

## Η υποεκπαίδευση στην Ελλάδα

Δημήτρης Κ. Βεργίδης\*, Γιώργος Σταμέλος\*\*

### Περίληψη

Η μείωση της σχολικής αποτυχίας και της διαρροής στην ενδιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση στη χώρα μας, που καταγράφεται στις σχετικές μελέτες, φαίνεται να συσκοτίζει το σύγχρονο πρόβλημα της υποεκπαίδευσης. Τόσο η UNESCO όσο και η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων συμπεριλαμβάνουν στο ελάχιστο απαιτούμενο υπόβαθρο εφοδίων των πολιτών και κυρίως των εργαζομένων όχι μόνο τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή και αριθμητικοί υπολογισμοί), αλλά και νέες δεξιότητες που επίσης θεωρούνται βασικές στο ραγδαία μεταλλασσόμενο κόσμο μας (δεξιότητες συμμετοχής στην κοινωνία, χρήσης νέων τεχνολογιών κ.ά.). Στο άρθρο επιχειρείται η συγκρότηση της έννοιας της υποεκπαίδευσης και στη συνέχεια αναδεικνύεται το εύρος των προβλημάτων που σηματοδοτεί στη χώρα μας. Ειδικότερα, εξετάζονται οι διαστάσεις της υποεκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως διαμορφώθηκαν μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976/77.

### Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του '60 και μετά, η εκπαίδευση συνδέθηκε λειτουργικά με τον κόσμο της εργασίας. Η εξέλιξη αυτή είχε, κατ' αρχάς, τουλάχιστον ένα αρνητικό και ένα θετικό αποτέλεσμα. Το αρνητικό είναι ότι έχασε την αυταξία της και την αυτοτέλειά της, η αλλαγή της ορολογίας από «παιδεία» σε «εκπαίδευση» είναι χα-

---

\* Ο Δημήτρης Κ. Βεργίδης είναι καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

\*\* Ο Γιώργος Σταμέλος είναι αναπληρωτής καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ανάλυσης Εκπαιδευτικών Θεσμών στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

ρακτηριστική. Το θετικό είναι ότι έγινε ένα από τα πλέον κεντρικά ζητήματα στη συζήτηση περί ανάπτυξης, ανταγωνισμού, απασχόλησης και αγοράς εργασίας. Έτσι, δεν συγκέντρωσε μόνο τα φώτα της δημοσιότητας αλλά και πακτωλούς χρημάτων, από μεγάλους διεθνείς οργανισμούς όπως η Παγκόσμια Τράπεζα<sup>1</sup>, ο ΟΟΣΑ, η UNESCO κ.λπ.

Αν και η άμεση σχέση εκπαίδευσης και εργασίας στις μέρες μας αμφισβητείται<sup>2</sup>, η σημασία της δεν έχει μειωθεί, κάθε άλλο μάλιστα (Bertrand, 1994)<sup>3</sup>. Η σχέση εκπαίδευσης και εργασίας έχει απασχολήσει τους ερευνητές ανά τον κόσμο, και η βιβλιογραφία είναι πλούσια τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Μπορούμε να την προσεγγίσουμε από δύο πλευρές. Πρώτον, με τη διερεύνηση της συμβολής της εκπαίδευσης στην προετοιμασία του εργατικού δυναμικού. Δεύτερον, με τη μελέτη της διάδρασης μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγικής εργασίας (Bertrand, 1994).

Όμως, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι για το πρόβλημα της διάστασης μεταξύ πιστοποιημένων, με επίσημο πτυχίο, προσόντων ως επιστέγασμα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, και πραγματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων από τους εκπαιδευόμενους/καταρτιζόμενους, φαίνεται να υπάρχει ένα σχεδόν βιβλιογραφικό κενό. Παρ' όλα αυτά, η διάσταση αυτή συγκροτεί, κατά την άποψή μας, μια πλευρά του τεράστιου προβλήματος της υποεκπαίδευσης.

Στην εργασία μας αυτή, καταρχάς, θα αναφερθούμε στις εξελίξεις, οι οποίες σε επίπεδο εννοιών οδηγούν στην υιοθέτηση του όρου «υποεκπαίδευση» αντί του όρου «λειτουργικός αναλφαβητισμός», διατυπώνοντας με την ευκαιρία αυτή την ένσταση, ότι ο αναλφαβητισμός δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να είναι «λειτουργικός». Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε το πρόβλημα της υποεκπαίδευσης όπως αυτό παρουσιάζεται σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, θα επιχειρήσουμε να συμβάλλουμε στη διερεύνηση των συνεπειών που μπορεί να έχει η μαζική απονομή πτυχίων ή απολυτηρίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς τη διασφάλιση της αξιόπιστης πιστοποίησης των αντιστοιχών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε πολιτικο-κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

## 1. Από τον αναλφαβητισμό στην υποεκπαίδευση

Το 1958, η UNESCO αποσυνέδεσε τον ορισμό του αναλφάβητου από τη διάρκεια φοίτησης στο σχολείο, καθιερώνοντας ποιοτικά κριτήρια οριοθέτησης του αναλφαβητισμού. Πιο συγκεκριμένα, η γενική Συνδιάσκεψη της UNESCO το 1958 πρότεινε τον εξής ορισμό: *αναλφάβητο είναι ένα άτομο ανίκανο να διαβάσει, να γράψει και να κατανοήσει ένα απλό και σύντομο κείμενο για γεγονότα που αφορούν την καθημερινή του ζωή* (UNESCO, 1983, σελ. 3).

Όπως διαπιστώνουμε, το κριτήριο της UNESCO δεν είναι η διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο, αλλά η πραγματική ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης ενός απλού κειμένου που αφορά την καθημερινή ζωή. Έτσι, ο αναλφαβητισμός τοποθετείται σε ένα κάθε φορά συγκεκριμένο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο.

Το 1978, η γενική συνδιάσκεψη της UNESCO διεύρυνε τον ορισμό αυτό, υιοθετώντας μια αναθεωρημένη οδηγία, σύμφωνα με την οποία «λειτουργικά αναλφάβητο είναι κάθε άτομο ανίκανο να ασκήσει όλες τις δραστηριότητες για τις οποίες ο αλφαβητισμός είναι απαραίτητος, προς το συμφέρον της καλής λειτουργίας της ομάδας και της κοινότητάς του, και το οποίο δεν μπορεί να γράψει, να διαβάσει και να μετρήσει με στόχο την προσωπική του ανάπτυξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του» (UNESCO, 1983, σελ. 3). Επίσης, το 1997 στην 5η Διεθνή Διάσκεψη της UNESCO για την Εκπαίδευση Ενηλίκων υπογραμμίσθηκε ότι «Ο αλφαβητισμός, που ως έννοια έχει διευρυνθεί ώστε να περιλαμβάνει τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες σε έναν ραγδαία μεταλασσόμενο κόσμο, αποτελεί στοιχειώδες ανθρωπινό δικαίωμα» (UNESCO, CONFINTEA, 1997, σελ. 21). Ο αλφαβητισμός συνδέεται, λοιπόν, με την κοινωνική ανάπτυξη και τη βασική παιδεία, καθώς και με τη λειτουργία των αλφαβητιζομένων μέσα στο ραγδαία μεταβαλλόμενο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Γενικότερα, η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού συνδέθηκε με το επίπεδο ανάπτυξης μιας χώρας, και πιο συγκεκριμένα αφενός με την οικονομική αύξηση, αφετέρου με τις πολιτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές αλλαγές (UNESCO, 1971).

Σημειώνουμε ότι, μέχρι τα μέσα περίπου της δεκαετίας του '80 ο αναλφαβητισμός εθεωρείτο πρόβλημα των «αναπτυσσόμενων» χωρών. Όμως, οι πετρελαϊκές κρίσεις της δεκαετίας του '70 και η αναδιάρθρωση της βιομηχανίας που επακολούθησε στην Ευρώπη, αποκάλυψαν ότι ο αναλφαβητισμός δεν αποτελούσε παρελθόν ακόμη και για τις αναπτυσσόμενες βιομηχανικές χώρες.



Όπως υπογραμμίζεται χαρακτηριστικά από την UNESCO, στις βιομηχανικές χώρες «... ο αναλφαβητισμός παρεμποδίζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ένταξη των νέων και την επαγγελματική επανακατάρτιση των ανέργων. Για να παρακολουθήσουν την εξέλιξη της τεχνολογίας θα πρέπει να διαθέτουν στέρεες βασικές γνώσεις και τη δυνατότητα να τις προσαρμόζουν στις νέες καταστάσεις» (UNESCO, 1987, σελ. 13). Πιο συγκεκριμένα, στις αναπτυγμένες τουλάχιστον χώρες, ο αναλφαβητισμός παράγεται κυρίως από την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολικού δικτύου και από την αδυναμία αξιοποίησης εκπαιδευτικών ευκαιριών και δυνατοτήτων. Συνεπώς, συνδέεται με την έλλειψη βασικών γνώσεων που, με τη σειρά τους, σχετίζονται με δυσκολίες στην επαγγελματική ένταξη και την επαγγελματική (επανα)κατάρτιση, καθώς και με την αδυναμία παρακολούθησης των τεχνολογικών εξελίξεων και κατάρτισης στις νέες τεχνολογίες, γεγονός που αυξάνει τον κίνδυνο περιθωριοποίησης. Υπογραμμίζουμε ότι σύμφωνα με την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων:

«Για την Ένωση η πάλη κατά της σχολικής αποτυχίας αποτελεί μια από τις προτεραιότητές της. Για το 2002 στην Ένωση, το εν λόγω φαινόμενο εκτιμάται ότι αφορούσε ακόμη περίπου το 20% των νέων ηλικίας 18 έως 24 ετών που καταλήγουν στο περιθώριο της κοινωνίας της γνώσης. ... Όλα τα άτομα θα πρέπει να αποκτούν ένα ελάχιστο υπόβαθρο εφοδίων για να μπορέσουν να μάθουν, να εργαστούν και να ολοκληρωθούν στην κοινωνία και την οικονομία της γνώσης. Τα εφόδια αυτά συνίστανται στις παραδοσιακές βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή και αριθμητικός υπολογισμός) καθώς και σε άλλες νεοεμφανισθείσες (όπως η γνώση ξένων γλωσσών, το επιχειρηματικό πνεύμα, οι ατομικές δεξιότητες όπως και οι δεξιότητες συμμετοχής στην κοινωνία, οι δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας). Ωστόσο, στο βασικό τομέα της ανάγνωσης, το 17,2% των νέων Ευρωπαίων, ηλικίας 15 ετών, δεν διαθέτουν τις ελάχιστες απαιτούμενες ικανότητες» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλλες, 11/11/2003).

Βέβαια, το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας δεν αφορά μόνο το γηγενή πληθυσμό των αναπτυγμένων χωρών, δεν πρέπει να ξεχνιούνται τα έντονα μεταναστευτικά ρεύματα και οι δυσκολίες των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα των σχολικών τους τάξεων.

Για τους παραπάνω λόγους, θεωρούμε ότι, παρά τη διεύρυνση του όρου *αναλφαβητισμός* από την UNESCO, η έννοια αυτή δεν μπορεί να αποσυνδεθεί τελείως από την ετοιμολογία της, σηματο-



δοτεί την έλλειψη των «παραδοσιακών» βασικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή και αριθμητικοί υπολογισμοί). Συνεπώς, θα πρέπει να συγκροτήσουμε μια νέα έννοια για να περιγράψουμε την σημερινή περίπλοκη πραγματικότητα, που θα σηματοδοτεί τόσο την έλλειψη των «παραδοσιακών» βασικών δεξιοτήτων, όσο και την έλλειψη των νέων βασικών δεξιοτήτων (συμμετοχή στην κοινωνία, ιδιότητα του πολίτη, χρήση νέων τεχνολογιών πληροφορίας και τεχνολογίας). Αυτή η έννοια φαίνεται ότι είναι η υποεκπαίδευση (Βεργίδης, 1995).

Αναλυτικότερα, η *υποεκπαίδευση*<sup>4</sup> προσδιορίζεται, σύμφωνα με τα παραπάνω, από μια ή περισσότερες από τις παρακάτω συνιστώσες:

- i. Τη μη παρακολούθηση ή την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, πριν από την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης<sup>5</sup>.
- ii. Την έλλειψη, ή την απλώς στοιχειώδη, ή τη χαμηλού επιπέδου, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση<sup>6</sup>.
- iii. Την απαξίωση των παραδοσιακών τεχνικών και κοινωνικο-επαγγελματικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων και την επαγγελματική αποειδίκευση.
- iv. Την αναντιστοιχία τίτλων σπουδών και πραγματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων<sup>7</sup>.
- v. Την έλλειψη κοινωνικο-πολιτικής εκπαίδευσης.

Η υποεκπαίδευση, όπως την ορίσαμε<sup>8</sup>, δεν αναφέρεται απλώς και μόνο σε μια εκπαιδευτική κατάσταση, σε ένα οριακό εκπαιδευτικό επίπεδο κάτω από το οποίο βρίσκονται οι υποεκπαιδευμένοι. Ο όρος υποεκπαίδευση καταγράφει μια δυναμική τάση διεύρυνσης των κοινωνικο-οικονομικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων και ένα νέο κοινωνικο-εκπαιδευτικό πρόβλημα, πέρα από την τυπική απονομή τίτλων σπουδών.

Προσθέτουμε ότι οι κυριότεροι παράγοντες αναπαραγωγής της υποεκπαίδευσης είναι:

- το υποβαθμισμένο κοινωνικό, πολιτισμικό και εργασιακό περιβάλλον (φτωχογειτονιές, γκέτο, φθίνοντες απομονωμένοι οικισμοί...),
- υποεκπαιδευμένοι γονείς με χαμηλό εισόδημα (πολλές φορές κάτω από το όριο της φτώχειας) ή άνεργοι,
- το υποβαθμισμένο κεντρικό και/ή τοπικό σχολικό δίκτυο και οι χαμηλού επιπέδου εκπαιδευτικές υπηρεσίες, που δεν μπορούν να διασφαλίσουν ικανοποιητική σχολική αποτελεσματικότητα όσον αφορά τη μόρφωση των μαθητών,

- η σχολική αποτυχία σε όλες της μορφές και τα είδη της, πέρα από τη συχνά τυπική απονομή τίτλων σπουδών,
- η πρώιμη είσοδος των νέων στην αγορά εργασίας, χωρίς βασική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, και κυρίως χωρίς τη δυνατότητα ικανοποιητικής χρήσης του γραπτού δικτύου επικοινωνίας και μάθησης.

Οι υποεκπαιδευμένοι, είναι πηγή ενός διπλού προβλήματος. Πρώτον, έχοντας ελλιπή ή μηδαμινή κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική εκπαίδευση σε πολλές περιπτώσεις αντιμετωπίζουν προβλήματα και αντιμετωπίζονται σαν πρόβλημα στο πλαίσιο της συντεταγμένης Πολιτείας, με κίνδυνο να βρεθούν στο περιθώριο ή στα όρια της κοινωνικο-οικονομικής λειτουργίας της. Δεύτερον, δυσκολεύονται να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία και αν ενταχθούν η απασχόλησή τους μπορεί να είναι μερική ή προσωρινή, στο βαθμό που αδυνατούν να παρακολουθήσουν τις τεχνολογικές εξελίξεις της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης στην οποία ζουν. Τελικά, οι υποεκπαιδευμένοι, από τη μια, αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου γι' αυτό που ονομάζεται «κοινωνικός αποκλεισμός», κι από την άλλη, είναι προβληματική ομάδα για την κοινωνία γιατί ακόμα κι αν έχουν επαγγελματική απασχόληση, αυτή δεν μπορεί να διασφαλίσει την ενδεδειγμένη και προσδοκώμενη ποιότητα, οπουδήποτε κι αν είναι αυτή, στην παραγωγή, στον κατασκευαστικό τομέα ή στην παροχή υπηρεσιών, συνεπώς δεν διασφαλίζεται ούτε το δημόσιο συμφέρον.

Όσον αφορά τη χώρα μας, η μείωση του αριθμού των αγραμμάτων που η στατιστική υπηρεσία καταγράφει, πρέπει να αναμένεται ότι θα καταλήξει σε μεγαλύτερη συσκότιση του προβλήματος της υποεκπαίδευσης, δεδομένου ότι αγράμματος για τη στατιστική υπηρεσία είναι αυτός που δεν φοίτησε στο δημοτικό σχολείο και δεν ξέρει να γράψει το όνομά του<sup>9</sup>. Επίσης, με τη μείωση του ποσοστού των αγραμμάτων ενδεχομένως θα ενισχυθεί η τάση συγκάλυψης του προβλήματος του αναλφαβητισμού και γενικότερα της υποεκπαίδευσης, την οποία προς το τέλος της δεκαετίας του 1970 επισφράγισε η εγκατάλειψη των διακηρυγμένων στόχων του Ν.Δ. 3094/54. «Περί μέτρων προς καταπολέμησιν του αναλφαβητισμού». Σημειώνουμε ότι οι δραστηριότητες της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης για τη σφαιρική αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού τη χρονική περίοδο 1984-1990 δεν είχαν συνέχεια<sup>10</sup>. Βέβαια, η ανάγκη ίδρυσης και λειτουργίας από το 2000 και μετά σχολείων δεύτερης ευκαιρίας για απόφοιτους του

δημοτικού σχολείου που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (Βεργίδης, 2004), είναι σαφές ότι υποδηλώνει ένα υπαρκτό κοινωνικό πρόβλημα, που κατά την αντίληψή μας σχετίζεται ακριβώς με το πρόβλημα της υποεκπαίδευσης.

Είναι ενδιαφέρον να αναφερθούμε στην ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου σε πανελλήνιο δείγμα, με δομημένο ερωτηματολόγιο, διαφοροποιημένο για ενήλικους 15 ετών και άνω χωρίς απολυτήριο τριτάξιου γυμνασίου και σε ενήλικους που έχουν ολοκληρώσει εννιάχρονη εκπαίδευση. «Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι ο μισός περίπου πληθυσμός της Ελλάδας είναι υποεκπαιδευμένος αφού δεν κατέχει τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που η ίδια η πολιτεία έχει θεσμοθετήσει» (ΕΚΕΒΙ, 1998, σελ. 10).

Στην έρευνα αυτή, ως υποεκπαιδευμένοι θεωρήθηκαν όλοι οι ενήλικοι που δεν έχουν απολυτήριο τριτάξιου γυμνασίου. «Η έρευνα έδειξε ότι από το σύνολο των υποεκπαιδευμένων το 93,5% δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε μία τουλάχιστον από τέσσερις απλές δοκιμασίες-τεστ στις οποίες υποβλήθηκαν, για τις οποίες η ανάγνωση, η γραφή και οι αριθμητικοί υπολογισμοί είναι απαραίτητοι»<sup>11</sup>.

Το πολύ ενδιαφέρον είναι ότι: «Τα ίδια αυτά προβλήματα ανιχνεύθηκαν σε μικρότερο αλλά σημαντικό ποσοστό, της τάξης του 10-20 % και σε όσους έχουν τελειώσει 9χρονη εκπαίδευση» (ΕΚΕΒΙ, 1998, σελ. 11). Είναι, λοιπόν, σαφές ότι η υποεκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους ενήλικους που δεν έχουν απολυτήριο τριτάξιου γυμνασίου, αλλά ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού, που δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν στο απαιτούμενο επίπεδο το γραπτό δίκτυο επικοινωνίας και μάθησης, παρά τα όποια τυπικά προσόντα διαθέτουν. Το πρόβλημα καθίσταται οξύτερο από την ανάγκη ανάπτυξης νέων βασικών δεξιοτήτων, στις οποίες ήδη αναφερθήκαμε.

Διευκρινίζουμε ότι η υποεκπαίδευση αποτελεί ένα υπαρκτό και σύγχρονο πρόβλημα στο βαθμό που υπάρχουν –ή τουλάχιστον βρίσκονται στη διαδικασία της δημιουργίας τους– οι υλικοί όροι για την αντιμετώπισή της<sup>12</sup>, δηλαδή στο βαθμό που προωθείται ο εκσυγχρονισμός μιας χώρας. Λέγοντας υλικοί όροι δεν εννοούμε μόνο την απαραίτητη εκπαιδευτική υλικοτεχνική υποδομή, αλλά εκείνο το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων καθώς και των κοινωνικών σχέσεων, που όχι μόνο καθιστά εφικτή την αντιμετώπιση της υποεκπαίδευσης στο συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό αλλά και αναγκαία.



Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε πώς τίθεται η υποεκπαίδευση ως σύγχρονο πρόβλημα, πώς συγκεκριμενοποιείται στην ελληνική κοινωνία και πώς εκδηλώνεται.

## 2. Η υποεκπαίδευση σε ένα αναπτυσσόμενο κράτος: η περίπτωση της Ελλάδας

### ι. Χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: 1976-1998

Το 1976 ορίζεται ως η αφετηρία της υπό εξέταση χρονικής περιόδου λόγω της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης Ράλλη (Ν. 309/76), η οποία σε μια διαχρονική θεώρηση αποδείχθηκε ιδιαίτερως σημαντική, στο βαθμό που οι βασικές επιλογές της ήταν καθοριστικές και ισχύουν μέχρι σήμερα.

Με βάση τα υπάρχοντα στοιχεία (βλ. πίνακες 1 και 2) φαίνεται ότι τα κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος<sup>13</sup> που διαμορφώθηκαν στη διάρκεια της περιόδου αυτής είναι (Σταμέλος Γ., 1999, σελ. 35-56):

- α. Η δυσκολία εφαρμογής της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης για το σύνολο των παιδιών σχολικής ηλικίας, παρά τα σημαντικά βήματα που έγιναν.
- β. Η έντονη ενίσχυση της μαθητικής ροής, που φέρνει πρακτικά το 80% μιας μαθητικής γενιάς στην ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από τις αρχές της δεκαετίας του '90.
- γ. Η έκρηξη του αριθμού αποφοίτων από μη γενικά λύκεια.
- δ. Η μεγάλη αύξηση των εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Για τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα πρέπει να επισημάνουμε την αλλαγή ορολογίας των εκπαιδευτικών αρχών. Οι εκπαιδευτικές αρχές αναφέρονται ολοένα και λιγότερο στην «εισαγωγή» και ολοένα και συχνότερα στην «πρόσβαση» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Δηλαδή, το σύστημα μεταθέτει την έμφαση από την «εισαγωγή» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που προϋποθέτει την απόδειξη από τους υποψηφίους της ικανότητάς τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της βαθμίδας αυτής, στην «πρόσβαση» που σημαίνει ότι το σύστημα απλώς εξασφαλίζει την ανταπόκριση στη ζήτηση και παρέχει στους

Πίνακας 1

Μαθητική ροή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: 1975/76-1986/87

|         | Δημοτικό Σχολείο |         |         |         |         |          | Γυμνάσιο |          |          | Γενικό Λύκειο |            |            | Τεχνικό/Επ. Λύκ. |        |        | Πολυκλαδικό Λύκειο |            |            |    |
|---------|------------------|---------|---------|---------|---------|----------|----------|----------|----------|---------------|------------|------------|------------------|--------|--------|--------------------|------------|------------|----|
|         | Α' Δημ.          | Β' Δημ. | Γ' Δημ. | Δ' Δημ. | Ε' Δημ. | ΣΤ' Δημ. | Α' Γυμν. | Β' Γυμν. | Γ' Γυμν. | Α' Γεν. Λ.    | Β' Γεν. Λ. | Γ' Γεν. Λ. | Α' ΤΕΛ           | Β' ΤΕΛ | Γ' ΤΕΛ | Α' Πολυκλ.         | Β' Πολυκλ. | Γ' Πολυκλ. |    |
| 1975/76 | 1.000            |         |         |         |         |          |          |          |          |               |            |            |                  |        |        |                    |            |            |    |
| 1976/77 |                  | 953     |         |         |         |          |          |          |          |               |            |            |                  |        |        |                    |            |            |    |
| 1977/78 |                  |         | 945     |         |         |          |          |          |          |               |            |            |                  |        |        |                    |            |            |    |
| 1978/79 |                  |         |         | 937     |         |          |          |          |          |               |            |            |                  |        |        |                    |            |            |    |
| 1979/80 |                  |         |         |         | 926     |          |          |          |          |               |            |            |                  |        |        |                    |            |            |    |
| 1980/81 |                  |         |         |         |         | 932      |          |          |          |               |            |            |                  |        |        |                    |            |            |    |
| 1981/82 |                  |         |         |         |         |          | 1042     |          |          |               |            |            |                  |        |        |                    |            |            |    |
| 1982/83 |                  |         |         |         |         |          |          | 900      |          |               |            |            |                  |        |        |                    |            |            |    |
| 1983/84 |                  |         |         |         |         |          |          |          | 757      |               |            |            |                  |        |        |                    |            |            |    |
| 1984/85 |                  |         |         |         |         |          |          |          |          | 611           |            |            | 141              |        |        |                    |            |            |    |
| 1985/86 |                  |         |         |         |         |          |          |          |          |               | 529        |            |                  | 155    |        |                    |            |            | 27 |
| 1986/87 |                  |         |         |         |         |          |          |          |          |               |            |            |                  |        | 131    |                    |            |            | 25 |

47,9% κορ.

932 αποφ.

705 αποφ.

448 αποφ.

111 αποφ.

25 αποφ.

47,9% κορ.

932 αποφ.

705 αποφ.

448 αποφ.

111 αποφ.

25 αποφ.

Πηγή: Σταμέλος, 2002.

53,5% κορ.

41,1% κορ.

Συν. Αποφ.:

**Πίνακας 2**

Μαθητική ροή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: 1986/87-1997/98

|         | Δημοτικό Σχολείο |         |         |         |         | Γυμνάσιο |          |          | Γενικό Λύκειο |            |            | Πολυκλαδικό Λύκειο |            |            | Τεχν./Επ. Λύκ. |        |        |        |
|---------|------------------|---------|---------|---------|---------|----------|----------|----------|---------------|------------|------------|--------------------|------------|------------|----------------|--------|--------|--------|
|         | Α' Δημ.          | Β' Δημ. | Γ' Δημ. | Δ' Δημ. | Ε' Δημ. | Στ' Δημ. | Α' Γυμν. | Β' Γυμν. | Γ' Γυμν.      | Α' Γεν. Λ. | Β' Γεν. Λ. | Γ' Γεν. Λ.         | Α' Πολυκλ. | Β' Πολυκλ. | Γ' Πολυκλ.     | Α' ΤΕΛ | Β' ΤΕΛ | Γ' ΤΕΛ |
| 1986-87 | 1.000            |         |         |         |         |          |          |          |               |            |            |                    |            |            |                |        |        |        |
| 1987-88 |                  | 1.007   |         |         |         |          |          |          |               |            |            |                    |            |            |                |        |        |        |
| 1988-89 |                  |         | 1.002   |         |         |          |          |          |               |            |            |                    |            |            |                |        |        |        |
| 1989-90 |                  |         |         | 999     |         |          |          |          |               |            |            |                    |            |            |                |        |        |        |
| 1990-91 |                  |         |         |         | 999     |          |          |          |               |            |            |                    |            |            |                |        |        |        |
| 1991-92 |                  |         |         |         |         | 1.003    |          |          |               |            |            |                    |            |            |                |        |        |        |
| 1992-93 |                  |         |         |         |         |          | 1.067    |          |               |            |            |                    |            |            |                |        |        |        |
| 1993-94 |                  |         |         |         |         |          |          | 1.014    |               |            |            |                    |            |            |                |        |        |        |
| 1994-95 |                  |         |         |         |         |          |          |          | 941           |            |            |                    |            |            |                |        |        |        |
| 1995-96 |                  |         |         |         |         |          |          |          |               | 629        |            |                    | 62         |            |                | 193    |        |        |
| 1996-97 |                  |         |         |         |         |          |          |          |               |            | 530        |                    |            | 68         |                |        | 239    |        |
| 1997-98 |                  |         |         |         |         |          |          |          |               |            |            | 514                |            |            | *              |        |        | 237    |

απόφοιτοι: 894

απόφοιτοι: 506  
Αποφ. Δ' τάξης: 7

Γ' τάξη: 33 απόφοιτοι: 221  
Δέσμες: 36

Απόφοιτοι  
Γ' τάξη: 33  
Δέσμες: 35

Απόφ.: 9  
Σύνολο  
μαθητών  
Γ' τάξης: 811

Πηγή: Σταμέλος, 2002.



ενδιαφερόμενους τη δυνατότητα να επιχειρήσουν να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες τους στο πεδίο αυτό.

Το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στο πως έγιναν εφικτές αυτές οι τόσο σημαντικές αλλαγές, και μάλιστα σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, ουσιαστικά κατά τη δεκαετία του '80.

Για να αναφερθούμε σε ένα συγκριτικό παράδειγμα, η Γαλλία το 1979, με πρωθυπουργό τον Ρεϋμόν Μπαρ, έθεσε ως στόχο, με χρονικό ορίζοντα το 2000, το 80% μιας μαθητικής γενιάς να αποκτά απολυτήριο λυκείου. Το 1995, η Γαλλία είχε μόλις το 67% περίπου μιάς μαθητικής γενιάς σε αυτό το επίπεδο και κρίθηκε ότι ο παραπάνω στόχος ήταν ανέφικτος (Ministère de l'Education Nationale, 1995).

## ii. Αποτελέσματα και επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής

Ανατρέχοντας στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα το χρονικό διάστημα 1975/76 έως 1997/98 διαπιστώνουμε τα παρακάτω.

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο, υπήρξε σαφής και διαχρονική πολιτική μετασχηματισμού του ορισμού της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας<sup>14</sup>. Ουσιαστικά, μέσω σταδιακών μεταβολών –κυρίως διοικητικού χαρακτήρα– το ελληνικό κράτος κατάργησε τη σχολική αποτυχία στο δημοτικό σχολείο, τη δεκαετία του '80. Πράγματι, από την αρχή της υπό εξέταση περιόδου (ΠΔ. 483/77 για την αξιολόγηση και την προαγωγή των μαθητών), η υλοποίηση της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δηλαδή η παράταση της παραμονής του μαθητικού πληθυσμού στο εκπαιδευτικό σύστημα, συνδέθηκε με τη χαλάρωση ή/και την άρση των μεθόδων αποτίμησης των γνώσεων των μαθητών και των τρόπων βαθμολόγησης. Η ίδια πολιτική, αλλά περισσότερο έντονη και ιδεολογικά φορτισμένη αυτή τη φορά, συνεχίστηκε και μετά το 1981 (ΠΔ. 497/81), με την ουσιαστική κατάργηση των διαδικασιών πιστοποίησης των γνώσεων των μαθητών<sup>15</sup>.

Έτσι, εκμηδενίζεται η μαθητική διαρροή στο δημοτικό σχολείο αλλά εμφανίζονται οξυμένα προβλήματα «λειτουργικού αναλφαριθμισμού» (Βαρνάβα-Σκούρα Τζ., Κωστάκη Α., 1992) που γίνονται αισθητά τόσο στη διασύνδεση δημοτικού-γυμνασίου όσο και μέσα στο γυμνάσιο. Διευκρινίζουμε ότι τα προβλήματα αυτά δεν προκύπτουν από την έλλειψη αποτίμησης των γνώσεων των μαθητών αλλά από τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος σε υποδο-

μές και από την απουσία κατάλληλων εκπαιδευτικών δράσεων για την ουσιαστική υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας (Βαρνάβα-Σκούρα Τζ., Βεργίδης Δ., 2002, σελ. 17-21). Όμως, χωρίς την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο δημοτικό σχολείο, καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη η ανάλυση και η αντιμετώπιση των ενδεχόμενων ελλείψεων και κενών και η εξασφάλιση των προϋποθέσεων για τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών στο γυμνάσιο.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο και λύκεια) δεν φαίνεται να υπάρχει μια αντίστοιχη συνολική πολιτική. Βέβαια, μέτρα «διευκόλυνσης» λαμβάνονται, αλλά αυτά είναι μάλλον αποσπασματικά και δεν συγκροτούν συνολική πολιτική (π.χ. ΠΔ. 465/1981 περί..., ΠΔ. 83/1983 περί...). Αντίθετα, σημαντική πολιτική αναδεικνύεται η διοχέτευση των λιγότερο καλών μαθητών στην τεχνική και επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που για πρώτη ίσως φορά στην ελληνική εκπαιδευτική ιστορία γίνεται ελκυστική χάρη στην προνομιακή πρόσβαση που προσφέρει στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, παρακάμπτοντας τη σκληρή και ψυχοφθόρα διαδικασία των πανελληνίων εξετάσεων. Συνοψίζοντας, θα έλεγε κανείς ότι τα μέτρα αυτά έχουν ως χαρακτηριστικό την ελαστικοποίηση των διαδικασιών πιστοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων/ικανοτήτων των μαθητών, με στόχο την παράταση της παραμονής του μαθητικού πληθυσμού στο εκπαιδευτικό σύστημα<sup>16</sup>.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, για τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε αυτήν, αφενός διευρύνεται και επεκτείνεται το δίκτυο των ΑΕΙ και των ΤΕΙ, αφετέρου υπό την πίεση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αυξάνεται σε σημαντικό βαθμό ο αριθμός εισακτέων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 1974/75, οι εισακτέοι ήταν 16.025, το 1985/86 50.693 (Σταμέλος, 1993), ενώ το 2005, ο αριθμός των εισακτέων έφτασε στους 81.021 (στοιχεία του ΥΠΕΠΘ). Εάν, επιπλέον λάβουμε υπόψη μας τις δημογραφικές εξελίξεις (μείωση των γεννήσεων), η αύξηση των εισακτέων είναι ακόμη μεγαλύτερη, ως ποσοστό της αντίστοιχης ηλικιακής ομάδας. Βέβαια, δεν είναι σίγουρο ότι αυτή η πρωτοφανής ποσοτική αύξηση σε πανεπιστημιακά Τμήματα, σε διδάσκοντες και κατά κύριο λόγο σε φοιτητές συνοδεύεται από ποιοτικά χαρακτηριστικά και από μια γενικευμένη κοινωνική ικανοποίηση, στο βαθμό που δεν φαίνεται να λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη η κοινωνική ζήτηση (επιλογή Τμημάτων και τόπου σπουδών) (Σταμέλος Γ., 1999, σελ. 57-118).

### iii. Η «αξιοπιστία» της βαθμολογίας

Δεν χρειάζεται να υπογραμμισθεί ότι δεν θεωρούμε τη βαθμολογία σαν την πεμπτούσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο η ύπαρξή της βοηθά στην αποτύπωση των αποτελεσμάτων της, ιδιαίτερα όταν δεν υφίσταται, στην πράξη τουλάχιστον, εναλλακτική πρόταση.

Όπως έχει ήδη σημειωθεί, στο δημοτικό σχολείο η ηλικία καθορίζει ουσιαστικά τη σχολική τάξη. Είναι ενδεικτικό ότι παρά τη δειλή μεταστροφή που συνιστούν το ΠΔ. 8/95 και το ΠΔ. 121/95 με την εν μέρει επαναφορά του συστήματος της (αριθμητικής ή αλφαβητικής) βαθμολογίας, η χρήση της από τους εκπαιδευτικούς είναι μάλλον συμβολική στο βαθμό που σχεδόν τα 3/4 (72,7%) των μαθητών βαθμολογούνται με «άριστα» (ΕΣΥΕ, 1997/98).

Σε ό,τι αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εικόνα δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές ως προς τις γενικές τάσεις. Για το γυμνάσιο ειδικότερα, οι βασικές τάσεις για τη βαθμολογία το χρονικό διάστημα 1979/80-1994/95 είναι οι ακόλουθες (Σταμέλος, 2002):

- α. η βαθμολογία δεν μπορεί να θεωρηθεί σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες «αυστηρή»<sup>17</sup> στο βαθμό που οι προβιβαζόμενοι μαθητές σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου υπερβαίνουν το 90%,
- β. το ίδιο ισχύει για τους μαθητές της γ' γυμνασίου στους οποίους το ποσοστό των προβιβαζομένων είναι περίπου 95%,
- γ. οι βαθμολογίες όχι μόνο δεν μπορεί να χαρακτηριστούν «αυστηρές» αλλά τείνουν να γίνονται και υψηλότερες. Συνεπώς, οι μαθητές όχι μόνο προβιβάζονται αλλά και βαθμολογούνται με υψηλούς βαθμούς,
- δ. προς το τέλος της περιόδου που εξετάζουμε (το 1994/95) σχεδόν 1 στους 2 μαθητές (45%) βαθμολογείται στην υψηλή κλίμακα βαθμών «15-20»,
- ε. τέλος, η κατηγορία των αριστούχων μαθητών («18-20») αυξάνεται στο εξεταζόμενο διάστημα συνολικά κατά 343%.

Όσον αφορά το γενικό λύκειο η εικόνα είναι ευθέως ανάλογη με την αντίστοιχη στο γυμνάσιο, όπως φαίνεται και ακολούθως (Σταμέλος, 2002):

- α. η βαθμολογία δεν μπορεί να θεωρηθεί «αυστηρή», στο βαθμό που οι προβιβαζόμενοι μαθητές στο σύνολο του λυκείου υπερβαίνουν το 92%, ενώ το 1994/95 ήταν σχεδόν το 96%,



- β. το ίδιο ισχύει για τους μαθητές της γ' λυκείου όπου το ποσοστό των προβιβαζομένων υπερβαίνει το 95% και φτάνει στο 98% το 1994/95,
- γ. οι βαθμολογίες όχι μόνο δεν μπορεί να χαρακτηρισθούν «αυστηρές» αλλά είναι και ιδιαίτερα υψηλές, οι μαθητές βαθμολογούνται και προβιβάζονται με υψηλούς βαθμούς,
- δ. το 1994/95 πάνω από 1 στους 2 μαθητές (51,03%) βαθμολογείται στην υψηλή κλίμακα βαθμών «15-20», ενώ το 1984/85 το ποσοστό αυτό<sup>18</sup> έφτανε στο 60,77%!
- ε. τέλος, η κατηγορία των αριστούχων μαθητών («18-20») υπερδιπλασιάζεται στο εξεταζόμενο διάστημα.

Είναι σαφές ότι το ερώτημα ποια είναι η αξιολογία και τα κριτήρια της βαθμολόγησης των μαθητών ως διαδικασίας για την πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων/ικανοτήτων παραμένει ανοικτό. Στη συνέχεια δεν θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό. Θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα αυτών των όπως φαίνεται παγιωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και των πολιτικών που τις νομιμοποιούν.

#### iv. Αξιολογώντας το αποτέλεσμα

Με βάση τα δεδομένα που παραθέσαμε, μπορεί κανείς να προβεί σε μια αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο εξεταζόμενο χρονικό διάστημα.

Καταρχάς, φαίνεται ότι η συγκεκριμένη πολιτική διευκόλυνε την παραμονή ενός σημαντικού αριθμού μαθητών εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που αποτυπώνεται στη διόγκωση της μαθητικής ροής. Το αποτέλεσμα αυτό κρίνεται ως πολύ θετικό σε ένα πρώτο επίπεδο ανάγνωσης των δεδομένων.

Θεωρούμε, όμως, ότι πρόκειται απλώς για τη βιτρίνα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Το αποτέλεσμα αυτό δεν προήλθε από μια ευρύτερη ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ούτε από την κινητοποίηση των συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος. Μοιάζει να είναι το προϊόν της ελαστικοποίησης των διαδικασιών πιστοποίησης των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχετικοποίησης του επιπέδου των γνώσεων και των δεξιοτήτων/ικανοτήτων τις οποίες αποκτούν οι μαθητές.

Έτσι, δεν είναι σπάνιο το γεγονός, μαθητές γυμνασίου να μην ξέρουν να διαβάζουν σε ικανοποιητικό επίπεδο. Το παράδοξο εί-

ναι ότι, όταν αυτό το συγκλονιστικό στοιχείο δημοσιοποιείται από τον αρμόδιο Υπουργό, δεν προκαλεί σχεδόν καμιά αντίδραση (Λιαρέλλης Στρ., Κασιμάτης Στ., 1997). Συνεπώς, η φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη και η αποφοίτηση από το γυμνάσιο και πιθανόν και από το δεύτερο κύκλο της μέσης εκπαίδευσης δεν αναιρεί την υποεκπαίδευση ενός μέρους του μαθητικού πληθυσμού.

Γίνεται έτσι κατανοητό «το ελληνικό θαύμα» της αποφοίτησης του 80% μιας μαθητικής γενιάς από τον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η κατάργηση των διαδικασιών πιστοποίησης των γνώσεων ή/και η έντονη ρευστοποίησή τους αποτελούν μια από τις κυριότερες αιτίες αυτού του κατ' αρχήν θετικού βήματος. Δεν είναι βέβαια η μοναδική. Η βελτίωση του οικογενειακού εισοδήματος έχει συμβάλλει στη μείωση της παιδικής εργασίας και οι κοινωνικές εξελίξεις έχουν κάνει εφικτή και αναγκαία τη μαζική φοίτηση των κοριτσιών στο σχολείο. Προσθέτουμε ότι η αξιολογική διαδικασία όχι μόνο ατονεί προς την κατεύθυνση της διευκόλυνσης της προαγωγής από τάξη σε τάξη, αλλά φτάνει και στο άλλο άκρο. Φαίνεται ότι, όπου διατηρείται διαδικασία πιστοποίησης, παρουσιάζεται η τάση της προς τα πάνω εξίσωσης των μαθητών, σε ένα συμβολικό πλην αμφιβόλου περιεχομένου «άριστα». Έτσι, έχουμε υπερπληθώρα «αριστούχων» μαθητών (ή έστω με πολύ καλούς βαθμούς μαθητές). Αυτό έχει πολλαπλές συνέπειες. Από τη μια λειτουργεί ως μηχανισμός διατήρησης του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο και μάλιστα με μεγάλες φιλοδοξίες, στο βαθμό που οι υψηλοί βαθμοί δικαιολογούν κάτι τέτοιο, κι από την άλλη δρα ως παράγοντας εκπαιδευτικού, και το χειρότερο, κοινωνικού αποπροσανατολισμού, αφού ένα απολυτήριο λυκείου με άριστα ενίοτε δεν αρκεί για την εισαγωγή σε μερικά ιδιαίτερα ελκυστικά πανεπιστημιακά Τμήματα.

### 3. Οι πολλαπλές μορφές της υποεκπαίδευσης

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι τα απονεμόμενα πτυχία δεν πιστοποιούν κατ' ανάγκην συγκεκριμένο επίπεδο, είδος ή όγκο γνώσεων και δεξιοτήτων/ικανοτήτων<sup>19</sup>. Η ρευστοποίηση της σχέσης «πτυχίου» - «επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων/ικανοτήτων» στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπο-

στηρίζουμε ότι αποτελεί τη σύγχρονη μορφή αυτού που ονομάζουμε «υποεκπαίδευση», σήμερα. Είναι άραγε τυχαίο το γεγονός ότι η απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά ανεργίας, και μάλιστα κατά τρόπο αποκλείοντα από τη διεθνή πραγματικότητα;

Πάντως, πρέπει να τονιστεί ότι η υποεκπαίδευση δεν αποτελεί αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο. Υπενθυμίζουμε ότι η στατιστική υπηρεσία των ΗΠΑ<sup>20</sup>, πριν από μερικά χρόνια αναγκάστηκε να χωρίσει τους αποφοίτους λυκείου της χώρας της σε δύο κατηγορίες, «τους ικανούς» και τους «ανίκανους», όπου οι δεύτεροι δεν μπορούσαν να κατανοήσουν ένα απλό κείμενο ή να συντάξουν μια απλή αίτηση, και η αναλογία των δύο κατηγοριών ήταν 2 προς 1.

Παρόλα αυτά, η σύγχρονη μορφή υποεκπαίδευσης δεν είναι και η μοναδική. Για την περίπτωση της χώρας μας μπορούμε να διακρίνουμε τουλάχιστον δύο επιπλέον μορφές, μια ενδογενή και μια εξωγενή.

Η πρώτη, αφορά ομάδες πληθυσμού που εξακολουθούν να αναπαράγουν την απόστασή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα (και ίσως από τις αξίες του). Από τα υπάρχοντα στοιχεία φαίνεται ότι σχεδόν το 10% των μαθητών εγκαταλείπει την υποχρεωτική εκπαίδευση (Σταμέλος, 1999, σελ. 42) με τάση μείωσης του ποσοστού αυτού στο 7% (Παλαιοκρασάς Σ., 2001). Αυτοί οι μαθητές, με γονείς που έχουν χαμηλό έως πολύ χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, κατευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες επαγγελματιών, τα οποία λόγω του τρόπου που ιστορικά συγκροτήθηκαν στην Ελλάδα λειτουργούν ερήμην του εκπαιδευτικού συστήματος. Για τα αγόρια οι ομάδες αυτές είναι: αγρότες-κτηνοτρόφοι, εργάτες δομικών έργων (ξυλουργός/πατωματζής, χτίστης, σιδεράς/αλουμινας), επαγγέλματα αυτοκινήτου (βοηθός μηχανικού, βαφέας/φαναρτζής), διάφορα υπαλληλικά (διανομέας, πωλητής, ντήλερ, μικροπωλητής). Για τα κορίτσια: κομμώτριες και μοδίστρες (Παλαιοκρασάς Σ., κ.ά., 1996). Το ερώτημα βέβαια που τίθεται είναι το εξής: στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, μέχρι πότε αυτά τα επαγγέλματα δεν θα απαιτούν πιστοποιητικό εκπαίδευσης για την άσκησή τους; Εξάλλου, από διάφορες ερευνητικές ομάδες επισημαίνεται ότι «... οι δουλειές έχουν γίνει πιο περίπλοκες κι έτσι απαιτούν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης» (Research Group 2, Mnysken J., Sprundel R. van κ.ά., 2002). Ήδη στην Ελλάδα, σε ΤΕΕ, ΙΕΚ και ΚΕΚ, έχουν ενταχθεί πολλά από τα προαναφερόμενα επαγγέλματα. Η εξέλιξη αυτή είναι αναμενόμενο να δημιουργήσει



προβλήματα σε όσους εγκαταλείπουν πρόωρα το εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν θα εξετάσουμε εδώ αυτό το πρόβλημα, εκείνο που μας ενδιαφέρει είναι ότι πρόκειται για ομάδες πληθυσμού που αναπαράγουν μια μορφή υποεκπαίδευσης που παραπέμπει στην προηγούμενη φάση ανάπτυξης της χώρας.

Διευκρινίζουμε ότι στις ΗΠΑ, για μεγάλες ομάδες του πληθυσμού όπως είναι οι ισπανόφωνοι, διαπιστώθηκε ότι οι υπολανθάνουσες αιτίες της υποεκπαίδευσής τους εξακολουθούν να είναι η φτώχεια, οι οικογενειακές αξίες και παραδόσεις, ο πρόωρος προσανατολισμός προς την εργασία, ο γάμος σε μικρή ηλικία, οι προκαταλήψεις, οι χαμηλές προσδοκίες, η έλλειψη ενημέρωσης (Sosa L., 2002, σελ. 80-91).

Θεωρούμε ότι η μορφή αυτή της υποεκπαίδευσης παρ' ότι παραπέμπει στην προηγούμενη φάση ανάπτυξης της Ελλάδας δεν θα συρρικνωθεί χωρίς κατάλληλες εκπαιδευτικές και κοινωνικές πολιτικές.

Η δεύτερη μορφή υποεκπαίδευσης αφορά τους οικονομικούς μετανάστες, τα παιδιά τους αλλά και υπάρχουσες μειονότητες<sup>21</sup>. Σύμφωνα με τα υπάρχοντα επίσημα στοιχεία, το 3% παιδιών σχολικής ηλικίας δεν περνά ποτέ την πόρτα του σχολείου (ΥΠΕΠΘ, 1995, σελ. 21).

Πρόκειται για τον πιο σκληρό και αμείλικτο εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Το ποσοστό αυτό πρέπει να θεωρηθεί υποτιμημένο στο βαθμό που η πλειονότητα των οικονομικών μεταναστών της χώρας είναι παράνομη. Συνεπώς, εκ των πραγμάτων, οι επίσημες στατιστικές δεν τους λαμβάνουν υπόψη τους ή απλά προσπαθούν να τους προσεγγίσουν. Τα παιδιά αυτής της κατηγορίας, που τα περισσότερα θα ζήσουν στην ελληνική κοινωνία, ξεκινούν από απελπιστική ίσως θέση, στο βαθμό που η κοινωνικοποίησή τους αλλά και μια ελάχιστη κατοχή χρηστικών γνώσεων δεν είναι δεδομένη και πιθανόν να μη συντελεστεί ποτέ...

Προσθέτουμε ότι, τα τελευταία χρόνια αυξάνεται ραγδαία ο αριθμός των μαθητών που είναι αλλοδαποί, παλιννοστούντες, Τσιγγάνοι ή μουσουλμάνοι. Οι μαθητές αυτοί αποτελούσαν, το 2000, το 8% του μαθητικού πληθυσμού και προβλέπεται η αύξησή τους στο άμεσο μέλλον (Παλαιοκρασάς Σ., 2001). Όπως είναι ευνόητο, πρόκειται για μαθητές που συχνά εγκαταλείπουν το σχολείο πριν ολοκληρώσουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

## Συμπεράσματα

Όπως δείξαμε, ο όρος «αναλφαβητισμός» δεν επαρκεί για να αναφερθούμε σε όλες τις διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας και της ελλιπούς ανάπτυξης παραδοσιακών και κυρίως νέων βασικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων, που είναι απαραίτητες στις σύγχρονες κοινωνίες.

Η συγκρότηση της έννοιας «υποεκπαίδευση» μας δίνει τη δυνατότητα να ομαδοποιήσουμε και να εξετάσουμε εκπαιδευτικά προβλήματα, φαινομενικά ασύνδετα μεταξύ τους, που όμως σχετίζονται άμεσα με το χαμηλό επίπεδο των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων/ικανοτήτων που χαρακτηρίζει ένα μέρος του πληθυσμού των αναπτυγμένων χωρών.

Ειδικά στην Ελλάδα, μετά τη μεταρρύθμιση του 1976/77 μειώθηκε ριζικά η σχολική διαρροή στο δημοτικό σχολείο και ενισχύθηκε σε σημαντικό βαθμό η σχολική επιτυχία της πλειονότητας των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα περίπου το 80% μιας μαθητικής γενιάς ήδη από τη δεκαετία του '90 να ολοκληρώνει τη μέση εκπαίδευση.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία που παραθέσαμε, η τάση αύξησης του χρόνου παραμονής του μαθητικού πληθυσμού στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενισχύθηκε καθοριστικά με την άρση ή τη χαλάρωση των μεθόδων αποτίμησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων/ικανοτήτων των μαθητών. Έτσι, σχεδόν εκμηδενίσθηκε η διαρροή στο δημοτικό σχολείο, και μειώθηκε σε σημαντικό βαθμό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε συνδυασμό βέβαια με ορισμένες σημαντικές κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών (μείωση της παιδικής εργασίας, γενίκευση της πυρηνικής οικογένειας και αλλαγή της θέσης των γυναικών, μαζική φοίτηση των κοριτσιών στο σχολείο).

Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι η ελαστικοποίηση της αποτίμησης των γνώσεων και δεξιοτήτων/ικανοτήτων αποκρύπτει την υποεκπαίδευση ενός μέρους του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά –και σε ορισμένες περιπτώσεις αποφοιτά– από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Παράλληλα, ένα ποσοστό μαθητών εγκαταλείπει την εννιάχρονη εκπαίδευση, αναπαράγοντας την υποεκπαίδευση του εργατικού δυναμικού που απασχολείται σε ορισμένα παραδοσιακά επαγγέλματα, τα οποία ασκούνται χωρίς προς το παρόν να απαιτείται επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των απασχολουμένων.

Επίσης, το πρόβλημα της υποεκπαίδευσης επιτείνεται από τον

εκπαιδευτικό αποκλεισμό ή την ελλιπή φοίτηση παιδιών που προέρχονται από γονείς οικονομικούς μετανάστες, Τσιγγάνους ή μουσουλμάνους.

Θεωρούμε ότι η υποεκπαίδευση δεν είναι μόνο εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η σχολική αποτυχία και η αποτυχία του σχολείου, καθώς και η διευρυμένη απονομή πτυχίων δίχως ουσιαστική ή αμφίβολη αντιστοιχία με γνώσεις και δεξιότητες/ικανότητες, που τελικά απαξιώνει τα πτυχία και τα μετατρέπει σε «χαρτιά», διαβρώνουν τη σημασία του εκπαιδευτικού συστήματος ως κοινωνικού θεσμού ενός εθνικού Κράτους.

Απαιτείται, λοιπόν, να θυμηθούμε εκ νέου ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δημιουργήμα του εθνικού κράτους και παρά τις δριμύτατες κριτικές που έχει υποστεί, κατόρθωσε για πρώτη φορά στην ανθρώπινη ιστορία να εγγραμματίσει το σύνολο σχεδόν των παιδιών στις αναπτυγμένες τουλάχιστον κοινωνίες, ανεξαρτήτως εθνοτικής ή κοινωνικής προέλευσης, να δημιουργήσει βασικούς κανόνες λειτουργίας για την κατασκευή του πολίτη και χάρη στη σχετική αυτονομία του να διασφαλίζει και να ενισχύει την κοινωνική κινητικότητα, διαπερνώντας τα στεγανά των επαγγελματιών, και όχι μόνο, συντεχνιών. Η διάβρωση και απαξίωσή του ποιες άραγε συνέπειες μπορεί να επιφέρει; Είναι άραγε τυχαίο το γεγονός της επανάκαμψης προγενέστερων μορφών κοινωνικοποίησης και νοσηματοδότησης της ζωής που συντελείται τα τελευταία χρόνια; Για παράδειγμα, μπροστά στο θολό ή υποβαθμισμένο μήνυμα του σχολείου, το μήνυμα διαφόρων θρησκευτικών και παραθρησκευτικών οργανώσεων δεν γίνεται περισσότερο ελκυστικό; Ποιές οι συνέπειες; Παράλληλα, η μονομερής έμφαση στη μάθηση (δια βίου μάθηση, κοινωνία της μάθησης κ.λπ.) καθιστά τη μόρφωση ατομική υπόθεση του κάθε πολίτη, που απλώς υποστηρίζεται από χαλαρούς εκπαιδευτικούς θεσμούς παροχής ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης, που απευθυνόμενοι στους «πελάτες τους» απεκδύονται από την κοινωνική και πολιτική ευθύνη για τα συνολικά αποτελέσματα και τις γενικότερες επιπτώσεις των δραστηριοτήτων τους..

Το εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο του εθνικού κράτους, έχει κι έναν άλλο πολύ σημαντικό ρόλο. Με την πιστοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, μέσω της απονομής πτυχίων, παίζει σημαντικό ρόλο στην αγορά εργασίας και στην οικονομία. Αν εξαιτίας της υποεκπαίδευσης με τη σύγχρονη μορφή της, αμφισβητηθεί ή χαθεί η εμπιστοσύνη που η κοινωνία (και η οικονομία) αποδίδει στο εκπαιδευτικό σύστημα, ποιες άραγε θα είναι οι



επιπτώσεις; Αυτό δεν σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι κοινωνικά ουδέτερο και ότι δε συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και της κυρίαρχης ιδεολογίας, όμως η κριτική δεν πρέπει να παραμερίζει ή να υποτιμά τις κατακτήσεις του, σε μερικές από τις οποίες ήδη αναφερθήκαμε. Αν λοιπόν διαταραχθεί ή απολεσθεί η κοινωνική εμπιστοσύνη προς την αξιοπιστία του εκπαιδευτικού συστήματος για πιστοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, τότε μήπως οδηγούμαστε προς λογικές συντεχνιακού τύπου κατάρτισης και αριστοκρατικού τύπου μόρφωσης;

Το σίγουρο είναι ότι, αν διαβρωθεί ή αρθεί η εμπιστοσύνη προς το εκπαιδευτικό σύστημα, τότε θα έπρεπε ίσως να σκεφτούμε ότι δεν οδηγούμαστε σε κάτι το δημοκρατικότερο αλλά σε ένα εκπαιδευτικό κενό. Όμως, το κενό είναι πολύ ασταθές για να μπορέσει να υπάρξει, όπως λέει κι ο Γραμματικάκης (Γραμματικάκης Γ., 1996, σελ. 64), και ως εκ τούτου στην περίπτωση αυτή απαιτείται να προσδιορίσουμε ποιοι κοινωνικοί, οικονομικοί ή άλλοι παράγοντες θα το αντικαταστήσουν...

## Σημειώσεις

1. Για παράδειγμα η Παγκόσμια Τράπεζα χρηματοδότησε, από το 1963 έως το 1979, 195 προγράμματα συνολικής αξίας 2,74 τρις δολάρια (Banque Mondiale, 1980).

2. Τελείως ενδεικτικά δες: Πελαγίδης Θ., «Η εκπαίδευση δεν φέρνει απασχόληση», *Ελευθεροτυπία*, 17/7/2005.

3. Δεν είναι τυχαίο ότι από τη δεκαετία του '90 και μετά μιλάμε για κοινωνία και οικονομία της γνώσης, ενώ στις μεγάλες υπερ-εθνικές και εθνικές πολιτικές η εκπαίδευση είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη Στρατηγική της Λισσαβώνας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

4. Όπως στα μέσα της δεκαετίας του '80 η έννοια φτώχεια αντικαταστάθηκε από την έννοια κοινωνικός αποκλεισμός στην προσπάθεια περιγραφής και ανάλυσης της νέας τότε κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία χωρίς να αποκλείει τη φτώχεια περιελάμβανε και άλλες μορφές περιθωριοποίησης, όπως για παράδειγμα εκείνη που προέρχεται από τη διατάραξη του κοινωνικού ιστού.

5. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, η υποεκπαίδευση παρατηρείται κυρίως μεταξύ αυτών που δεν έχουν ολοκληρώσει τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Verhaest D., Omeey E., 2002).

6. Υπογραμμίζουμε, στο σημείο αυτό, ότι σύμφωνα με τη νομολογία

του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, η οποία θεωρείται Κοινοτικό κεκτημένο, όλα τα είδη της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ακόμα και εκείνη του Γενικού Λυκείου, θεωρούνται ως επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Υποθέσεις *Gravier*, 1985 και *Barra*, 1985).

7. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι ο ανταγωνισμός των Κρατών σε παγκόσμιο επίπεδο και σε επίπεδο δεικτών ανάπτυξης άρα και αποτελεσματικότητας, συνεπώς διεθνούς έλξης που αντανακλά οικονομικά και πολιτικά οφέλη, έχει ωθήσει στην μονόπλευρη ποσοτική αντίληψη της εκπαίδευσης γεγονός που εντείνει τα προβλήματα αποσύνδεσης ουσιαστικών γνώσεων και απονομής τίτλων σπουδών, δηλαδή υποεκπαίδευσης.

8. Διευκρινίζουμε ότι οι οικονομολόγοι προσδιορίζουν το δίπολο υπερεκπαίδευση και υποεκπαίδευση με τρεις κυρίως μεθόδους:

- α. προσδιορισμό του απαιτούμενου επιπέδου εκπαίδευσης από *job-analysts* για μια συγκεκριμένη θέση εργασίας με υποτιθέμενα αντικειμενικά κριτήρια,
- β. επεξεργασία των αυτο-αναφορών των εργαζομένων σε μια θέση εργασίας, για το επίπεδο εκπαίδευσης που απαιτείται στη δουλειά τους,
- γ. με κριτήριο τον μέσο όρο του επιπέδου εκπαίδευσης των εργαζομένων σε μια θέση εργασίας.

Υποεκπαιδευμένοι θεωρούνται οι εργαζόμενοι που έχουν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης από αυτό που προσδιορίζεται για κάθε θέση εργασίας.

Και οι τρεις μέθοδοι έχουν υποστεί κριτική για την αξιοπιστία τους, βλ. *Velden R.K.W. van, Smoorenburg M.S.M. van, The measurement of overeducation and undereducation: self report vs. job-analyst method, Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University, 1997.* Επίσης, βλ. *Verheest D., Omeij E., Overeducation in the Flemish youth labor market, working paper, Department of Social Economics, Ghent University, 2002.*

9. Το κριτήριο αυτό ίσχυε στην Ευρώπη τον 19ο αιώνα. Στην Ελλάδα δεν ισχύει επίσημα, αλλά εμπειρικές έμμεσες παρατηρήσεις έχουν δείξει ότι οι υπάλληλοι της στατιστικής υπηρεσίας το χρησιμοποιούν σε ευρεία κλίμακα, προκειμένου να συμπίεσουν το ποσοστό του αναλφαβητισμού. Μάλιστα, στην απογραφή του 1991 η έως τότε ισχύουσα κατηγορία: Δεν τελείωσαν τη στοιχειώδη εκπαίδευση, έχει διαφοροποιηθεί σε δύο κατηγορίες: α) Δεν τελείωσαν το δημοτικό και δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση. β) Δεν τελείωσαν το δημοτικό αλλά γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση.

10. Για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού την περίοδο αυτή, βλ. στα πρακτικά της συνδιάσκεψης του ΥΠΕΠΘ - ΓΓΛΕ, που πραγματοποιήθηκε το 1984 και του 1ου Ευρωπαϊκού Συνεδρίου που οργανώθηκε το 1987 από το Υπουργείο Πολιτισμού και τη ΓΓΛΕ, καθώς επίσης και τα πρακτικά του πανελληνίου συνεδρίου για τον αλφαβητισμό και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, που οργανώθηκε από το ΥΠΕΠΘ και τη ΓΓΛΕ το 1990.

11. *EKEBI*, στο ίδιο, σελ. 11. Οι δοκιμασίες αυτές ήταν οι εξής: (α) κατανόηση ενός απλού κειμένου, (β) καταγραφή των στοιχείων της συνάντη-

σης με τον ερευνητή, (γ) ανάγνωση λογαριασμού της ΔΕΗ (ποιο ποσό πληρώνετε για τη ΔΕΗ;), (δ) εκτέλεση ενός απλού αριθμητικού υπολογισμού στο λογαριασμό της ΔΕΗ (ποιο είναι το συνολικό ποσό που πληρώνετε για το Δήμο;).

12. Σύμφωνα με τον Μαρξ η ανθρωπότητα βάζει μπροστά της μόνο εκείνα τα προβλήματα που μπορεί να λύσει. Αν παρατηρήσουμε με περισσότερη ακρίβεια θα βρούμε πάντα, ότι το ίδιο πρόβλημα γεννιέται μόνο εκεί που οι υλικοί όροι της λύσης του υπάρχουν ήδη, ή τουλάχιστον βρίσκονται στη διαδικασία της δημιουργίας τους.

13. Σε αυτή την εργασία το εκπαιδευτικό σύστημα εξετάζεται από την είσοδο στην υποχρεωτική εκπαίδευση έως την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

14. Αποδεικνύεται έτσι περίτρανα ότι η επιτυχία και η αποτυχία κατασκευάζονται! Όμως, αυτό δεν λύνει το πρόβλημα της μόρφωσης και εκπαίδευσης της νέας γενιάς για μια κοινωνία...

15. Για τις διάφορες διαστάσεις του θέματος αυτού βλ. επίσης στο Βαρνάβα-Σκούρα Τζ., 1994, σελ. 111-125.

16. Η συγκεκριμένη πολιτική φαίνεται ότι είναι διαχρονική, ξεκίνησε στο τέλος της δεκαετίας του '70 με τεχνοκρατικό σκεπτικό για να εμπλουτιστεί, στη συνέχεια τη δεκαετία του '80, από το θεωρητικό οπλοστάσιο της Αριστεράς, στο βαθμό που οι έρευνες έδειχναν ότι η πρόωγη σχολική εγκατάλειψη συνδέεται με την κοινωνική προέλευση. Όμως, κανένας θεωρητικός της σοσιαλιστικής ή κομμουνιστικής σκέψης, κοινοβουλευτικής ή μη, δεν αναφέρει ότι η πεμπτουσία της επανάστασης είναι η απλή παραμονή όλων των μαθητών στο σχολείο, η απονομή σε όσο το δυνατόν περισσότερους πτυχίων με «άριστα», χωρίς την απαραίτητη εκμάθηση κάποιων συγκεκριμένων γνώσεων ανά απονεμούμενο πτυχίο.

Αντίθετα, όλα αυτά παραπέμπουν περισσότερο σε μικροαστική νοοτροπία, και λίγη σχέση έχουν με το ιδανικό της κοινωνικής δικαιοσύνης ... Σε αυτό δεν έχουμε παρά να παραθέσουμε ένα απόσπασμα ενός μεγάλου παιδαγωγού, του Α.Σ. Νηλ: «Ο φόβος των γονιών για το μέλλον είναι μια απειλή για την υγεία του παιδιού. Ολοφάνερος γίνεται ο φόβος αυτός στην επιθυμία του πατέρα (...) "αν στα δεκαοκτώ του δεν μπορεί να πετύχει στις εισαγωγικές εξετάσεις του πανεπιστημίου, τότε τι του απομένει εκτός από μια απασχόληση σαν ανειδίκευτος εργάτης". Απεναντίας, εγώ έμαθα να περιμένω και να παρακολουθώ πως ένα παιδί κάνει μικρά ή δεν κάνει καθόλου βήματα προόδου. (...) Φυσικά, ένας στενοκέφαλος μπορεί να μου απαντήσει: "το θεωρείτε, λοιπόν, επιτυχία το να καταφέρει ένας νέος στη ζωή του να γίνει απλώς ένας οδηγός φορτηγού αυτοκινήτου;". Το κριτήριο, με το οποίο αξιολογώ την επιτυχία ενός νέου, είναι η ικανότητα να εργάζεται με χαρά και να κάνει μιά ζωή με περιεχόμενο» (Νηλ Α.Σ., 1972, *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα, σελ. 67-68).

17. Για παράδειγμα στη Γαλλία και στη Δημοτική της Εκπαίδευση, το 1960, το 52% των μαθητών είχαν επαναλάβει τουλάχιστον μια φορά τάξη,



ενώ το 2000, το ποσοστό αυτό ανερχόταν στο 19,5% (Paul J.J., Troncin Th., 2004, σελ. 6).

18. Περίοδο κατά την οποία ο βαθμός του σχολείου υπολογιζόταν για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση...

19. Η προηγούμενη πρόταση αποδεικνύεται για τις δύο πρώτες βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Για την τρίτη βαθμίδα μπορεί κανείς να διατυπώσει ανάλογες εικασίες προς απόδειξη. Σχετικές έρευνες δεν είναι γνωστές στους συγγραφείς της παρούσας εργασίας.

20. Έκθεση Εθνικής Αξιολόγησης Ακαδημαϊκής Προόδου των ΗΠΑ, 1992.

21. Για την εκπαιδευτική ένταξη των τσιγγανοπαίδων βλ. Βεργίδης Δ., «Πηγαίνουν οι Τσιγγάνοι σχολείο; Η σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα», *Επιστημονική Επετηρίδα ΑΡΕΘΑΣ*, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών, 1998, σελ. 41-69.

## Βιβλιογραφία

- Asplund R., Reija L., *Labour market transitions in Finland. Does background matter*, ETLA, The Research Institute of the Finnish Economy, 1988.
- Βαρνάβα-Σκούρα Τζ., Κωστάκη Α., *Η ενισχυτική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1991-1992). Μια πρώτη καταγραφή της λειτουργίας του θεσμού. Παρατηρήσεις και προτάσεις*, Έκθεση προς το ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, 1992.
- Βαρνάβα-Σκούρα Τζ., *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης. Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ, Τζέρομ Μπρούνερ*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1994.
- Βαρνάβα-Σκούρα Τζ., Βεργίδης Δ., *Προγράμματα για τη σχολική επιτυχία*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2002.
- Βεργίδης Δ., *Υποεκπαίδευση, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις*, εκδ. Ύψιλον/βιβλία, Αθήνα, 1995.
- Βεργίδης Δ., «Πηγαίνουν οι Τσιγγάνοι σχολείο; Η σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα», *Επιστημονική Επετηρίδα ΑΡΕΘΑΣ*, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών, 1998.
- Βεργίδης Δ., «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Σχολικές διαδρομές και προσδοκίες των εκπαιδευομένων», στο: Βεκρής Λ., Χοντολίδου Ε., *Δύο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας*, Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθήνα, 28-29 Ιουλίου 2003, ΥΠΕΠΘ-ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, 2004.
- Banque Mondiale, *Éducation: Politique sectorielle*, Paris, 1980.
- Bertrand O., *Education et Travail, Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Unesco, Paris, 1994.

- Blaug M. (ed.), *Economics of education*, Penguin Books, 1968.
- Büchel F., Mertens A., *Overeducation, Undereducation, and the theory of career mobility*, Max Planck Institute for Human Development, Berlin and Humbolt University Berlin, Discussion Paper no 195, 2000.
- Commissariat General du Plan, *La qualification du travail: de quoi parle-t-on?*, La documentation française, Paris, 1978.
- Γραμματικάκης Γ., *Η κόμη της Βερενίκης*, 10η εκδ., Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1996.
- Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Παρατηρητήριο βιβλίου, *Πανελλήνια έρευνα για τον αναλφαβητισμό*, Έκθεση Εθνικής Αξιολόγησης Ακαδημαϊκής Προόδου των ΗΠΑ, Αθήνα, 1998.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Η απασχόληση στην Ευρώπη, Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης, Εργασιακών Σχέσεων και Κοινωνικών Υποθέσεων*, Βρυξέλλες, Λουξεμβούργο, 1995.
- Λιαρέλλης Στρ., Κασιμάτης Στ., Συνέντευξη Υπουργού Παιδείας: «Οι απόφοιτοι Γυμνασίου δεν μπορούν να διαβάσουν!», *Έψιλον*, 5/9/1997.
- Marshall R., Tucker M., *Thinking for a living: Education and the wealth of Nations*, Basic Books, 1992.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'insertion Professionnelle, *L'Éducation Nationale en chiffres*, Paris, 1995.
- Miller R., *L'enseignement et la formation complémentaire en tant qu'investissement: Connaissance de l'investissement dans la connaissance*, Document de travail, OCDE, Paris, 1993.
- Νηλ Α.Σ., *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα, 1972.
- ΟΥΝΕΣΚΟ, CONFINTEA, *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η διακήρυξη του Αμβούργου. Η ατζέντα για το μέλλον*, 5η Διεθνής Διάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Αμβούργο, 14-18 Ιουλίου 1997, ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ, Αθήνα, 1997.
- Παλαιοκρασάς Σ. κ.ά., *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΕΚ, Αθήνα, 1996.
- Παλαιοκρασάς Σ., *Έρευνα «Μαθητική διαρροή στο γυμνάσιο» (φουρνιά μαθητών 1997/1998)*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2001.
- Πελαγίδης, Θ., «Η εκπαίδευση δεν φέρνει απασχόληση», *Ελευθεροτυπία*, 17/7/2005.
- Paul J.J., Troncin Th., *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, τεύχ. 14, 2004.
- Reich R., *The Work of Nations*, A. Knopf, New York, 1991.
- Research Group 2, Mnysken J. (tutor) Sprundel R. van κ.ά., *Overeducation and upgrading*, University of Maastricht, 2002.

- Sosa L., «The unspoken reasons for hispanic undereducation», *Journal of Hispanic Higher Education*, vol. 1, no 1, 2002.
- Σταμέλος Γ., *Προσπάθεια ιχνηλασίας των ροών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Έκθεση για την Σύνοδο των Πρωτάνεων και Προέδρων των Ελληνικών Πανεπιστημίων, Επιτροπή Ευρωπαϊκών Υποθέσεων, Αθήνα, 1993.
- Σταμέλος Γ., *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Προσπάθεια ιχνηλασίας Β'*, εκδ. Αρμός, Αθήνα, 1999.
- Σταμέλος Γ., *Προσπάθεια ιχνηλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος Γ'*, εκδ. Αρμός, Αθήνα, 2002.
- ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, *Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού*, 1-4 Οκτωβρίου 1984, Αθήνα, 1985.
- ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, *Αλφαβητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας*, Πανελλήνιο συνέδριο για το διεθνές έτος αλφαβητισμού, Ανάβυσσος Αττικής, 23-25 Νοεμβρίου 1990, Αθήνα, 1992.
- ΥΠΕΠΘ, Επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, *Έκθεση για τον ΟΟΣΑ*, εκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1995.
- Υπουργείο Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, *Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού στις χώρες-μέλη της ΕΟΚ σήμερα*, 1ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο, Αθήνα, 16-18 Σεπτεμβρίου 1987.
- UNESCO, Programme expérimental mondial d'alphabétisation, *Evaluation critique*, les Presses de l' UNESCO, Παρίσι, 1971.
- UNESCO, *Ou' est-ce que l' alphabétisation*, 1983.
- UNESCO, *Réunion technique de spécialistes européens sur la prévention de l' analphabétisme fonctionnel et l' intégration des jeunes au monde de travail*, Rapport final et recommandations, 1987.
- Velden R.K.W. van, Smoorenburg M.S.M. van, *The measurement of overeducation and undereducation: self report vs. job-analyst method*, Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University, 1997.
- Verhaest D., Omeij E., *Overeducation in the Flemish youth labor market, working paper*, Department of Social Economics, Ghent University, 2002.

