλείο «Δημ. Γληνός». (Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε- Α.Π.Θ.).
- ✚ **Πουланτζάς Ν** (2009), *Κείμενα: Μαρξισμός, Δίκαιο, Κράτος* (Αθήνα: εκδ. Νήσος-Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς).
- ✚ **Σακελλαρόπουλος Σ.** (2004), *Ο μύθος της παγκοσμιοποίησης και η πραγματικότητα του ιμπεριαλισμού* . (Αθήνα: Gutenberg).
- ✚ **Τσουκαλάς Κ.** (1997), «Σκέψεις πάνω στην επικαιρότητα της συζήτησης Μιλιμπάντ-Πουλαντζά». *Ελληνική Επιθεώρηση Κοινωνικής Επιστήμης* ,τ. 10.
- ✚ **Φωτόπουλος, Ν** (2002) «Ιδιωτικά Σχολεία, Επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών ή Ιδρύματα με εκπαιδευτικό και πολιτιστικό προσανατολισμό», Αθήνα: Εκπαιδευτική Κοινότητα,

Ξενόγλωσση

- ✚ **Ball S. (2008)**, *The education debate* . (Bristol: The policy press).
- ✚ **Ball S . (2009)**, “ Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the ‘competition state’”. *Journal of Education Policy* , 24, Vol. 1.
- ✚ **Ball S.** (2009a), *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education* . (London& NY: Routledge).
- ✚ **Bernstein B.** (1996), *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. (Bristol, PA: Taylor & Francis).

- ✚ **Björklund A.** et al. (2004), *Education, equality, and efficiency – An analysis of Swedish school reforms during the 1990s* . (IFAU-Education, Quality & Efficiency).

- ✚ **Bunar N.** (2010), “Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden”. *J. Education Policy* , Vol. 25, No. 1.

- ✚ **Gewirtz S. (2001)**, *The managerial school. Post-welfarism and social justice in education.* (New York & London: Routledge).

- ✚ **Gewirtz S. –Ball S. - Bowe R.** (1996), *Markets, choice and equity in education* . (Buckingham: Open University press).

- ✚ **Gillborn D.** (1997), “ Young, black and failed by school: the market, education reform and black students ” . *International journal inclusive education* , Vol.1, No. 1.

- ✚ **Gillborn D.- Youndell D.**(2000), *Rationing education. Policy, practice reform and equity* . (Buckingham: Open University press).

- ✚ **Eurydice** (2007), *School autonomy in Europe. Policies and measures.* (Brussels : Eurydice).

- ✚ **Eurydice** (2010), National systems overviews on educational systems in Europe and ongoing reforms: Finland (Brussels : Eurydice).

- ✚ **Gamble A.** (1988), *The free economy and the strong state* . (London: Macmillan).