

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**«ΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ:
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΘΕΣΗ, ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ»**

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΥ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Επιβλέπων καθηγητής: Αθανάσιος Βέρδης

Μέλη τριμελούς: Γεώργιος Πασιάς,

Γεώργιος Παπακωνσταντίνου

ΑΘΗΝΑ 2020

**Στην κόρη μου,
Μαριαλένα,
πάντα...**

Περιεχόμενα.....	3
Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Λέξεις-κλειδιά.....	8
Προλογικό Σημείωμα-Ευχαριστίες.....	9
Εισαγωγή.....	10
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	11
1.1. Η επιλογή ως δυνατότητα στο πολιτικό πεδίο.....	12
1.2. Κοινωνιολογικές θεωρίες στην Εκπαίδευση.....	14
1.2.1. Η νέο-φιλελεύθερη οπτική της εκπαίδευσης.....	14
1.2.2. Η Μαρξιστική οπτική της εκπαίδευσης.....	15
1.2.3. Η ερμηνευτική προσέγγιση του Pierre Bourdieu για την εκπαίδευση.....	16
1.3. Η κοινωνική δράση: Από το μακρο-επίπεδο στο μικρο-επίπεδο.....	20
1.4. Εννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί.....	22
1.4.1. Οι έννοιες της συγκέντρωσης και αποκέντρωσης στην εκπαίδευση.....	22
1.4.2. Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση.....	24
1.4.3. Η έννοια της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση.....	27
1.4.4. Οι έννοιες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.....	31
1.4.5. Το Ενιαίο Σχολείο στον κόσμο και στην Ελλάδα.....	33
1.5. Η γονεϊκή επιλογή σχολείου παγκοσμίως.....	36
1.6. Η εκπαίδευση elite.....	42
1.7. Η επιλογή σχολείου και οι «νέες ελίτ» στη δημόσια β/θμια εκπαίδευση.....	47
1.8. Παραδείγματα σχολείων γονεϊκής επιλογής στον κόσμο.....	50
1.9. Η γονεϊκή επιλογή σχολείου στην Ελλάδα	64
1.9.1. Ιστορικά στοιχεία της γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα.....	67
1.9.2. Ιστορία των εξειδικευμένων σχολείων στην Ελλάδα.....	70
1.10. Εισαγωγή μαθητών στα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα.....	91
1.10.1. Εισαγωγή μαθητών στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία.....	92
1.10.2. Εισαγωγή μαθητών στα Μουσικά Σχολεία.....	95
1.10.3. Εισαγωγή μαθητών στα Καλλιτεχνικά Σχολεία.....	97

1.10.4. Εισαγωγή μαθητών στα Εκκλησιαστικά Σχολεία.....	100
1.11. Τα κοινά χαρακτηριστικά των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα.....	103
1.12. Θέσεις και αντιθέσεις στη γονεϊκή επιλογή σχολείου	105
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΡΕΥΝΑ.....	108
2.1. Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	109
2.2. Βασικός σκοπός της έρευνας - Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	110
2.3. Μεθοδολογία έρευνας.....	112
2.3.1. Θεσμική Εθνογραφία.....	113
2.3.2. Φαινομενογραφία και ιδιωτικός λόγος.....	116
2.3.3. Ποσοτικά στοιχεία.....	120
2.3.4. Ανάλυση περιεχομένου του «δημόσιου λόγου».....	121
2.3.5. Ανάλυση ιστοσελίδων σύμφωνα με την Πολυτροπική Σημειωτική Προσέγγιση.....	121
2.4. Περιορισμοί της έρευνας.....	124
ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΥΡΗΜΑΤΑ.....	126
3.1. Η κοινωνική σύνθεση των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής.....	127
3.1.1. Ανάλυση των επαγγελμάτων των γονέων με βάση τους πίνακες της ΕΛ.ΣΤΑΤ.....	127
3.1.2. Ανάλυση των επαγγελμάτων των γονέων με δείκτες κοινωνικού κύρους.....	134
3.2. Ανάλυση ιστοσελίδων.....	141
3.3. Ο «ιδιωτικός» λόγος : Ανάλυση των συνεντεύξεων	145
3.3.1. Συμμετέχοντες.....	146
3.3.2. Οι ερωτήσεις και ο τρόπος ανάλυσης.....	149
3.3.3. Ανάλυση δεδομένων.....	150

3.3.3.1. Ανάλυση των συνεντεύξεων των γονέων.....	150
3.3.3.2. Ανάλυση των συνεντεύξεων στελεχών και φορέων.....	161
3.4. Ο «δημόσιος» λόγος: Ανάλυση δημοσιευμένων θέσεων και απόψεων.....	167
3.4.1. Ανάλυση άρθρων για Πρότυπα-Πειραματικά Σχολεία.....	168
3.4.2. Ανάλυση άρθρων για Μουσικά-Καλλιτεχνικά Σχολεία.....	191
3.4.3. Ανάλυση άρθρων για Εκκλησιαστικά Σχολεία.....	197
3.4.4. Ανάλυση Ιδρυτικών Νόμων.....	201
3.5. Συνέχεια του δημόσιου λόγου: Η δημόσια διαβούλευση.....	203
3.6. Προσωπικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας σε σχέση με τους γονείς και τις οικογενειακές στρατηγικές.....	211
ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	217
4.1. Συμπεράσματα της έρευνας.....	218
4.2. Αντί επιλόγου.....	225
4.3. Προεκτάσεις και δυνατότητες για μελλοντική έρευνα.....	229
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	231

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πολιτική/θεσμική εθνογραφία των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα, δηλαδή των σχολείων εκείνων που επιλέγονται από γονείς και κηδεμόνες και που είναι διαφορετικά από εκείνα τα δημόσια που θα αναμενόταν να φοιτήσουν τα τέκνα με βάση τον τόπο κατοικίας τους. Πρόκειται για σχολεία «Πρότυπα», «Πειραματικά», «Πρότυπα Πειραματικά», «Μουσικά», «Καλλιτεχνικά», «Εκκλησιαστικά» κ.ά. Λέγοντας «πολιτική/θεσμική εθνογραφία» εννοούμε ένα σύνολο ερευνητικών μεθοδολογιών, με τα οποία προσεγγίζεται πολύπλευρα αυτή η λανθάνουσα, απροσδιόριστη και ευμετάβλητη «κουλτούρα» που αφορά τα εν λόγω σχολεία (ως ενιαίου όλου αλλά και ως διαφορετικών περιπτώσεων), η οποία κατασκευάζεται μέσω δημόσιου και ιδιωτικού λόγου, συμπεριφορών, προσδοκιών και κοινών εμπειριών. Οδηγός για την περιγραφή αυτής της κουλτούρας αποτελεί στην παρούσα εργασία το νοητικό σχήμα του Αμερικανού κοινωνιολόγου James Coleman, το οποίο συνδέει το μακροεπίπεδο, δηλαδή τα κανονιστικά κείμενα και τον δημόσιο λόγο, με το μικροεπίπεδο, δηλαδή με τις οικογενειακές στρατηγικές. Σε επίπεδο ερευνητικών δεδομένων, η στατιστική ανάλυση του επαγγελματικού κύρους των γονέων και κηδεμόνων (κλίμακες ISCO 08 της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής και Measuring Occupational Prestige on the 2012 General Social Survey του Πανεπιστημίου του Σικάγο) έδειξε ότι οι γονείς που συνειδητά επιλέγουν τα υπό έρευνα σχολεία ανήκουν κατά πλειονότητα στα μεσαία κοινωνικά στρώματα με επαγγέλματα μέσου και υψηλού κοινωνικού κύρους και αυξημένο μορφωτικό επίπεδο. Η ανάλυση των δημοσιευμένων κειμένων για τα Πρότυπα και Πειραματικά κατέδειξε την έννοια της «αριστείας» ως κεντρική και αμφιλεγόμενη και τόσο η ύπαρξη των συγκεκριμένων σχολείων όσο και οι εισαγωγικές εξετάσεις τέθηκαν υπό αμφισβήτηση, στοιχεία που επιβεβαιώνονται και από την ανάλυση της δημόσιας διαβούλευσης. Από την άλλη μεριά, για τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά, ενώ δεν υφίσταται πόλωση ως προς την αναγκαιότητα της ύπαρξής τους, στην πράξη δεν παρέχεται πάντα ουσιαστική κεντρική στήριξη. Τα Εκκλησιαστικά τείνουν να συρρικνωθούν περιμένοντας ένα νέο νομοθετικό πλαίσιο που θα τα αναβαθμίσει, ενώ η Ριζάρειος Εκκλησιαστική Σχολή κινείται αυτόνομα υιοθετώντας τακτικές σχολείων ελίτ. Η ανάλυση του ιδιωτικού λόγου (φαινομενογραφικές συνεντεύξεις) έδειξε ότι οι γονείς επιλέγουν συνειδητά τα υπό έρευνα σχολεία, εμπλέκονται ενεργά και τα στηρίζουν, παρόλο που αναγνωρίζουν τα προβλήματα τους, υιοθετώντας ένα habitus αισιοδοξίας, λόγω της «διαφορετικότητας» του σχολείου που επέλεξαν. Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι στο κατά τα λοιπά αυστηρά κεντρικό και συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα, υπάρχουν

μικρά περιθώρια επιλογής και απόκλισης από το Ενιαίο Σχολείο, όπου επιτρέπεται κατ' απαίτηση των μεσαίων, κατά κύριο λόγο, κοινωνικών στρωμάτων η ύπαρξη ενός συνόλου «διαφορετικών» σχολείων με πολυποίκιλα «άλλοθι»: τον «πειραματισμό», την «αριστεία», το «ταλέντο», την «θρησκεία». Στη βάση τους όμως απηχούν την ανάγκη των γονέων αυτών των στρωμάτων, που τα επιλέγουν ως σχολεία ελίτ της δημόσιας εκπαίδευσης, για ένα καλό δημόσιο σχολείο, όπου θα νιώθουν ασφάλεια για την κοινωνική άνοδο των παιδιών τους.

Λέξεις-κλειδιά:

Γονεϊκή επιλογή σχολείου, δημόσια εκπαίδευση, σχολεία-ελίτ, Πρότυπα,

Πειραματικά, Μουσικά, Καλλιτεχνικά, Εκκλησιαστικά σχολεία, Ριζάρειος.

ABSTRACT

The present work is a policy ethnography of the public schools of parental choice in Greece, that is, of those schools chosen by parents and guardians and are different from those that would be expected based on their place of residence. These schools can be “Model”, “Experimental”, “Model-Experimental”, “Music”, “Artistic”, “Ecclesiastical”, etc. By “political ethnography” we mean a set of research methodologies that take a multifaceted approach to the latent, indefinable and volatile “culture” of these schools in Greece (as a whole, but also as different examples). Policy ethnography is being crafted through the analysis of public and private discourse, behaviors, expectations and shared experiences. A guide to describing the culture of parental choice in the present work is the schema of American sociologist James Coleman, which links macro-level, that is the regulatory texts and public discourse, to the micro-level, that is family strategies. Statistical analysis of the professional status of parents and guardians (ISCO 08 scale of the Hellenic Statistical Authority and Chicago’s University Measuring Occupational Prestige on the 2012 General Social Survey scale) showed that the parents who consciously choose the schools under research in majority belong to the middle class with middle and high social status and high level of education. The analysis of published texts and public discourse concerning the Model, Experimental and Model Experimental schools has showed that the notion of “excellency” was not only central, but also controversial in a way that the introductory exams and even the existence of the specific schools was in dispute. On the other hand, there is no dispute about the necessity of Music and Art Schools. Nevertheless, they face lack of central support. The “Ecclesiastical” tend to diminish waiting for a new set of laws to upgrade them,

with the Rizareios Ecclesiastical in Athens moving on its own adopting elit schools' strategies. The analysis of phenomenographic interviews has showed that the parents who consciously choose the under research schools are though recognizing their problems, very active, interfering, supportive, and feeling an optimistic habitus. In conclusion, we realize that in our central educational system there is small room for choosing a school other than the assigned Comprehensive School in the district, with different "alibi", such as "experimenting", "excellency", "talent", "faith", which in reality depict the need of middle class parents, who choose them as public elites, for a good public school providing security for their children's social advance.

Key words:

Parental school choice, public education, elite-schools, Model, Experimental, Music, Art, Church Schools, Rizareios.

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ-ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Όταν τον Μάρτιο του 2014 η κόρη μου τελείωνε την ΣΤ΄ Δημοτικού και ενημερωθήκαμε από το σχολείο της, το 10ο Δημοτικό Σχολείου Χαλανδρίου, ότι έχουμε δικαίωμα να κάνουμε αίτηση για εισαγωγή σε κάποιο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο κατόπιν εισαγωγικών εξετάσεων, συζήτησα μαζί της το ενδεχόμενο και κατά πόσο θα το ήθελε. Η απάντηση της μου φάνηκε αποφασιστική: «Μα τι λες; Δεν φτάνει που δίνω εξετάσεις για τις ξένες γλώσσες, τώρα θα δίνω εξετάσεις και για τα αυτονόητα;» Όπως είναι εμφανές, κάθε προσπάθειά μου να την πείσω, στέφθηκε με ...αποτυχία!

Τον Ιούλιο όμως της ίδιας χρονιάς μπήκα εγώ στη διαδικασία να αξιολογηθώ για πενταετή θητεία σε Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο και έκτοτε, υπηρετώ στο Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων. Τα δύο αυτά γεγονότα έπαιξαν καθοριστικό ρόλο για την επιλογή του θέματος της διατριβής, γιατί, αφενός, ως γονέας διαπίστωσα ότι η επιθυμία για εγγραφή σε ένα «διαφορετικό» δημόσιο σχολείο εκκινεί από τους γονείς και, αφετέρου, ως εκπαιδευτικός ενός Πρότυπου Σχολείου αναρωτήθηκα ποιοι γονείς και γιατί τελικά τα επιλέγουν.

Συνεπώς, το προσωπικό ενδιαφέρον τόσο ως γονέα όσο και ως εκπαιδευτικού ήταν αυτό που με ώθησε να ερευνήσω τα «διαφορετικά» σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης. Ανακάλυψα ποια είναι, ποιοι τα επιλέγουν, γιατί και πώς αντιμετωπίζονται από το σύνολο της κοινωνίας και τι αντίκτυπο έχει αυτό στην πορεία τους.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω πρωταρχικά τον επόπτη μου, κο Αθανάσιο Βέρδη, για τη συνεχή και αδιάλειπτη υποστήριξή του σε όλο αυτό το δύσκολο «ταξίδι», τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, κυρίους Γεώργιο Πασιά και Γεώργιο Παπακωνσταντίνου, καθώς και το ΙΕΠ που μου επέτρεψε την έρευνα. Ακόμη, θερμές ευχαριστίες οφείλω στον Νίκο Αλέφαντο για την κριτική του ανάγνωση και τις πολύτιμες συμβουλές του, στη Σοφία Καραθανάση για τη βοήθειά της με τους στατιστικούς πίνακες και στους Στέλιο Δουλγεράκη και Γιάννη Παπαϊωάννου για τα ποσοτικά δεδομένα. Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου, στους γονείς μου, στον αδερφό μου και στους φίλους μου για την ηθική/συναισθηματική τους στήριξη σε κάθε μου εγχείρημα και...την υπομονή τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνά μας αφορά τα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα και συγκεκριμένα την ταυτότητά τους, την ιστορία τους, την κοινωνική τους σύνθεση, τον δημόσιο και ιδιωτικό λόγο που αρθρώνεται για τα συγκεκριμένα σχολεία: τα πλεονεκτήματά τους, τα μειονεκτήματά τους, τον ρόλο τους στη δημόσια εκπαίδευση, τις αντιδράσεις του κοινωνικού συνόλου. Η απουσία ελληνικών ερευνών για τα συγκεκριμένα σχολεία ως σύνολο και η τμηματική-αποσπασματική αντιμετώπισή τους για κάθε τύπο σχολείου χωριστά συνιστά την πρωτοτυπία αυτής της διατριβής.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύουμε το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από το οποίο κινηθήκαμε: τις κοινωνιολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση, τις έννοιες της ποιότητας και αποτελεσματικότητας, το κίνημα του Ενιαίου Σχολείου, τα σχολεία ελίτ, το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής σχολείου στην παγκόσμια διάστασή του, καθώς και στην ελληνική πραγματικότητα: ποια είναι τα συγκεκριμένα σχολεία και η ιστορία τους, ποιος ο τρόπος εισαγωγής τους, ποια τα χαρακτηριστικά που τα ενοποιούν μέσα στις αντιθέσεις τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παραθέτουμε τον σκοπό της έρευνάς μας, τα ερευνητικά μας ερωτήματα και εξηγούμε την μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήσαμε για να απαντηθούν. Η μεθοδολογική μας προσέγγιση ονομάζεται «εθνογραφία των θεσμίσεων», αποτελεί μετάφραση του όρου “policy ethnography” και έχουμε χρησιμοποιήσει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα από διάφορες πηγές, τα οποία συνδέσαμε με επιλεγμένες ερμηνεύουσες θεωρίες. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήσαμε ποσοτικά δεδομένα και εργαλεία έρευνας, για να αποδείξουμε το κοινωνικό προφίλ των γονέων που τα επιλέγουν, εξετάσαμε άρθρα του δημόσιου λόγου και την δημόσια διαβούλευση, για να διαπιστώσουμε τη γνώμη του κοινωνικού συνόλου για τα συγκεκριμένα σχολεία και πήραμε και αναλύσαμε φαινομενογραφικές συνεντεύξεις, προκειμένου να αφουγκραστούμε τις απόψεις ανθρώπων που εμπλέκονται με τα συγκεκριμένα σχολεία: γονείς, στελέχη, φορείς. Επιπλέον, «δώσαμε τον λόγο» στα ίδια τα σχολεία αναλύοντας τις ιστοσελίδες τους. Με τον τρόπο αυτό, συνδυάσαμε την ποσοτική με την ποιοτική έρευνα, για να ερευνήσουμε όσο το δυνατόν πιο σφαιρικά το φαινόμενο της επιλογής ενός δημόσιου μεν, αλλά διαφορετικού, από το γεωγραφικά καθορισμένο, σχολείου από τους γονείς.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα ευρήματά μας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο και στο τέταρτο τα συμπεράσματά μας και τις μελλοντικές προεκτάσεις που μπορεί να έχει η έρευνα αυτή.

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Η επιλογή ως δυνατότητα στο πολιτικό πεδίο

Βασική έννοια της παρούσας εργασίας, όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, είναι η έννοια της επιλογής και ειδικότερα της γονεϊκής επιλογής. Αυτή καθαυτή η έννοια της επιλογής, λοιπόν, εμφανίζεται στο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο και εντοπίζεται επιστημονικά στην περιοχή της Πολιτικής Φιλοσοφίας, η οποία μελετά τους θεσμούς διακυβέρνησης και τις σχέσεις ατόμων με τις κοινότητες και το κράτος. Η *Πολιτεία* του Πλάτωνα θεωρείται το πρώτο βασικό έργο Πολιτικής Φιλοσοφίας, αλλά παράλληλα αποτελεί και ένα βασικό έργο για την εκπαίδευση. Στην Πολιτική Φιλοσοφία η έννοια της αξιοκρατίας (meritocracy) είναι η ιδέα περί της εξουσίας των πιο ικανών, η εξουσία δηλαδή των πιο άξιων και κοινωνικών ομάδων με την καλύτερη δυνατή κατάρτιση και τις μεγαλύτερες επιτεύξεις για όλη την κοινωνία (Suissa, 2007). Άλλωστε, «η αξιοκρατία ως ιδεολογία της κοινωνικής δικαιοσύνης βασίζεται στην ισότητα των ευκαιριών. Θεωρεί ότι η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να επιτευχθεί μόνο εφόσον όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες να αγωνιστούν για κοινωνικούς πόρους στη βάση της αξίας και όχι στην κληρονομικότητα ή στον πλούτο» (Jin & Ball, 2019: 2). Κεντρική ιδέα των σχολείων της γονεϊκής επιλογής είναι η ιδέα περί αξιοκρατίας στην κοινωνία και η αντανάκλαση της αξιοκρατίας αυτής στην εκπαίδευση. Έτσι, το ερώτημα περί τίνος είδους εκπαίδευση (και συνεπώς τι σχολείο) θέλουμε δεν μπορεί να αποκοπεί από το ερώτημα περί του τίνος είδους κοινωνία θέλουμε.

Αποστολή των πολιτικών φιλοσόφων δεν είναι μόνο η διασύνδεση των πολιτικών θεωριών με την πολιτική και πρακτική, αλλά και οι «διασταυρώσεις» ανάμεσα σε διαφορετικές αξίες και πεποιθήσεις που στηρίζουν και ενισχύουν τις κοινωνικές και τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις. Για παράδειγμα, ενώ η «ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση» φαίνεται σαν μια αποδεκτή ιδέα, το τι σημαίνει ακριβώς «ισότητα» σε εκπαιδευτικό περιεχόμενο δεν είναι εύκολο να συγκεκριμενοποιηθεί. Μήπως πρέπει να μας καθοδηγούν οι εκάστοτε ανάγκες; Οι ιδέες αυτές συνδέονται με την φιλοσοφική θεωρία του ωφελιμισμού, οι βασικοί εκπρόσωποι της οποίας, οι John Stuart Mill και Jeremy Bentham, υποστηρίζουν ότι σκοπός των πράξεών μας είναι η μεγαλύτερη κατά το δυνατόν ωφέλεια για το μεγαλύτερο κατά το δυνατόν αριθμό ατόμων (Βιρβιδάκης, Καρασμάνης, & Τουρνά, 2007). Σύγχρονοι φιλόσοφοι της εκπαίδευσης, όπως ο John Rawls (Freeman, 2007) και ο Harry Brighouse ισχυρίζονται ότι ακριβώς, επειδή το σύγχρονο πολιτικό σύστημα είναι άνισο οφείλουμε να υποστηρίξουμε την προώθηση της εκπαιδευτικής ευκαιρίας σε όλους (Brighouse, 2004).

Άλλοι θεωρητικοί, της φιλελεύθερης εκπαιδευτικής παράδοσης αυτή τη φορά, όπως ο Paul Hirst και ο Richard Peters (1970), στο βιβλίο τους *The logic of Education* θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι κάτι πολύ περισσότερο από απόκτηση χρήσιμων, λειτουργικών πληροφοριών. Η εκπαίδευση έχει αξία από μόνη της και στοχεύει στη διαμόρφωση «ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων» (Hirst & Peters, 2012). Η μόρφωση αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα τόσο κατά τον Καντ, όσο και για τον Ρουσσώ, όπως ο ίδιος το διατυπώνει στον πρώτο τόμο του *Αιμίλιου* (Ρουσσώ, 2001), δεν έχει καμία σημασία αν ο μαθητής του γίνει στρατιώτης, ιερέας, αξιωματούχος: πρώτα από όλα θα είναι άνθρωπος. Όλα τα παραπάνω οδηγούν στο ερώτημα σε ποια έκταση θα πρέπει η εκπαίδευση να υπηρετεί τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και σε ποια έκταση θα πρέπει ή μπορεί να τις δοκιμάσει, να τις προκαλέσει; Πολλοί φιλόσοφοι της εκπαίδευσης, όπως η Suissa (2007) θεωρούν τα σχολεία χώρους για πολιτικούς αγώνες, όπου μέσω των εκπαιδευτικών διαδικασιών η κοινωνία μπορεί να γίνει πιο ίση και πιο δημοκρατική.

Παράλληλα, ο χώρος της εκπαίδευσης έχει απασχολήσει επίσης πολλούς κοινωνιολόγους του προηγούμενου αιώνα, οι θεωρίες των οποίων βρίσκουν ακόμη εφαρμογή στα ποικίλα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών. Για παράδειγμα, ο Γάλλος στοχαστής Michel Foucault (στο Allen, 2002) θεωρεί ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα πολιτικό μέσο διατήρησης ή αλλαγής της «συνομιλίας» των ποικίλων κοινωνικών στρωμάτων, ανάλογα με τη γνώση και τη δύναμη που φέρουν. Τα σχολεία, όπως και τα Πανεπιστήμια, αναφέρει ο Deacon (2006), συνδυάζουν οικονομικές, πολιτικές, επιστημολογικές σχέσεις εξουσίας, όπου οι μαθητές αναμένεται να υιοθετήσουν κοινωνικά αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς και γνώσης πριν ζήσουν ως ενήλικα μέλη στην κοινωνία. Σύμφωνα, επίσης, με τον Γάλλο κοινωνιολόγο Pierre Bourdieu (1996), το εκπαιδευτικό σύστημα των βιομηχανικών χωρών λειτουργεί με τρόπο τέτοιο που να νομιμοποιείται η ανισότητα των κοινωνικών τάξεων. Η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος διευκολύνεται από το πολιτιστικό κεφάλαιο των ανώτερων κοινωνικά τάξεων. Οι μαθητές των κατώτερων κοινωνικών τάξεων που δεν έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά είναι καταδικασμένοι στην πλειονότητά τους να αποτύχουν. Αυτό εξηγεί την ανισότητα των τάξεων στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Παρόλα αυτά, η επιτυχία και η αποτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ότι οφείλεται στην ύπαρξη ή έλλειψη ατομικού ταλέντου. Συνεπώς, για τον Bourdieu (1996), τα εκπαιδευτικά προσόντα και πτυχία βοηθούν στην αναπαραγωγή και νομιμοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς τα άτομα των ανώτερων τάξεων θεωρούνται ότι αξίζουν τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία.

1.2. Κοινωνιολογικές θεωρίες στην Εκπαίδευση

Βασική, επίσης, διάσταση της παρούσας εργασίας είναι οι κοινωνιολογικές θεωρίες, στο πλαίσιο των οποίων η γονεϊκή επιλογή πραγματοποιείται. Για τον σκοπό αυτό, θα θυμίσουμε στους αναγνώστες μας στοιχεία από την επιστημονική πειθαρχία της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, η οποία εξετάζει, κυρίως, τις ποικίλες σχέσεις μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης-εκπαιδευτικών θεσμών και αναδεικνύει τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνική κινητικότητα αλλά και την άμεση εξάρτηση της σχολικής επιτυχίας από την κοινωνική καταγωγή (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997). Για τον λόγο αυτό, οι κοινωνιολογικές θεωρίες που σχετίζονται με το ζήτημα της επιλογής σχολείου κρίνεται απαραίτητο να εξεταστούν στη συνέχεια, προκειμένου να μελετηθεί και να ερμηνευθεί το συγκεκριμένο φαινόμενο στην δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

1.2.1. Η νέο-φιλελεύθερη οπτική της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, εφόσον το κράτος δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ανθρώπων, ο πιο αποτελεσματικός τρόπος κάλυψης των αναγκών των ανθρώπων και οικονομικής ανάπτυξης της κοινωνίας είναι μέσω της ελεύθερης αγοράς - μέσω ιδιωτικών επιχειρήσεων που ανταγωνίζονται μεταξύ τους. Άλλωστε, ο ανταγωνισμός είναι έμφυτος στην ανθρώπινη φύση και συνεπώς, η μάθηση και η βελτίωση του σχολείου κινητοποιούνται από τις δυνάμεις του ανταγωνισμού (Lauder & Hughes, 1999). Βασικές ιδέες της νέο-φιλελεύθερης εκπαίδευσης είναι η δημιουργία μιας «αγοράς εκπαίδευσης». Τα σχολεία πρέπει να λειτουργούν σαν επιχειρήσεις, να ανταγωνίζονται μεταξύ τους για τους μαθητές και οι γονείς να λαμβάνουν την επιλογή για το σχολείο που στέλνουν τα παιδιά τους αντί να περιορίζονται στο τοπικό σχολείο που ανήκουν χωροταξικά (Exley & Ball, 2014). Η επιλογή σχολείου ήταν ακριβώς ο μηχανισμός με τον οποίο ο ανταγωνισμός εισήχθη στα εκπαιδευτικά συστήματα και αντίστοιχα τα εκπαιδευτικά συστήματα άρχισαν να λειτουργούν σαν «αγορές» (Madrid, 2013).

Το 1988 στην Αγγλία ο Νόμος περί Μεταρρύθμισης της Παιδείας εισήγαγε μηχανισμούς της αγοράς και της γονεοκρατίας στο πλαίσιο ενός εθνικού προγράμματος σπουδών, με τη διδασκαλία και τη μάθηση να παρακολουθούνται από έναν εθνικό οργανισμό, τον Office for Standards in Education (OFSTED) (Moore, 2016b). Για τον λόγο αυτό, κάθε χρόνο δημοσιεύονται συγκριτικοί πίνακες με τα αποτελέσματα κάθε σχολείου στις επίσημες

εξετάσεις. Τα σχολεία πρέπει να διδάσκουν μαθήματα που προετοιμάζουν τους μαθητές για εργασία, άρα η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην υποστήριξη της οικονομικής ανάπτυξης. Το κράτος πρέπει να παρέχει ένα πλαίσιο, για να εξασφαλίσει ότι όλα τα σχολεία διδάσκουν τις ίδιες γνώσεις και μεταδίδουν τις ίδιες κοινές αξίες με το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών. Παρόλα αυτά, το τελευταίο έχει επικριθεί ως εθνοκεντρικό και υπερβολικά περιοριστικό τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τα σχολεία (Exley & Ball, 2014). Παρουσιάζεται μια αντίφαση μεταξύ της επιθυμίας των σχολείων να είναι ελεύθερα να ανταγωνίζονται από τη μια και από την άλλη να επιβάλλεται ένα Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών που περιορίζει τα σχολεία. Σύμφωνα με έρευνες (Robertson, 2007), ο ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων ωφέλησε τις μεσαίες τάξεις, ενώ αντιθέτως οι κατώτερες τάξεις, οι εθνικές μειονότητες και οι αγροτικές κοινότητες κατέληξαν να έχουν λιγότερο αποτελεσματική επιλογή.

1.2.2. Η Μαρξιστική οπτική της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με την μαρξιστική θεώρηση, το εκπαιδευτικό σύστημα εργάζεται προς το συμφέρον της άρχουσας τάξης και το σύστημα εκτελεί τις εξής λειτουργίες: Αναπαράγει και νομιμοποιεί τις ταξικές ανισότητες και λειτουργεί προς το συμφέρον των καπιταλιστών εργοδοτών (Moore, 2015b). Η επιλογή, η κοινωνικοποίηση και η διαχείριση της γνώσης θεωρήθηκαν ως μηχανισμοί διατήρησης του άνισου και άδικου κεφαλαιοκρατικού συστήματος. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση συμβάλλει στην «αναπαραγωγή» ή τη διατήρηση του καπιταλιστικού οικονομικού συστήματος (Bowles & Gintis, 1976).

Πιο αναλυτικά, στο βιβλίο τους *Εκπαίδευση στην Καπιταλιστική Αμερική* (1976) οι Bowles και Gintis υποστηρίζουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναπόσπαστο σημείο της αναπαραγωγής της κυρίαρχης ταξικής δομής της κοινωνίας. Αυτό το κάνει με δύο τρόπους: την νομιμοποίηση και την κοινωνικοποίηση. Σχετικά με την νομιμοποίηση, το εκπαιδευτικό σύστημα μεταδίδει την «τεχνοκρατική-αξιοκρατική» ιδεολογία, δηλαδή την ιδεολογία των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και της αξιοκρατίας, καλλιεργώντας την πεποίθηση ότι η οικονομική επιτυχία εξαρτάται από το αν έχει κανείς ικανότητες και την απαραίτητη κατάρτιση ή εκπαίδευση. Ισχυρίζονται ότι η ικανότητα δεν είναι σημαντικό κριτήριο οικονομικής επιτυχίας. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι η κοινωνικοοικονομική προέλευση των ανθρώπων. Όσον αφορά τη δεύτερη μέθοδο αναπαραγωγής, την κοινωνικοποίηση, αυτήν επιτυγχάνεται μέσω της διάπλασης της «συνείδησης» του εργάτη. Η εκπαίδευση μέσω του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος σπουδών», το οποίο αποτελείται

από εκείνα τα πράγματα που οι μαθητές μαθαίνουν μέσω της εμπειρίας από τη φοίτηση στο σχολείο και όχι από τα κύρια μαθήματα της διδακτέας ύλης που διδάσκονται στο σχολείο, προσαρμόζει την εικόνα που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους, τις προσδοκίες και τις ταξικές ταυτίσεις τους στις απαιτήσεις του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Έτσι, τα σχολεία ανταμείβουν την ευπείθεια, την παθητικότητα και την υπακοή και ποινικοποιούν τη δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό. Άλλωστε, η παθητική υποταγή των μαθητών στους εκπαιδευτικούς αντιστοιχεί στην παθητική υποταγή των εργαζομένων προς τους διευθυντές, η αποδοχή της ιεραρχίας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί) αντιστοιχεί στην ιεραρχία των επιχειρήσεων και οι εξωτερικές ανταμοιβές (βαθμοί) αντιστοιχούν στην ύπαρξη κινήτρων από τον μισθό και όχι από τη χαρά της δουλειάς.

Από την άλλη πλευρά, οι Henry Giroux (1983) και Paul Willis (1977) ισχυρίζονται ότι η θεωρία αυτή είναι υπερβολικά ντετερμινιστική και υποστηρίζουν ότι οι μαθητές της εργατικής τάξης δεν είναι πλήρως διαμορφωμένοι από το καπιταλιστικό σύστημα και δεν δέχονται άκριτα όσα διδάσκονται.

1.2.3. Μια ερμηνευτική προσέγγιση του Pierre Bourdieu για την εκπαίδευση

Ως βασικό θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνάς μας χρησιμοποιήσαμε τη θεωρία του Pierre Bourdieu, ο οποίος με τις -μεταξύ άλλων- έννοιες «κεφάλαιο» (capital), «έξη» (habitus), «γούστο» (taste) και «διάκριση» ερευνά και ερμηνεύει βαθύτερα προβληματισμούς και ζητήματα που πραγματεύονται τον συσχετισμό εκπαίδευσης και οικογένειας (Δορλή, 2019: 10). Σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu, η ιδέα του κεφαλαίου είναι χρήσιμη για να δούμε τον κοινωνικό κόσμο σαν μια «συσσωρευμένη ιστορία» και να καταλάβουμε ότι ο κόσμος δεν μπορεί να «μειωθεί σε μια ασυνεχή σειρά στιγμιαίων μηχανικών ισορροπιών ανάμεσα στα υποκείμενα που αντιμετωπίζονται ως ανταλλάξιμα σωματίδια» (Bourdieu, 2006/1986: 105). Μάλλον, όπως γράφει ο Bourdieu, «η αίσθηση του κεφαλαίου και μαζί του η συγκέντρωση και τα αποτελέσματά της είναι σημαντικά στην κατανόηση κοινωνικών δυναμικών, σχέσεων και κυριότερα ανισοτήτων» (Bourdieu, 2006/1986: 105). Ο Bourdieu θεωρητικοποιεί το κεφάλαιο ως «συσσωρευμένη εργασία (στην υλική πλευρά της ή στην ενσωματωμένη μορφή της), η οποία όταν οικειοποιείται σε μία αποκλειστική βάση από μια ομάδα υποκειμένων τα καθιστά ικανά να οικειοποιηθούν κοινωνική ενέργεια με τη μορφή αληθινής, ζωντανής εργασίας» (Bourdieu, 2006/1986: 105). Για τον διαχωρισμό των διαφορετικών τύπων κεφαλαίου ο Bourdieu σημειώνει τα ακόλουθα:

1) οικονομικό κεφάλαιο: «εργασία και πόροι που μπορούν άμεσα και αμέσως να μετατραπούν σε χρήμα και μπορούν να καθιερωθούν με τη μορφή δικαιωμάτων ιδιοκτησίας» (ό.π.: 106)

2) κοινωνικό κεφάλαιο: «κοινωνική πρακτική και υποχρεώσεις (συνδέσεις) που μπορούν να μετασχηματιστούν σε ορισμένες περιστάσεις σε οικονομικό κεφάλαιο και μπορούν να καθιερωθούν με τη μορφή ενός τίτλου ευγενείας» (ό.π.: 106)

3) πολιτιστικό κεφάλαιο: «διάθεση, γνώση, στάσεις, στυλ και τρόποι που μπορούν να μετασχηματιστούν σε ορισμένες περιστάσεις σε οικονομικό κεφάλαιο και μπορεί να καθιερωθεί με τη μορφή των εκπαιδευτικών προσόντων» (ό.π.: 106)

Το τρίτο είδος, το πολιτιστικό κεφάλαιο, το οποίο εξασφαλίζεται μέσω των κοινωνικοποιητικών θεσμών (οικογένειας, σχολείου και ομάδων συνομηλίκων) χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για την εξήγηση των εκπαιδευτικών εμπειριών και αποτελεσμάτων (Bourdieu, 1996, 1998; Howard, 2008; Kenway & Koh, 2015; Reay, 2004), διότι ως «κουλτούρα» δύναται να διακρίνει και να διαχωρίσει τις κοινωνικές τάξεις. Παρόλα αυτά, και τα τρία είδη κεφαλαίου λειτουργούν αλληλένδετα στη διατήρηση και προώθηση των κοινωνικών θέσεων (Bourdieu, 2006/1986) και ενυπάρχουν τόσο σε μία αντικειμενοποιημένη όσο και ενσωματωμένη κατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι γίνονται μέρος σωματικών πρακτικών και στυλ συμπεριφοράς (Bourdieu, 1996).

Το πολιτιστικό κεφάλαιο, με τη σειρά του, μπορεί να υπάρξει σε τρεις καταστάσεις, σύμφωνα με τον Bourdieu: την ενσωματωμένη (ή εγγενή) κατάσταση υπό τη μορφή διαθέσεων, την αντικειμενοποιημένη (ή εξωτερική) κατάσταση υπό τη μορφή ιδιοτήτων και τη θεσμοποιημένη υπό τη μορφή σχολικών τίτλων (Bourdieu, 2007: 84-85). Για τον Bourdieu, η ενσωματωμένη κατάσταση είναι η πιο σημαντική, διότι υπάρχει σε εγγενή μορφή, δηλαδή με τη μορφή μόνιμων και διαρκών διαθέσεων (*habitus*) κι αφορά σε ένα σύστημα αρχών κρίσης και διάκρισης, προτιμήσεων, αντιλήψεων, στάσεων και γνωστικών δομών, το οποίο σε κάθε άτομο είναι μοναδικό. Η απόκτηση του πολιτισμικού κεφαλαίου σ' αυτή τη φάση γίνεται με ωσμωτικό τρόπο, μέσα από διαδικασίες μακράς και αργής διαδικασίας εσωτερίκευσης. Συνεπώς, ο ρόλος της οικογένειας για την απόκτηση του ενσωματωμένου πολιτισμικού κεφαλαίου κρίνεται πολύ σημαντικός (Bourdieu, 1974, στο Θάνος & Τόλιος, 2013: 57). Από την άλλη μεριά, η δεύτερη κατάσταση πολιτισμικού κεφαλαίου, η εξωτερική ή αλλιώς αντικειμενοποιημένη, εμφανίζεται με τη μορφή ενός ορισμένου αριθμού ιδιοτήτων και συνδέεται με δράσεις όπως η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, η αγορά βιβλίων, η ενασχόληση με την τέχνη, τον πολιτισμό ή με πρακτικές

όπως ο τρόπος ντυσίματος, τα οποία θεωρούνται μεταβιβάσιμα και ορίζονται πάντα σε σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο στην ενσωματωμένη του κατάσταση (Bourdieu, 1986: 246-247; Μπουρντιέ, 1994: 81). Τέλος, η θεσμοποιημένη κατάσταση πολιτισμικού κεφαλαίου συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση και ειδικότερα με την κατοχή πιστοποιημένων τίτλων σπουδών. Στη θεσμοποιημένη κατάσταση οι πιθανότητες μετατροπής του οικονομικού κεφαλαίου σε πολιτισμικό μέσω των τίτλων σπουδών είναι πολύ αυξημένες (Bourdieu, 1986: 247-248; Tittenbrun, 2016: 86, 88). Αυτό συμβαίνει διότι το εκπαιδευτικό σύστημα, κατά τον Bourdieu (2015), είναι ένας θεσμοθετημένος τελεστής ταξινόμησης που αποτελεί και το ίδιο ένα αντικειμενοποιημένο σύστημα ταξινόμησης, το οποίο αναπαράγει σε μετασχηματισμένη μορφή τις ιεραρχίες του κοινωνικού κόσμου, με τους διαχωρισμούς του σύμφωνα με επίπεδα που αντιστοιχούν σε κοινωνικά στρώματα και τις διαιρέσεις του σε ειδικότητες και κλάδους που αντικατοπτρίζουν επ' άπειρον κοινωνικές διαιρέσεις [...] Η κουλτούρα, την οποία υποτίθεται πως εγγυάται ο τίτλος σπουδών, είναι μία από τις θεμελιακές συνιστώσες εκείνου που φτιάχνει τον ολοκληρωμένο άνθρωπο στον κυρίαρχο ορισμό του, οπότε πλέον η στέρηση γίνεται αντιληπτή ως ουσιώδης ακρωτηριασμός, που πλήττει το πρόσωπο στην ταυτότητά του και στην αξιοπρέπειά του (Μπουρντιέ, 2015: 430).

Μία άλλη βασική έννοια της θεωρίας του Bourdieu είναι το habitus, το οποίο αποτελεί τις εσωτερικευμένες μορφές μόνιμων και διαρκών διαθέσεων, τις οποίες το άτομο αποκτά μέσα σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο και εξωτερικεύει υπό τη μορφή ιδιοτήτων σε διάφορες δράσεις και πρακτικές (Μπουρντιέ, 1994: 78-82). Διακρίνεται σε πρωτογενές και δευτερογενές (Jacobs, 2007: 250; Μυλωνάς, 1999: 97). Το πρωτογενές habitus έχει μεγάλη συνάφεια με το ενσωματωμένο πολιτιστικό κεφάλαιο και καθορίζεται από τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με την οικογένειά του. Αντίθετα, το δευτερογενές habitus σχετίζεται με το θεσμοποιημένο πολιτιστικό κεφάλαιο, τον επίσημο, δηλαδή, εκπαιδευτικό φορέα, ο οποίος ενδέχεται να οδηγήσει σε μεταστροφή των αντιλήψεων που απέκτησε το παιδί πρωτογενώς μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (Jacobs, ό.π.).

Επιπλέον, η έννοια «γούστο» (taste) ως «ύφος ζωής» νομιμοποιεί τη «συμβολική» κυριαρχία των κυριάρχων -επαγγελματικά και μορφωτικά- τάξεων έναντι των κυριαρχούμενων (Bourdieu, 2015: 53-62 & 65-79). Για παράδειγμα, οι επιλογές στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, στην ενδυμασία ή ακόμη και στο φαγητό, δεν αποτελούν στην πραγματικότητα μια ελεύθερη προσωπική επιλογή του κάθε ατόμου «αλλά υποκινούνται από ένα σύνολο δράσεων και κινήτρων που διέπουν την κοινωνική διάκριση» (βλ. ό.π.: 96-103 & 307-324). «Η «ιεραρχία του γούστου» συγκροτείται, κατά τον Bourdieu, από τρεις

κουλτούρες γούστου: το «νόμιμο» (légitime) ή κυρίαρχο γούστο, το «μεσαίο» ή μικροαστικό γούστο και το «λαϊκό» γούστο. Οι τρεις κουλτούρες γούστου αντιστοιχούν, σε γενικές γραμμές, στις τρεις μεγάλες κοινωνικές τάξεις. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές εσωτερικές διαφοροποιήσεις, καθώς τόσο η θέση των επαγγελματικών κατηγοριών στην ιεραρχία όσο και η σχέση τους με την κουλτούρα εξαρτάται από τη σύνθεση των «κεφαλαίων» τα οποία κατέχουν και, ειδικότερα, από τη σχέση οικονομικού κεφαλαίου (οικονομικών πόρων) και πολιτιστικού κεφαλαίου (κυρίως εκπαιδευτικό επίπεδο και καλλιέργεια από την οικογένεια)» (Εμμανουήλ, Κανταντζόγλου & Σουλιώτης, 2016: 9)

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με την θεωρία της Διάκρισης του Bourdieu -όπως επικράτησε να ονομάζεται από τον τίτλο του έργου του *La Distinction*- «οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις τηρούν απόσταση από τις κουλτούρες της μικροαστικής και εργατικής τάξης και χρησιμοποιούν την κατανάλωση προϊόντων «υψηλού» πολιτισμού ως μέσο διάκρισης από τις κοινωνικά κατώτερες» (ό.π: 17) προβαίνοντας σε ανάλογη χρήση του ελεύθερου χρόνου τους. Αυτό σημαίνει ότι οι διάφορες δραστηριότητες τις οποίες επιλέγουν οι γονείς για τον ελεύθερο χρόνο του παιδιού τους ή ακόμη και ο τρόπος ψυχαγωγίας του παιδιού μαζί με την οικογένειά του συνδέονται άμεσα με την υπεροχή ή μη του οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου (Jenkins, 1992: 82-89; Bourdieu, 2015: 160-169).

Τέλος, όσον αφορά στη μουσική, ο Bourdieu αναφέρει πως «τίποτε δεν ταξινομεί περισσότερο απ' ότι το γούστο στη μουσική» (Bourdieu, 1984: 18). Το habitus των μαθητών μετασχηματίζεται μέσω μίας διαδικασίας που τα κάνει να αμφισβητούν την προηγούμενη γνώμη, να επανεξετάζουν, να αναπροσανατολίζουν τις προδιαθέσεις τους και να δημιουργούν περισσότερες προσδοκίες για το μουσικό τους μέλλον. Η γονεϊκή εμπλοκή στην μουσική εκπαίδευση των παιδιών τους καταδεικνύει τη σημασία του πεδίου της μουσικής για την κατασκευή ενός «καλλιεργημένου» παιδιού, μια και η εκμάθηση της μουσικής διευκολύνει την απόκτηση ενός «στέρεου», πολιτιστικού κεφαλαίου που θα αποδειχθεί «κλειδί» για την ανάπτυξη ανταγωνιστικών στρατηγικών απέναντι σε μία πλειονότητα που δεν γνωρίζει μουσική (Burnard et al, 2015).

Όπως είναι φανερό, η προσέγγιση του Bourdieu αποτελεί για την παρούσα έρευνα το καταλληλότερο θεωρητικό υπόβαθρο όσον αφορά στην ερμηνεία του φαινομένου της επιλογής σχολείου από τους γονείς στο μικροεπίπεδο των οικογενειακών στρατηγικών. Παράλληλα, για την ερμηνεία της μετάβασης του φαινομένου από το μακροεπίπεδο της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο μικροεπίπεδο των οικογενειακών στρατηγικών

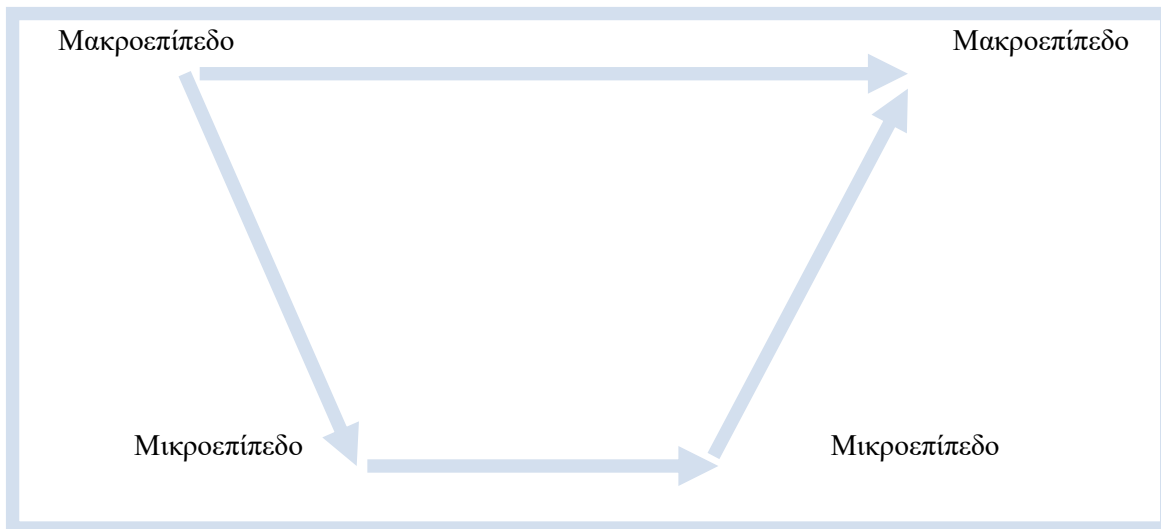
αποδείχτηκε εξαιρετικά λειτουργικό το αιτιολογικό σχήμα του James Coleman, για το οποίο θα γίνει λόγος στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

1.3. Η κοινωνική δράση: Από το μακρο-επίπεδο στο μικρο-επίπεδο

Προκειμένου να εξηγηθούν πολυεπίπεδα ζητήματα στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών, όπως η μετάβαση από το μακροεπίπεδο μιας δράσης στο μικροεπίπεδο και το αντίστροφο, ο James Coleman στο βιβλίο του *Foundations of Social Theory* (1990) χρησιμοποιεί αιτιολογικά σχήματα, ένα από τα οποία είναι το λεγόμενο «Τραπεζοειδές του Coleman»: αυτό το αντίστροφο τραπεζοειδές σχήμα αντικατοπτρίζει τις αιτιολογικές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ του μακρο και μικρο επιπέδων (Foss, Klein, Langlois, & Lien, n.d.). Με το σχήμα αυτό, δηλαδή, ο Coleman εξηγεί πώς το μακροεπίπεδο (κράτος, πολιτεία, οργανισμοί κλπ) συνδέεται με το μικροεπίπεδο (ατομικές ενέργειες, οικογενειακές αποφάσεις κλπ) και το αντίστροφο με μεθοδολογική ανεξαρτησία, καθώς κάθε φορά θα πρέπει να απαντηθούν οι εξής τρεις ερωτήσεις:

- 1) Πώς ο παράγοντας X στο μακροεπίπεδο δημιουργεί περιορισμούς στα υποκείμενα της δράσης;
- 2) Πώς τα υποκείμενα της δράσης επιλέγουν δράσεις υπό τους περιορισμούς αυτούς;
- 3) Πώς οι δράσεις συγκεντρώνονται στο μακροεπίπεδο;

Με τον τρόπο αυτό, θα επιχειρήσουμε να ερευνήσουμε και να εξηγήσουμε στη συνέχεια πώς το μακροεπίπεδο της συγκεντρωτικής εκπαίδευσης θα φτάσει στο μικροεπίπεδο της οικογενειακής στρατηγικής και θα μεταφραστεί σε μία άλλη πολιτική, αυτή της γονεϊκής επιλογής σχολείου, πάλι σε επίπεδο κράτους (Stoltz, n.d.). Στην επόμενη ενότητα, θα διερευνήσουμε έννοιες που συνδέονται με τη γονεϊκή επιλογή σχολείου στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική.



Σχήμα 1. Το τραπεζοειδές του Coleman (1990)



Σχήμα 2. Το «τραπεζοειδές» του Coleman για τα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής.

1.4. Έννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Η γονεϊκή επιλογή σχολείου δεν συνδέεται μόνο με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Ως πολυσύνθετο φαινόμενο συνδέεται και με συχνά αντικρουόμενες έννοιες και ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις οποίες και θα αναλύσουμε στις επόμενες ενότητες, όπως η συγκέντρωση και η αποκέντρωση στην εκπαίδευση, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα, η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς και το Ενιαίο σχολείο.

1.4.1. Οι έννοιες της συγκέντρωσης και αποκέντρωσης στην εκπαίδευση

Στον χώρο της εκπαίδευσης η διάκριση μεταξύ συγκεντρωτικού και αποκεντρωμένου συστήματος, όσον αφορά στην οργάνωση και τη λειτουργία τους, βασίζεται στο ρόλο του κράτους. Με τον όρο «συγκέντρωση» εννοούμε την συγκέντρωση ισχύος στο κορυφαίο επίπεδο ενός οργανισμού ή μιας κοινωνίας. Εξαιρετική περίπτωση συγκέντρωσης χαρακτηρίζεται η λήψη αποφάσεων από ένα άτομο. Όταν το σύστημα χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό, η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί κρατικό μονοπώλιο, ενώ η κρατική κυριαρχία αντικατοπτρίζεται στον υποχρεωτικό χαρακτήρα των πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης, στη χρηματοδότηση από τον κρατικό προϋπολογισμό, στην αποκλειστική διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής από τα ανώτατα ιεραρχικά κλιμάκια, εφόσον το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διδακτικές μέθοδοι και το εκπαιδευτικό υλικό είναι ομοιόμορφα και καθορίζονται με βάση κρατικές οδηγίες (Νόβα–Καλτσούνη, 2010: 137-8).

Αφ'ετέρου, η έννοια της αποκέντρωσης αναφέρεται στην έκταση των αποφάσεων που λαμβάνονται από τα χαμηλότερα επίπεδα ενός οργανισμού ή μιας κοινωνίας. Έτσι, ο κρατικός έλεγχος στα αποκεντρωμένα συστήματα περιορίζεται και παραχωρείται στις περιφερειακές δομές μεγαλύτερη αυτονομία, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ευέλικτη, καινοτόμο και δημιουργική διαχείριση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Shah (2010) η αποκέντρωση στην εκπαίδευση, αρχικά, απαλλάσσει τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και διευθυντικά στελέχη σε ανώτερα επίπεδα από την περιττή επιβάρυνση για την εκπαίδευση. Επίσης, επιτρέπει στους ανθρώπους εκείνους που ασχολούνται κατεξοχήν με το εκάστοτε ζήτημα και συνήθως γνωρίζουν περισσότερα να παίρνουν αποφάσεις έγκαιρα χωρίς περαιτέρω καθυστέρηση. Ακόμη, το κόστος λήψης αποφάσεων και εφαρμογής στην περίπτωση των αποκεντρωμένων οργανισμών (υπουργείων, σχολείων) είναι συνήθως χαμηλότερο από ό,τι στην περίπτωση των αντίστοιχων συγκεντρωτικών, καθώς θα

απαιτούσε επιπλέον κεντρικό συντονισμό. Παράλληλα, κάνει τους εκπαιδευτικούς διαχειριστές (educational managers) και τα στελέχη της εκπαίδευσης να νιώθουν εμπιστοσύνη για τις ικανότητες των υφισταμένων τους. Εξάλλου, προστατεύει και ενθαρρύνει τους «τοπικούς διαχειριστές» και τα στελέχη κάθε οργανισμού να διαχειριστούν καταστάσεις και να αντιμετωπίσουν ενδεχόμενους κινδύνους. Επιπλέον, βοηθά τους διαχειριστές να εκπαιδεύουν τους υφισταμένους τους για μελλοντικές ευθύνες σε ανώτερες θέσεις και κινητοποιεί πιο πολλούς εμπλεκόμενους λόγω της συμμετοχής και των χαμηλότερων στελεχών στη λήψη αποφάσεων και στις εκτελεστικές διαδικασίες. Επιπροσθέτως, δίνει τη δυνατότητα στα ανώτερα στελέχη να αξιοποιούν το διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό και τους διαθέσιμους πόρους, για να γίνονται τα πράγματα πιο αποτελεσματικά. Και τέλος, η έννοια της αποκέντρωσης ταιριάζει στο γενικό σύστημα κάθε δημοκρατικής οργάνωσης.

Άλλωστε, η Διεθνής Εγκυκλοπαίδεια της Εκπαίδευσης (Unesco, 1997) προσδιορίζει τρεις μορφές αποκέντρωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα: την οργανωτική, την πολιτική και την οικονομική. Η οργανωτική αποκέντρωση αναφέρεται σε μια ρύθμιση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παίρνουν σημαντικές αποφάσεις για την εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών. Η οργανωτική αποκέντρωση συνάδει επίσης με την έννοια της Δημοκρατίας, όπου οι ειδήμονες κάθε τομέα οφείλουν να παίρνουν αποφάσεις για τον τομέα τους. Στο πλαίσιο της πολιτικής αποκέντρωσης, οι γονείς των παιδιών ενός σχολείου λαμβάνουν αποφάσεις μέσω ενός Διοικητικού Συμβουλίου, το οποίο μπορεί να ασκεί ορισμένες εκτελεστικές αρμοδιότητες, όπως διορισμούς προσωπικού συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών, διοικητικών και εκπαιδευτικών. Το δημόσιο σχολικό σύστημα ορισμένων χωρών (πχ. Μεγάλη Βρετανία) είναι ένα έγκυρο παράδειγμα τέτοιων μορφών αποκέντρωσης, με την οποία το Ανώτατο Συμβούλιο (που εκπροσωπεί την επαρχιακή/περιφερειακή κυβέρνηση, κοινοτικούς ηγέτες, ή φημισμένες προσωπικότητες/επαγγελματίες) έχει τη νόμιμη αρμοδιότητα για λήψη αποφάσεων σε συγκεκριμένους τομείς της σχολικής διοίκησης. Τέλος, μια κοινότητα που ακολουθεί την έννοια της οικονομικής αποκέντρωσης προτιμά μια ρύθμιση, σύμφωνα με την οποία οι γονείς επιλέγουν ένα συγκεκριμένο σχολείο εξετάζοντας το καλύτερο για τα παιδιά τους. Σε μια τέτοια περίπτωση, οι γονείς χρηματοδοτούν τα σχολεία καταβάλλοντας δίδακτρα ή/και δωρίζοντας κάποια χρήματα. Τέτοια εκπαιδευτικά ιδρύματα λειτουργούν συνήθως με βάση την οικονομική αρχή ότι το σχολείο θεωρείται ο πάροχος υπηρεσιών και τα παιδιά/γονείς ως πελάτες. Συμπερασματικά μιλώντας, το συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης αναφέρεται στη συγκέντρωση ισχύος στο

ανώτερο επίπεδο, ενώ το αντίστοιχο αποκεντρωτικό σημαίνει την έκταση των αποφάσεων που λαμβάνονται μέχρι το χαμηλότερο επίπεδο ενός οργανισμού ή μιας κοινωνίας. Οι έννοιες της συγκέντρωσης και αποκέντρωσης είναι τα δύο άκρα της ίδιας συνέχειας. Η ερώτηση που τίθεται δεν πρέπει να είναι: συγκέντρωση ή αποκέντρωση; Θα πρέπει να είναι: Πόση συγκέντρωση ή αποκέντρωση πρέπει να υιοθετηθεί υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες μιας κοινωνίας (Shah, 2010);

Αν και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι υψηλά συγκεντρωτικό, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι στην περίπτωση των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής υφίσταται μία τάση αποκέντρωσης και διοικητικής τουλάχιστον αυτονομίας: όλα τα υπό μελέτη σχολεία έχουν ένα δικό τους αυτόνομο τμήμα που εδρεύει, βεβαίως, στο Υπουργείο Παιδείας και διεκπεραιώνει τις διοικητικές και λειτουργικές τους ανάγκες: για παράδειγμα, την πρόσληψη εκπαιδευτικών και την εισαγωγή μαθητών, τα οποία γίνονται με διαφορετικό τρόπο από τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία της επικράτειας και τα οποία θα μελετήσουμε σε επόμενη ενότητα. Εκτός, όμως, από τη συγκέντρωση και αποκέντρωση της εκπαίδευσης που αφορά στο μακροεπίπεδο της πολιτικής ενός κράτους, οι γονείς για να επιλέξουν σχολείο στο μικροεπίπεδο των οικογενειακών στρατηγικών ενδιαφέρονται πολύ για τις έννοιες της ποιότητας και αποτελεσματικότητας, τις οποίες θα αναλύσουμε παρακάτω.

1.4.2. Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει κεντρικό θέμα συζήτησης και προβληματισμού τόσο στην Ευρώπη όσο και παγκοσμίως (Ο.Ο.Σ.Α., U.N.E.S.CO., Διεθνής Τράπεζα). Στην Αγγλία έχει ήδη δημιουργηθεί ένα μεγάλο δίκτυο οργανισμών, όπως το Office for Standards in Education (OFSTED), το οποίο επιθεωρεί εκπαιδευτικούς οργανισμούς και δημοσιοποιεί τα αποτελέσματα στο διαδίκτυο, το Quality Assurance Agency, το οποίο καταγράφει δεδομένα για την ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τόσο στην Αγγλία, όσο και διεθνώς, και το Quality Improvement Agency, το οποίο παρακολουθεί και ελέγχει την ποιότητα σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, το 2001 δημιουργήθηκε το Τμήμα Ποιότητας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ το 2005 θεσμοθετήθηκε η διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Το 2013 ιδρύθηκε η ΑΔΙΠΔΕ (Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), με σκοπό την διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στόχο την επιτυχή μετάβαση των μαθητών

στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη σταδιοδρομία και τη δια βίου μάθηση (Ν. 4142, ΦΕΚ 83/9-4-2013). Βεβαίως, ο ορισμός της ποιότητας δεν είναι ούτε δεδομένος ούτε εύκολος. Η πιο διαδεδομένη άποψη διαβαθμίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση τη συμβολή της τελευταίας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και την πρακτική της αποτελεσματικότητας (Βλάχος, 2008). Οι παράμετροι ποιότητας που μελετήθηκαν και αξιολογήθηκαν από το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το 2008 ήταν το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο, η υλικοτεχνική υποδομή και ο μηχανισμός υποστήριξης και ανατροφοδότησης σε εξάρτηση με τους οικονομικούς πόρους και την κοινωνική αποδοχή. Επισημαίνεται με τον τρόπο αυτό η διασύνδεση και αλληλεπίδραση όλων των παραμέτρων. (ό.π.: 18).

Η εργαλειακή γνώση και οι δεξιότητες αποτελούν πλέον, σε αντίθεση με το παρελθόν, την πεμπτουςία της ποιοτικής εκπαίδευσης (Ματθαίου, 2007). Γι' αυτό και κρίνεται εκ του αποτελέσματος. Αυτό σημαίνει ότι στον χώρο της ποιότητας της εκπαίδευσης κυριαρχούν οι μηχανισμοί της αγοράς: η ποιότητα μπορεί να αποτιμηθεί και να μετρηθεί «ποσοτικά» με τη χρήση των κατάλληλων προδιαγραφών (benchmarks) και να κριθεί από τον ίδιο τον «καταναλωτή», δηλαδή τον γονέα, τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ξέρει καλύτερα από τον καθένα τι ο ίδιος επιθυμεί. Υπό την έννοια αυτή, αντικειμενικά κριτήρια ποιότητας δεν υπάρχουν. Ποιοτικό είναι ο,τιδήποτε ικανοποιεί τις επιδιώξεις ή τις επιθυμίες των αποδεκτών του εκπαιδευτικού αγαθού, δηλαδή σπουδαστών, γονέων, αγοράς εργασίας, και τα συστήματα ποιότητας θέτουν στόχους, κινητοποιούν άτομα και οργανισμούς και οδηγούν τελικά σε μια πορεία διαρκούς βελτίωσης (Ματθαίου, 2007).

Τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ (European Commission, 2000; Official Journal of EU, 1998 & 2001) και του ΟΟΣΑ (OECD, 1989) περιέχουν πλήθος αναφορών, διακηρύξεων και προτάσεων για την ποιότητα, ενώ παράλληλα γίνονται έρευνες για τη διαμόρφωση «δεικτών», με σκοπό να διασφαλιστεί η ποιότητα και η σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στα συμπεράσματα της Εαρινής Συνόδου του 2006 (Presidency conclusions, 2006) δήλωνε ότι «Η αριστεία και η καινοτομία σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι από τα βασικότερα ζητούμενα της ευρωπαϊκής πολιτικής. Πρέπει να υπάρξουν μεταρρυθμίσεις, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων» (Βλάχος, 2008).

Το 2009, το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία (European Policy Cooperation/et 2020 framework) στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ

2020»), που δίνει τη δυνατότητα στα κράτη μέλη να συνεργάζονται για την ανάπτυξη βέλτιστων πρακτικών από την προσχολική έως την επαγγελματική και την τριτοβάθμια εκπαίδευση και κάθε είδους μάθηση: τυπική, μη τυπική και άτυπη, (Στρατηγικό πλαίσιο – Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 - European Commission, n.d.) έθεσε τους παρακάτω τέσσερις κοινούς στόχους σε επίπεδο ΕΕ για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης έως το 2020:

-να εφαρμοστεί στην πράξη η διά βίου μάθηση και κινητικότητα

-να βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης

-να προαχθούν η ισότητα, η κοινωνική συνοχή και η ενεργός συμμετοχή στα κοινά

-να ενθαρρυνθεί η δημιουργικότητα και η καινοτομία, καθώς και το επιχειρηματικό πνεύμα, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η ΕΕ έχει ορίσει για το 2020 τα ακόλουθα κριτήρια αναφοράς:

-τουλάχιστον το 95% των παιδιών (από 4 ετών μέχρι την ηλικία υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης) πρέπει να συμμετέχει σε προσχολική εκπαίδευση

-το ποσοστό των παιδιών ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες πρέπει να είναι μικρότερο από 15%

-το ποσοστό των νέων ηλικίας 18-24 ετών που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση πρέπει να είναι μικρότερο από 10%

-το 40% τουλάχιστον των ατόμων ηλικίας 30-34 ετών πρέπει να έχει ολοκληρώσει κάποιο κύκλο ανώτατης εκπαίδευσης

-το 15% τουλάχιστον των ενηλίκων πρέπει να συμμετέχει στη διά βίου μάθηση

-το 20% τουλάχιστον των πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης και το 6% των ατόμων ηλικίας 18-34 ετών με αρχική επαγγελματική κατάρτιση θα πρέπει να έχουν περάσει κάποιο διάστημα σπουδών ή κατάρτισης στο εξωτερικό

-το ποσοστό των εργαζόμενων πτυχιούχων (ηλικίας 20-34 ετών που διαθέτουν πτυχίο τουλάχιστον ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους πριν από 1-3 χρόνια) πρέπει να είναι τουλάχιστον 82%

(Στρατηγικό πλαίσιο – Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 - European Commission, n.d.).

Με τις νέες θεωρήσεις περί ποιότητας και με τους μηχανισμούς πιστοποίησής της δε συμφωνούν βέβαια όλοι όσοι έχουν λόγο επί του θέματος. Υπάρχουν εκείνοι που διαφωνούν επί της αρχής: εκείνοι, δηλαδή, που απορρίπτουν τον φιλελευθερισμό για τον ατομικισμό που τον χαρακτηρίζει και εκείνοι που θεωρούν ότι η εκπαίδευση δεν είναι και δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αγορά. Επίσης, διαφωνούν εκείνοι που υποστηρίζουν ότι οι πολιτικοί και κοινωνικοί στόχοι της εκπαίδευσης είναι τουλάχιστον το ίδιο σημαντικοί με τους οικονομικούς και εκείνοι που δεν αποδέχονται ότι το νοηματικό περιεχόμενο της ποιότητας μπορεί να αλλάζει ανάλογα με τις συνθήκες που κρίνονται κάθε φορά καταλληλότερες για την πιο αξιόπιστη αποτίμησή της (Ματθαίου, 2007).

1.4.3. Η έννοια της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση

Μία άλλη έννοια που συνοδεύει συχνά την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ή συστήματος είναι η αποτελεσματικότητά του. Εξετάζοντας την έννοια πιο αναλυτικά, θα δούμε ότι εμπεριέχονται πληθώρα χαρακτηριστικών, τα οποία εν τέλει είναι αυτά που ορίζουν το ιδιαίτερο, διαφορετικό habitus του κάθε σχολείου.

Αποτελεσματικότητα (effectiveness) χαρακτηρίζεται η ιδιότητα του αποτελεσματικού, αυτού δηλαδή που είναι ικανός να φέρει αποτέλεσμα (effect). Σύμφωνα με το Λεξικό Liddell–Scott το επίθετο «αποτελεσματικός» (=ο παράγων ή έχων αποτέλεσμα) συναντάται στον Σέξτο τον Εμπειρικό στο έργο του «Προς Μαθηματικούς», στο οποίο η αποτελεσματική τέχνη είναι το αντίθετο της θεωρητικής. Το ουσιαστικό «αποτέλεσμα» (=συμπλήρωσις, αποτελειώσις, γεγονός, συμβάν) συναντάται στον Αριστοτέλη, στον Πολύβιο και στον Πλούταρχο και παράγεται από το ρήμα «αποτελέω–ώ» (=φέρνω εντελώς εις πέρας, αποτελειώνω, συμπληρώνω έργον τι), το οποίο συναντάται στους Ηρόδοτο, Ξενοφώντα, Πλάτωνα με την έννοια του «εκπληρώ, εκτελώ ό,τι οφείλω ή είμαι υπόχρεος να εκπληρώσω ή να εκτελέσω». Το δεύτερο συνθετικό του ρήματος μας οδηγεί στο ουσιαστικό «τέλος», το οποίο, σύμφωνα με το Liddell–Scott, σημαίνει «η εκπλήρωσις, συμπλήρωσις παντός πράγματος» (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010: 6).

Κατά τους Whitty και Power (2015) «η αποτελεσματικότητα μπορεί να είναι μια αόριστη έννοια για την εκπαίδευση και θα μπορούσε να αναφέρεται στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα,

στο αίσθημα της ευημερίας, στην εργασία, στην ικανότητα, στην κοινωνική κινητικότητα ή στην κοινωνική συνοχή» (ό.π. : 25-26).

Η πρώτη έρευνα για την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε από τον Coleman και τους συνεργάτες του το 1966, όταν δημοσιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της Έκθεσης του Coleman και συνεχίστηκαν το 1972 με τη δημοσίευση της *Ανισότητας* του Jencks. Και στις δύο έρευνες, όπως είδαμε και παραπάνω, υποστηρίχθηκε ότι η οικογενειακή προέλευση και το μορφωτικό περιβάλλον επιδρούν καθοριστικά στη σχολική επίδοση των μαθητών και όχι τόσο το σχολείο (Φραγκουδάκη, 1985a). Όλα αυτά οδήγησαν στο κίνημα για το «Αποτελεσματικό Σχολείο», το οποίο έλαβε χώρα προς το τέλος της δεκαετίας του 1970 και τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Εμπνευστής του κινήματος ήταν ένας Αφροαμερικανός δάσκαλος από τη Νέα Υόρκη, ο Edmonds, ο οποίος με μια ομάδα συνεργατών του κατάφερε να πείσει τον εκπαιδευτικό κόσμο ότι τα σχολεία θα μπορούσαν να μεταρρυθμιστούν, προκειμένου να γίνουν «αποτελεσματικά» για όλους τους μαθητές. Το κίνημα για το «Αποτελεσματικό Σχολείο» μπορεί να ξεκίνησε από την Αμερική, ωστόσο σε σύντομο χρονικό διάστημα πήρε παγκόσμιες διαστάσεις (Θωμά, 2010).

Όπως τονίζει η Παμουκτσόγλου (2001), το κίνημα αυτό προσπάθησε να ερευνήσει και να απαντήσει στο πρόβλημα της σχολικής κινητικότητας και επιτυχίας των μαθητών, μιας και στόχος του ήταν να ενισχύσει τους μαθητές που προέρχονταν από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ώστε να ξεπεράσουν την κοινωνική τους μοίρα. Στις μέρες μας, οι έρευνες που γίνονται δεν εστιάζονται στο αν το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επιτυχία, καθώς πλέον είναι διαδεδομένη η αντίληψη ότι το σχολείο μπορεί να επέμβει σε αυτή. Πλέον, το πρόβλημα εντοπίζεται στις στρατηγικές που χρειάζονται, ώστε τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και τα αποτελεσματικά όχι μόνο να παραμείνουν ως τέτοια αλλά να βελτιωθούν περισσότερο (Θωμά, 2010). Ο ορισμός του αποτελεσματικού σχολείου είναι εξαιρετικά δύσκολος και πολύπλοκος, γιατί υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ιδιαίτερα ποια σχολεία είναι ή όχι αποτελεσματικά. Τα χαρακτηριστικά των σχολείων αυτών πρέπει να συνδυαστούν με το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο του κάθε ενός. Συνεπώς, ένα σχολείο που είναι αποτελεσματικό σε μία περιοχή μπορεί σε μία άλλη να μην είναι (Θωμά, 2010). Ο Gaskell (1995) θεωρεί ότι είναι η μέτρηση της επιτυχίας, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι ουσιαστικά μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας. Ο ΟΟΣΑ θεωρεί ως

αποτελεσματικό σχολείο αυτό που προάγει την πρόοδο των μαθητών του σε ένα ευρύτερο πεδίο γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών στόχων, λαμβάνοντας υπόψη του το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, την οικογενειακή τους κατάσταση και την προηγούμενη επίδοση τους και ως αποτελεσματικότητα τον βαθμό ικανοποίησης των καθορισμένων στόχων μιας δραστηριότητας (OECD).

Ο πρώτος που θέσπισε τους βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου ήταν ο ίδιος ο Edmonds το 1979. Σύμφωνα με αυτόν, οι πέντε παράγοντες που συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο είναι:

1. Ισχυρή διοίκηση του σχολείου
2. Σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο
3. Υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις
4. Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων
5. Έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων

Οι έρευνες που γίνονται κατά καιρούς σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας προσθέτουν διαρκώς καινούριους. Οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2006), επιχειρώντας μία συνολικότερη προσέγγιση των γνωρισμάτων που δείχνουν να ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου, συνοψίζουν τους παράγοντες που προκύπτουν από τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών, καταλήγοντας στους εξής:

1. Εκπαιδευτική ηγεσία
2. Υψηλές προσδοκίες και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού
3. Έμφαση στη διδασκαλία
4. Σχολικό κλίμα
5. Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών
6. Συνεργασία και συμμετοχή γονιών και κοινότητας στο έργο του σχολείου
7. Παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο
8. Συναίσθημα ασφάλειας και ύπαρξη σκοπού και συνοχής

Ένα από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στις μέρες μας είναι το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ), το οποίο ανέπτυξαν οι Creemers και Kyriakides (2008) και το οποίο επιδιώκει να ορίσει τις δυναμικές σχέσεις μεταξύ των πολλαπλών παραγόντων που έχουν βρεθεί να σχετίζονται με τα

μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους δημιουργούς του, «το ΔΜΕΑ είναι πολυεπίπεδο και αναφέρεται σε παράγοντες που δρουν στα τέσσερα διαφορετικά επίπεδα (μαθητή, τάξης, σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος). Δίνεται έμφαση στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και οι ρόλοι των βασικών εμπλεκομένων (δηλαδή μαθητή και εκπαιδευτικού) αναλύονται» (Κυριακίδης & Παναγιώτου, χ.η: 4). Επιπλέον, το ΔΜΕΑ υποστηρίζει ότι ο συσχετισμός των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου και συστήματος έχουν όχι μόνο έμμεσες αλλά και άμεσες επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα, διότι επηρεάζουν τις διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης και εν τέλει την επίδοση του μαθητή. Παράλληλα, το ΔΜΕΑ θεωρεί ότι οι παράγοντες που αφορούν στο επίπεδο του σχολείου και του συστήματος χρειάζεται να ορίζονται και να υπολογίζονται με διαφορετικό τρόπο από ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης (ό.π : 6). Τέλος, ο κάθε παράγοντας εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εξετάζεται σφαιρικά με βάση πέντε πιο εξειδικευμένες διαστάσεις μέτρησης: τη συχνότητα, την εστίαση, το στάδιο, την ποιότητα και τη διαφοροποίηση.

Η συχνότητα αφορά στον βαθμό στον οποίο μια δραστηριότητα που σχετίζεται με έναν παράγοντα αποτελεσματικότητας παρουσιάζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, σχολείο ή τάξη. Στην εστίαση λαμβάνονται υπόψη δύο πτυχές. Η πρώτη αφορά στο πόσο συγκεκριμένη είναι η συμπεριφορά. Η δεύτερη πτυχή αφορά στον σκοπό για τον οποίο εκδηλώνεται μια δραστηριότητα ή συμπεριφορά/πράξη στη σχολική μονάδα, αφού μπορεί για παράδειγμα, μια συμπεριφορά να επιδιώκει να επιτύχει μόνο έναν στόχο ή πολλαπλούς στόχους. Το στάδιο αναφέρεται στην περίοδο κατά την οποία ενεργοποιούνται οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα και μπορεί να μετρηθεί λαμβάνοντας υπόψη αν οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα σε μία μόνο χρονική στιγμή ή σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Αναμένεται ότι οι διάφοροι παράγοντες πρέπει να εμφανίζονται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Η ποιότητα αναφέρεται στις ιδιότητες του συγκεκριμένου παράγοντα αυτού καθ' αυτού, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία (π.χ., η αξιολόγηση του μαθητή αναμένεται να συμβάλει στην επίτευξη του διαμορφωτικού σκοπού). Η διαφοροποίηση αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα εφαρμόζονται πανομοιότυπα για όλα τα θέματα/φορείς που σχετίζονται με αυτόν τον παράγοντα. Αναφέρεται σε όλες τις πτυχές κάθε δραστηριότητας (περιεχόμενο, χρόνο, ποιότητα, ποσότητα) και αναμένεται ότι σε κάθε παράγοντα πρέπει να υπάρχει προσαρμοστικότητα

ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, ομάδας εκπαιδευτικών, μαθητών, σχολείου και γονιών» (ό.π.: 6-7).

Το συγκεκριμένο μοντέλο μέτρησης της σχολικής αποτελεσματικότητας με τον δυναμικό, σφαιρικό και πολυδιάστατο χαρακτήρα του μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη και να βοηθήσει όχι μόνο στη «μέτρηση» της σχολικής αποτελεσματικότητας, αλλά κυριότερα στην αξιολόγηση των «κακώς κειμένων» και, ιδανικά, στην «θεραπεία» με νέες στρατηγικές εκπαιδευτικής βελτίωσης.

1.4.4. Οι έννοιες της ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης

Η ισότητα των ευκαιριών δεν αφορά μόνο στην εκπαίδευση. Αποτελεί μία γενική αρχή που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους τους τομείς της ζωής: στον οικογενειακό, τον κοινωνικό, τον πολιτιστικό και τον οικονομικό. Ουσιαστικά, σημαίνει ίση σχέση ανάμεσα σε ίσα πράγματα ή έννοιες ή έλλειψη οποιασδήποτε διαφοράς μεταξύ αυτών. Κοινωνικοπολιτικά μιλώντας, λέγοντας ισότητα εννοούμε την εξομοίωση των πολιτών ως προς τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και τις ευκαιρίες δράσης κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Γαλάνη, 2008).

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, το 1927 ο Γληνός εξέφρασε τη θέση ότι «Παιδεία αληθινά δημοκρατική με απόλυτη ισότητα και δικαιοσύνη και συμμετοχή όλων των πολιτών, αγοριών και κοριτσιών, στα πνευματικά αγαθά του πολιτισμού και με αντίστοιχη καλλιέργεια των ικανοτήτων τους, δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο σε κοινωνία που δεν θα υπάρχουν κοινωνικές τάξεις και εκμετάλλευση» (Δημαράς, 2008: 3). Η αλήθεια είναι πως κοινωνία χωρίς κοινωνικές τάξεις και εκμετάλλευση είναι μακριά από τα σύγχρονα δεδομένα. Παρόλα αυτά, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 ο Ευάγγελος Παπανούτσος διακήρυσσε ότι «αξίωμα και επιταγή της Δημοκρατίας είναι να παρέχονται ίσες ευκαιρίες παιδείας για όλους τους ικανούς πιστεύοντας ότι θέληση να έχει μόνο κανείς, μυαλό και επιμέλεια και μπορεί να αλλάξει τη μπλούζα του μεροκαματιάρη με την τήβεννο του ακαδημαϊκού» (Δημαράς, 2008: 5, 9-10). Στη συνέχεια, το 1964 θεσμοθετήθηκε η «δωρεάν παιδεία» για να υπηρετήσει τον στόχο αυτό. Η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση με τη συνεπαγόμενη μαζική φοίτηση, το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, το μοναδικό βιβλίο, η αυστηρά προδιαγεγραμμένη ύλη ήταν οι βάσεις της ισότητας των ευκαιριών με ίσες παροχές σε όλη την έκταση του σχολικού συστήματος. (Κοντογιαννοπούλου & Πολυδωρίδη, 1985). Παρά τις διακηρύξεις, ήδη από νωρίς έγινε κατανοητό ότι οι μαθητές προέρχονται από άνισα οικονομικά, μορφωτικά, κοινωνικά και

πολιτιστικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα το σχολείο «αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητές σαν ίσους και αγνοώντας τις μορφωτικές ανισότητες κατορθώνει να εμφυσησει σε αυτούς που δεν τα καταφέρνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα αυτοί να εσωτερικεύουν τη νομιμότητα του αποκλεισμού τους από το σχολικό σύστημα ως δικαιολογημένη» (Λανδρίτση, 2007: 109). Παρόλα αυτά, η Άννα Φραγκουδάκη (1985) είχε διαπιστώσει κατόπιν έρευνας ότι η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων. Επιπλέον, η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση στο σχολείο επιβιώνει και μετά την άρση των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων (κτήρια, εκπαιδευτικοί, γενικά «δωρεάν» παιδεία) και, τέλος, ότι η αξιολογική κλίμακα του σχολείου που με μεθόδους αντικειμενικές, αλλά και κοινωνικά ουδέτερες (βαθμολογία, διαγωνισμούς, εξετάσεις) κατατάσσει τους μαθητές σε καλούς και κακούς, αναπαράγει με εντυπωσιακή ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας. Η εκπαίδευση, δηλαδή, αντίθετα με τις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης που διακηρύσσονται, διευκολύνει την κοινωνική ανέλιξη των παιδιών από τα λαϊκά στρώματα σε έναν περιορισμένο βαθμό, διότι πρέπει να φαίνεται ότι δεν αποκλείει αυτά τα παιδιά διαιωνίζοντας έτσι τον μύθο της αξιοκρατίας-ευφυίας-χαρίσματος (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994).

Όσον αφορά τα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής θεωρούμε ότι ο ρόλος τους είναι να καλύπτουν τις ανάγκες της επιλεκτικής φοίτησης και τον αναπαραγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1985) στο άρθρο της *Ο εξισωτικός και αναπαραγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος: Ανάλυση με στόχο τη διαμόρφωση θεωρητικού ερευνητικού πλαισίου* διακρίνει τον εξισωτικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος από τον αντίστοιχο αναπαραγωγικό. Με τη μαζική φοίτηση σε οποιαδήποτε βαθμίδα πραγματώνεται ο εξισωτικός ρόλος του συστήματος, ενώ αντίθετα με την επιλεκτική, όπως ακριβώς συμβαίνει στα υπό μελέτη σχολεία, τα οποία επιλέγουν μαθητές και εκπαιδευτικούς, πραγματώνεται ο αναπαραγωγικός (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1985). Εξάλλου, παρά τη ρητή δήλωση του Νόμου 1566/1985 για κοινωνική δικαιοσύνη αμβλύνοντας τις συνέπειες διαφορετικών οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών συνθηκών καταγωγής, τα σχολεία γονεϊκής επιλογής, κατά τις Ζορμπά και Υφαντή (2008), «ουσιαστικά ενισχύουν τις διακρίσεις που πιστοποιούν την κοινωνική θέση και την υπάρχουσα ιεραρχική δομή της εκπαίδευσης στρωματοποιώντας σχολεία και σχολικές περιοχές με επακόλουθο την κοινωνική ανισότητα, την ταξική πόλωση και την αναπαραγωγή της ταξικής ταυτότητας» (Ζορμπά & Υφαντή, 2008: 9).

Τέλος, ο ΟΟΣΑ στην έκθεσή του για το 2008 με τίτλο *Δέκα Βήματα για την Ισότητα στην Εκπαίδευση* αναφέρει ότι η επιλογή μαθητών με βάση τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες τείνει να δημιουργεί μεγάλες κοινωνικές διαφορές μεταξύ των σχολείων. Επίσης, συνδέει το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο με την επίδοση, κυρίως στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Οι κυβερνήσεις, συνεχίζει η έκθεση, συχνά επιτρέπουν στους γονείς την επιλογή σχολείου, για χάρη της ισότητας. Όμως αυτό στην πράξη αυξάνει το ρίσκο της ανισότητας, διότι οι μορφωμένοι γονείς κάνουν καλύτερες επιλογές. Σε πολλές χώρες του ΟΟΣΑ, όσο μεγαλύτερη είναι η δυνατότητα επιλογής, τόσο μεγαλύτερες είναι και οι διαφορές στην κοινωνική σύνθεση των σχολείων. Αυτό σημαίνει ότι η δυνατότητα επιλογής σχολείου απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό με μια προοπτική ισότητας, ούτως ώστε να μην καταλήξει σε αυξημένες διαφορές στην κοινωνική σύνθεση των σχολείων. Τα δημοφιλή σχολεία πιθανότατα θα έχουν πληθώρα εγγραφών και χρειάζεται να βρεθούν τρόποι για να κατοχυρωθεί η κοινωνική ανάμειξη. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει μεθόδους, όπως η κλήρωση ή οι υποτροφίες σε μειονεκτούντες μαθητές (OECD, 2008). Οι φωνές πάντως για μαζική εκπαίδευση πήραν σάρκα και οστά με το Ενιαίο Σχολείο, την πορεία του οποίου θα εξετάσουμε στην επόμενη ενότητα.

1.4.5. Το Ενιαίο Σχολείο στον κόσμο και στην Ελλάδα

Η αντίληψη για Ενιαία Εκπαίδευση συνδέεται με τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης και ξεκίνησε το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, όταν κυριαρχούσαν οι στόχοι της εξάλειψης των διαφορών που σχετίζονταν με την οικονομική προέλευση, το θρήσκευμα, το φύλο ή τη φυλή. Ξεκίνησε από τις ΗΠΑ με το Comprehensive High School με στόχο να εκπαιδεύσει σε ένα κοινό μορφωτικό περιβάλλον όλους τους μαθητές. Στην Αγγλία, το Ενιαίο Σχολείο πραγματοποιείται με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1944, με σκοπό να φέρει ενότητα στην κοινωνία και να εξαλείψει τις διακρίσεις μεταξύ των μαθητών. Τη δεκαετία 1950-1960 εμφανίζεται μια κοινή τάση σε όλα τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα να ενοποιηθεί η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ο πρώτος κύκλος της Δευτεροβάθμιας και να καταστούν υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές σε ένα κοινό τύπο σχολείου (Κωττούλα, 1998). Την επόμενη δεκαετία 1960-1970, ο θεσμός της Ενιαίας Εκπαίδευσης εξαπλώνεται, παρά τις διαφορές από χώρα σε χώρα, και συνδέεται με την ενίσχυση των αντιλήψεων για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, την άνοδο στην εξουσία σοσιαλδημοκρατικών κομμάτων, την εμφάνιση και ανάπτυξη του Κράτους Πρόνοιας και την αμφισβήτηση των απόψεων για

επιλογή των μαθητών σε μικρή ηλικία. Τα κοινά χαρακτηριστικά των Ενιαίων Σχολείων εντοπίζονται:

α) στη δυνατότητα φοίτησης σε αυτό όλων των παιδιών που κατοικούν στην περιοχή λειτουργίας του, χωρίς κάποια διαδικασία επιλογής και στο δημόσιο χαρακτήρα του

β) στην παροχή γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης,

γ) στη λειτουργία του σε ενιαίες μονάδες με ενιαία οργάνωση και διοίκηση, και

δ) στην ισοτιμία των κατευθύνσεων και στη μη χρησιμοποίηση πρακτικών διαχωρισμού των μαθητών, ανάλογα με την επίδοσή τους ή άλλο κριτήριο (Γεωργιάδης, 2008).

Το Ενιαίο Σχολείο εισήχθη στις ΗΠΑ, ακολούθησαν οι πρώην σοσιαλιστικές χώρες, οι σκανδιναβικές, οι μεσογειακές και τελευταίες οι γερμανόφωνες (Κωτούλα, 1998). Στην Ελλάδα, το ζήτημα της Ενιαίας Εκπαίδευσης εκκινεί ήδη από το 1913, όταν ο νομοθέτης προβλέπει «δημοτική εκπαίδευση ενιαία, ομοιόμορφος και κοινή δια πάντας τους ελληνόπαιδας αποτελούμενη [...] εξ ενός μόνον κύκλου εξαιτούς», η οποία ορίζεται ως υποχρεωτική (Δημαράς, 2008: 1). Παρόλα αυτά, το εξατάξιο γυμνάσιο που υπήρχε μέχρι το 1964 (παρά τους κατά καιρούς σχεδιασμούς για θεσμοθέτηση διαφορετικών τύπων σχολείων), δεν αποτελεί μορφή Ενιαίου Σχολείου, λόγω της ύπαρξης εισαγωγικών εξετάσεων, του μη υποχρεωτικού του χαρακτήρα και της μη δωρεάν παροχής εκπαίδευσης (Γεωργιάδης, 2008). Με τη μεταρρύθμιση του 1964 η δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο κύκλους -γυμνάσιο και λύκειο- με υποχρεωτική τη φοίτηση στο πρώτο και τη θεσμοθέτηση εισαγωγικών εξετάσεων για το δεύτερο, και παράλληλα καθιερώνεται η δωρεάν εκπαίδευση. Εκφραστής αυτής της μεταρρύθμισης ήταν ο Ε. Παπανούτσος, ο οποίος στοχεύει στη διεύρυνση της εκπαίδευσης σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερα τμήματα του πληθυσμού στις χαμηλότερες βαθμίδες. Ο ίδιος ο Παπανούτσος ισχυρίζεται ότι: «Η δημοκρατία δεν ανέχεται το προνόμιο των ολίγων, όταν τούτο αναιρεί την αδαμάντινη αρχή: ίσες ευκαιρίες για όλους» (Παπανούτσος, 1965: 292). Η μεταρρύθμιση του 1976 στρέφεται ακόμη περισσότερο στην κατεύθυνση του Ενιαίου Σχολείου, διότι καθιερώνει την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και θεσμοθετεί το Γενικό (ΓΛ) και το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΛ). Οι εισαγωγικές εξετάσεις από το Γυμνάσιο προς το Γενικό Λύκειο δεν είχαν αυστηρό χαρακτήρα. Σύμφωνα με την Έκθεση του OECD το 1982: *Πρωταρχικός στόχος του σχολείου είναι η πνευματική, πολιτιστική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων και η εξέλιξή τους ως σκεπτόμενων και ελεύθερων ατόμων, ικανών να αντιμετωπίσουν τα σύγχρονα προβλήματα.*

Δεύτερος στόχος του σχολείου είναι η ματάδοση της γνώσης και η ανάπτυξη των ικανοτήτων, οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές να ακολουθήσουν επιστημονικά επαγγέλματα. Ο τρίτος είναι η παράλληλη παροχή επαγγελματικών γνώσεων και επαγγελματικής ειδίκευσης, ώστε να μπορέσουν οι νέοι να συμμετέχουν ενεργά στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

Μετά τις εκλογές του 1981, οι αλλαγές στη διάρθρωση της εκπαίδευσης και το ζήτημα του Ενιαίου Σχολείου (με τη μορφή είτε του ενιαίου υποχρεωτικού, είτε του ενιαίου λυκείου) αποτελούν κεντρικά θέματα για την παιδεία, ενώ η δημιουργία ενιαίου λυκείου προτείνεται από την ΟΛΜΕ (ΟΛΜΕ, 1982). Παράλληλα, το δίπολο Γενική και Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα την κοινωνική διάκριση των μαθητών σε «ανώτερους» και «κατώτερους» σε βάρος των μαθητών της Τεχνικής, οι οποίοι στην πλειονότητα τους προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (Κωττούλα, 1998). Σε αυτό το πλαίσιο, λαμβάνονται μία σειρά μέτρων, που μπορεί να θεωρηθεί ότι εντάσσονται στη δημιουργία Ενιαίου Σχολείου, όπως κατάργηση εισαγωγικών εξετάσεων για το λύκειο, αναμόρφωση προγραμμάτων, εσωσχολική βοήθεια και θεσμοθέτηση των Μεταλυκειακών Προπαρασκευαστικών Κέντρων. Παράλληλα, συγκροτείται τον Φεβρουάριο του 1983 από το ΥΠΕΠΘ Ομάδα Εργασίας για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου και τον Σεπτέμβριο του 1984 λειτουργούν τα πρώτα 14 σχολεία, ενώ η ίδρυση και η λειτουργία τους (ως ενός από τους τότε υπάρχοντες λυκειακούς τύπους) επικυρώνεται με τους νόμους 1517/85 και 1566/85. Ο νέος αυτός τύπος λυκείου φαίνεται να συγκεντρώνει τα βασικά χαρακτηριστικά του Ενιαίου Σχολείου, διότι δεν εφαρμόζει κανένα σύστημα επιλογής των μαθητών κατά την εγγραφή τους, παρέχει γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση με ανάλογα διαμορφωμένα προγράμματα, η εξειδίκευση στις κατευθύνσεις γίνεται αργά, στη Β' τάξη, δεν διαχωρίζει τους μαθητές και λειτουργεί ως ενιαία σχολική μονάδα. Ο κύριος προβαλλόμενος σκοπός του ΕΠΛ είναι η «οργανική σύνδεση της γενικής με την επαγγελματική εκπαίδευση και την ειδική γνώση» (Γεωργιάδης, 2008: 3). Φιλοδοξία του είναι να προσφέρει μία άλλη ποιότητα από αυτήν του παραδοσιακού σχολείου, να αμβλύνει στο μέτρο του δυνατού τον ανταγωνισμό, άρα και τις κοινωνικές ανισότητες στον σχολικό χώρο και να δώσει προοπτικές στους αποφοίτους του (Κασσωτάκης, 1995). Περιλαμβάνει πολλούς κλάδους σπουδών, πολλές κατευθύνσεις, οι οποίες λειτουργούν ισότιμα στο ίδιο Λύκειο και δίνει τη δυνατότητα πολύπλευρης μόρφωσης και συνδυασμού της θεωρητικής μόρφωσης με την πρακτική δραστηριότητα. Ακόμη, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της περιοχής, όπου στεγάζεται, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση και το επίπεδο επαγγελματικής απασχόλησης που σκοπεύουν να ακολουθήσουν. Τέλος, τα

μαθήματα των κύκλων ειδίκευσης, των κλάδων και οι δέσμες θεωρούνται ισότιμα μεταξύ τους και με την οριζόντια διαπερατότητα δίνεται η δυνατότητα μεταπήδησης από το ένα στο άλλο, σε περίπτωση λανθασμένης επιλογής από την πλευρά του μαθητή (Κωττούλα, 1998).

Παρά τους μαξιμαλιστικούς στόχους και τις πολλές προσδοκίες που είχαν συνοδεύσει την ίδρυση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου κατέληξε να μην έχει σημαντικές διαφορές από τους δύο λυκειακούς τύπους που αρχικά προοριζόταν να αντικαταστήσει. Αντ' αυτού, λειτούργησαν εν τέλει παράλληλα και οι τρεις τύποι λυκείου ήδη από τον δεύτερο χρόνο λειτουργίας τους, με αποτέλεσμα να ατονήσει ο θεσμός και ουσιαστικά να καταργηθεί με τη μεταρρύθμιση του 1997 και τη θεσμοθέτηση του Ενιαίου Λυκείου, το οποίο μόνο κατ'όνομα είναι ενιαίο, και των υποβαθμισμένων ΤΕΕ. Τόσο η μεταρρύθμιση αυτή όσο και οι επόμενες, με τη δημιουργία ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ, έχουν απομακρύνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την προοπτική ενός πραγματικά Ενιαίου Σχολείου (Γεωργιάδης, 2008). Αντίθετα, από πολύ νωρίς λειτούργησαν εξειδικευμένοι τύποι σχολείων, τους οποίους θα μελετήσουμε σε επόμενες ενότητες.

1.5. Η γονεϊκή επιλογή σχολείου παγκοσμίως

Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, του αιώνα της θεμελίωσης των δημοσίων συστημάτων εκπαίδευσης, και εξής η επέκταση του σχολικού θεσμού ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με την αυξανόμενη δύναμη του κράτους. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της Αγγλίας και ΗΠΑ υπό την Margaret Thatcher και Ronald Reagan αντίστοιχα έδωσαν έμφαση στα φιλελεύθερα ιδανικά του ιδιωτικού πάνω από το δημόσιο, του ελεύθερου εμπορίου και της ελεύθερης αγοράς. Το γεγονός αυτό έδωσε στους γονείς περισσότερες επιλογές σχολείου για τα παιδιά τους. Οι αγορές, όμως, από τη φύση τους δημιουργούν νικητές και χαμένους, οπότε ο ρυθμιστικός ρόλος του κράτους αναμένεται να αυξηθεί και πάλι. Η Lindblom (2001) χαρακτήρισε τη διαλεκτική σχέση κράτους-αγορών ως ένα θεατρικό έργο με τρεις πράξεις: Η πρώτη ανήκει στο κράτος, το οποίο λόγω αναποτελεσματικότητας δίνει τη σκυτάλη στη σκηνή δύο στις αγορές, οι οποίες με τη σειρά τους επειδή δεν μπορούν να ολοκληρώσουν το εγχείρημα ξαναδίνουν τη σκυτάλη στο κράτος, το οποίο προσπαθεί να θεραπεύσει τα κακώς κείμενα όχι μόνο της δεύτερης, αλλά και της πρώτης πράξης. Για παράδειγμα, οι χώρες που υιοθέτησαν πρώτες πολιτικές γονεϊκής επιλογής σχολείου έχουν ήδη στραφεί στη ρυθμιστική δύναμη του κράτους: στη Νέα Ζηλανδία και στο Ηνωμένο Βασίλειο οι κεντρικές

κυβερνήσεις έχουν αυξήσει τη ρυθμιστική δυνατότητα των σχολικών επιθεωρητών σε μια προσπάθεια να επιβεβαιωθεί η συμμόρφωση στους εθνικούς κανόνες της εκπαίδευσης. Στις ΗΠΑ, η κίνηση για αποκέντρωση στην εκπαίδευση και η επέκταση των γονεϊκών επιλογών συνοδεύτηκε από ταυτόχρονες προσπάθειες ενδυνάμωσης των κεντρικά καθορισμένων αρχών για τους μαθητές και τη σχολική επίδοση (Plank & Sykes, 2003).

Ο Friedman με το βιβλίο του *Capitalism and Freedom* (1962) υποστήριξε ότι στα πλαίσια μιας ελεύθερης οικονομίας, η εκπαίδευση μπορεί να ειδωθεί ως ένα προϊόν και ως τέτοιο οι πελάτες-γονείς πρέπει να έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους. Επιτρέποντας την ελεύθερη επιλογή σχολείου, θα αυξηθεί ο ανταγωνισμός και θα γίνουν σημαντικές προσπάθειες τόσο εκ μέρους των εκπαιδευτικών, όσο και εκ μέρους των στελεχών εκπαίδευσης, για αναβάθμιση της ποιότητας της. Αυτή η διατύπωση συνδέθηκε με μία φιλελεύθερη ιδεολογία εκπαίδευσης, στόχος της οποίας είναι να οδηγήσει σε μία υψηλότερης ποιότητας εκπαίδευση, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα, την παραγωγικότητα, την παροχή υπηρεσιών, αλλά και να αναδειχτούν τα σχολεία που εισάγουν και εφαρμόζουν καινοτομίες (Αρβανιτά & Παπαϊωάννου, 2015). Στη διεθνή βιβλιογραφία, στις πλείστες των περιπτώσεων το δικαίωμα επιλογής στην εκπαίδευση (school choice) ταυτίζεται με το δικαίωμα της γονεϊκής επιλογής (parental choice). Οι δυο αυτοί όροι δεν είναι ταυτόσημοι, διότι η νόμιμη παροχή του δικαιώματος εγγραφής (κατοχυρωμένη νομοθετικά) των μαθητών σε σχολεία διαφορετικά από αυτά της περιοχής κατοικίας τους δε σημαίνει αυταπόδεικτα ότι αξιολογείται από όλους τους γονείς, ούτε ότι αποτελεί αποκλειστικά δική τους «επιλογή», όπως επίσης η παραμονή στο σχολείο της γειτονιάς τους δε σημαίνει ότι αποτελεί «επιλογή» των γονέων των μαθητών (Παπαϊωάννου, 2004). Στην παρούσα έρευνα, πάντως, συνδυάσαμε τους δύο όρους και μιλάμε για τη γονεϊκή επιλογή σχολείου κατ' αποκλειστικότητα στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, εκεί δηλαδή που τυπικά, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, δεν υφίσταται επιλογή. Παρά ταύτα, όπως θα διαπιστώσουμε το φαινόμενο όχι μόνο υφίσταται, αλλά έχει πάρει και μεγάλες διαστάσεις στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι.

Από τα στοιχεία της Eurostat (2012), φαίνεται πως το 82% του μαθητικού πληθυσμού των χωρών μελών της ΕΕ φοιτούν σε δημόσια σχολεία, ενώ ο μέσος όρος για τον ΟΟΣΑ φτάνει το 85% (Ευρυδίκη, 2012). Σύμφωνα με στοιχεία της PISA (2009), το 60% των μαθητών των χωρών του ΟΟΣΑ επιλέγουν μεταξύ δύο ή περισσότερων σχολείων για να φοιτήσουν, ενώ σε χώρες όπως η Αυστραλία, η Ιαπωνία, η Σλοβακία και το Βέλγιο, το ποσοστό είναι πολύ υψηλότερο. Στην Ισπανία κατοχυρώνεται από το Σύνταγμα της χώρας, το οποίο αναγνωρίζει

στους γονείς το απόλυτο δικαίωμα να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους με κριτήριο τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητές τους (OECD, 2006). Στην Αγγλία με τη θεσμοθέτηση του open enrollment (ανοιχτή εγγραφή) και τη διεύρυνση των τύπων σχολείων οι γονείς αποφασίζουν ανάλογα με τις επιθυμίες τους. Στις ΗΠΑ οι γονείς έχουν δικαίωμα για κατ' οίκον φοίτηση του παιδιού τους, αν τα κοντινά τους σχολεία δεν πληρούν τα κριτήρια ποιότητάς τους. Στην Ολλανδία οι γονείς έχουν δικαίωμα να επιλέξουν σχολείο ανάλογα με τις θρησκευτικές και ιδεολογικές τους πεποιθήσεις (Ματθαίου, 2008). Αντίθετα, οι χώρες που φαίνεται οι γονείς να μην έχουν λόγο στη λήψη απόφασης για το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους είναι η Ελλάδα, η Γαλλία, η Κύπρος, το Λουξεμβούργο, η Μάλτα, η Πορτογαλία και η Τουρκία (Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe, 2007).

Η κοινωνική και οικογενειακή προέλευση επηρεάζουν την επιλογή σχολείου, συντηρώντας έτσι τις ανισότητες και τα προνόμια (Reay, 2004). Φαίνεται να υφίσταται ένας αυτό-επαναλαμβανόμενος κύκλος, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές από τις πιο ευνοημένες οικογένειες φοιτούν σε ένα συγκεκριμένο σχολείο και διαγωνίζονται την ποιότητά του: προσελκύονται καλοί καθηγητές και διατηρείται ένα επίπεδο παρακίνησης. Οι φαντασιώσεις για ένα σχολείο, για τους ανθρώπους που το απαρτίζουν και γι' αυτά που γίνονται στο εσωτερικό του έχουν επιπτώσεις στην κατασκευή της εκπαιδευτικής αγοράς και ευθύνονται για την δαιμονοποίηση κάποιων σχολείων και για την εξιδανίκευση άλλων (Reay, 2004).

Από την άλλη πλευρά, αν μιλήσουμε με όρους του Bourdieu, το οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο των μεσαίων στρωμάτων μπορεί αρκετά εύκολα να μετατραπεί σε μορφωτικό, στην περίπτωση της λειτουργίας των σχολείων με συνθήκες αγοράς: οι γονείς από τα μεσαία στρώματα συνήθως έχουν πιο ευέλικτα ωράρια, διαθέτουν αυτοκίνητα ή μπορούν οικονομικά να συνδράμουν στην περίπτωση μεταφοράς του παιδιού τους με σχολικά λεωφορεία, έχουν κοινωνικό δίκτυο που τους επιτρέπει την άντληση πληροφοριών σχετικά με τα σχολεία και την οικονομική δυνατότητα να ανταπεξέλθουν στις εξωσχολικές δραστηριότητες ενός σχολείου (Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011). Το ζήτημα της επιλογής σχολείου φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους γονείς των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, αφού το βλέπουν σαν μια στρατηγική ταξικής αναπαραγωγής. Οι Ball και Vincent (2001) περιγράφουν μια «φοβική» μεσαία τάξη που ελπίζει μέσα από την επιλογή σχολείου στην ταξική αναπαραγωγή και βλέπουν το σχολείο σαν όχημα διαίωσης προνομίων. Πρόκειται για βασική στρατηγική των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, προκειμένου να διασφαλίσουν την κοινωνική και οικονομική αναπαραγωγή προνομίων για τα παιδιά τους (Ball & Vincent,

2001). Το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής παρουσιάζει κοινά στοιχεία ακόμη και όταν υφίσταται σε πόλεις διαφορετικών χωρών. Μάλιστα, σύμφωνα με μία έρευνα που διεξήχθη στο Λονδίνο και στο Παρίσι μεταξύ των ετών 2010-2012 (Benson, Bridge, & Wilson, 2015) από 9 ερευνητές (5 Γάλλους και 4 Βρετανούς), αποδείχθηκε ότι οι ομοιότητες είναι θεμελιώδεις στις δύο πόλεις, ξεπερνώντας τα διαφορετικά θεσμικά πλαίσια στα οποία πραγματοποιείται η επιλογή των σχολείων.

Στη Γαλλία, η *carte scolaire* (σχολική κάρτα) ήταν η πρωταρχική μέθοδος κατανομής σχολικών θέσεων από τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Πρόκειται για μια πολιτική σχολικής κατανομής βασισμένη στην περιοχή διαμονής, την οποία διαχειρίζονται οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και οι κατά τόπους δήμοι (στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Στο πλαίσιο της προεκλογικής του εκστρατείας του 2007, ο Σαρκοζί υποβάθμισε την *carte scolaire* εισάγοντας το «αίτημα παρέκκλισης» (*demande de derogation*). Αυτό είναι ένα αίτημα που πρέπει να ληφθεί υπόψη για ένα σχολείο διαφορετικό από εκείνο που αποδίδεται με βάση τη διαμονή και δείχνει μια στροφή προς ένα σύστημα γονεϊκής επιλογής σχολείου. Ένα τέτοιο αίτημα πρέπει να βασίζεται σε έναν ή περισσότερους καταλόγους δημοσιευμένων, ταξινομημένων κριτηρίων, τα οποία περιλαμβάνουν τα εξής: Υφίσταται αναπηρία ή άλλη ιατρική ανάγκη; Οικονομική δυσκολία; Συγκεκριμένες ανάγκες σπουδών; Αδέλφια; Κατοικία κοντά στα σύνορα μιας άλλης περιοχής; Εάν υπάρχουν διαθέσιμες θέσεις στο σχολείο που ζητήθηκε, λαμβάνεται υπόψη το αίτημα και το παιδί μπορεί να εγγραφεί στο σχολείο που επιθυμεί. Αυτός είναι ο κύριος τρόπος με τον οποίο οι γονείς μπορούν σήμερα να ασκήσουν σχολική επιλογή στον κρατικό τομέα εκπαίδευσης στη Γαλλία. Αυτό που καθίσταται σαφές είναι ότι οι γονείς των μεσαίων τάξεων μπορεί να είναι καλύτερα εξοπλισμένοι (από την άποψη του πολιτισμικού κεφαλαίου), για να διαπραγματευτούν το συγκεκριμένο αίτημα. Αυτά μπορούν, επίσης, να συνδυαστούν με θεσμικές στρατηγικές που επικεντρώνονται στην προσέλκυση μαθητών μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων.

Στην Αγγλία, η γονεϊκή επιλογή του κρατικού σχολείου είναι πολύ πιο εδραιωμένη, δεδομένου ότι εισήχθη στο πλαίσιο του νόμου περί μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης το 1988 (Education Reform Act 1988), ο οποίος οδήγησε σε ανοικτή εγγραφή, αλληλοεπικάλυψη των περιοχών ευθύνης κάθε δήμου και κατά κεφαλήν χρηματοδότηση. Η Margaret Thatcher, εισηγήτρια της πολιτικής αυτής γράφει στα απομνημονεύματά της: *Εισαγάγαμε την ανοικτή εγγραφή, η οποία επέτρεψε στα δημοφιλή σχολεία να αναπτυχθούν. Η ανοικτή εγγραφή διέυρνε τις επιλογές των γονιών και εμπόδιζε τις τοπικές αρχές να θέτουν όρια στην ανάπτυξη*

των καλών σχολείων προκειμένου να κρατήσουν αποτυχημένα σχολεία ανοικτά. Ουσιώδες στοιχείο της μεταρρύθμισής μας ήταν η χρηματοδότηση του σχολείου ανά μαθητή, δηλαδή τα χρήματα που διέθετε το κράτος σε κάθε μαθητή τον ακολουθούσαν όποιο σχολείο και αν επέλεγε να παρακολουθήσει. Με αυτό τον τρόπο, οι γονείς ψήφιζαν ανάλογα με το σχολείο που επέλεγαν για το ποιο σχολείο είναι καλό. Το καλό σχολείο κέρδιζε μαθητές. Το κακό σχολείο θα έπρεπε ή να βελτιωθεί ή να κλείσει. Έτσι, προχωρήσαμε σε μια δημόσια μορφή εκπαιδευτικού κουπονιού (Thatcher, 1993, στο Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011). Με το σύστημα αυτό, οι γονείς καθορίζουν και ταξινομούν τα προτιμώμενα σχολεία τους και οι θέσεις κατανέμονται με βάση αυτές τις προτιμήσεις. Το φάσμα των τύπων σχολείων από τα οποία μπορούν να επιλέξουν οι γονείς είναι ευρύτερο σε σχέση με τη Γαλλία και συνεχίζει να αυξάνεται με την τρέχουσα πολιτική της βρετανικής κυβέρνησης να ενθαρρύνει την ποικιλομορφία της επιλογής. Υπάρχουν διαφορές στα κριτήρια εισαγωγής τόσο σε τοπικές εκπαιδευτικές αρχές όσο και σε ορισμένα είδη σχολείων (π.χ. θρησκευτικά σχολεία). Εάν η ζήτηση υπερβεί την χωρητικότητα ενός σχολείου, δημοσιεύεται ένας κατάλογος κριτηρίων βάσει των οποίων κατανέμονται οι θέσεις, τα οποία ποικίλλουν μεταξύ των τοπικών αρχών. Περιλαμβάνουν, συνήθως, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένα αδελφό ήδη στο σχολείο, ενώ η γειτνίαση με το σχολείο αποδεικνύεται συχνά ως ο καθοριστικός παράγοντας. Ορισμένες τοπικές αρχές έχουν εισαγάγει κληρώσεις ως εναλλακτικό μηχανισμό εισαγωγής σε μια προσπάθεια να σπάσουν το σύνδεσμο σχολείο-σπίτι και, ως εκ τούτου, θεωρητικά, τον βαθμό στον οποίο τα μεσαία στρώματα μπορούν να κερδίσουν μέσω της αγοράς κατοικίας.

Πάντως, οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς της έρευνας επιθυμούν να επιλέξουν σχολείο είναι οι εξής : Πρώτον, η συναναστροφή με τη «σωστή» ομάδα συνομηλίκων είναι κεντρική σε ό, τι αναζητούν οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων σε ένα σχολείο. Η σύνθεση ενός σχολείου -από την άποψη της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και της εθνικότητας- αποτελεί βασικό σημείο επιλογής. Επιπλέον, η κοινωνική «ανάμειξη» (social mix) και η αντίληψη της «ποιότητας» είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την επιλογή σχολείου. Οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων χρησιμοποιούν την κοινωνική διαστρωμάτωση και/ή την εθνική σύνθεση ενός σχολείου ως ένδειξη-απόδειξη για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται από το σχολείο, ενίοτε παρά τα αποδεικτικά στοιχεία για το αντίθετο από τα επίσημα στατιστικά στοιχεία. Με αυτό τον τρόπο, το κοινωνικό μείγμα γίνεται μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία: οι γονείς επιλέγουν τα σχολεία σε αυτή τη βάση ως ένδειξη ποιότητας του σχολείου, για να δικαιολογήσουν την επιλογή τους. Δεύτερον, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση αυτών των επιλογών είναι παρόμοιες και στις δύο

πόλεις. Η εγγύτητα είναι κεντρική και για τα δύο συστήματα και η επιλογή κατοικίας χρησιμοποιείται, για να βρίσκονται κοντά σε σχολεία της επιλογής τους και έτσι να εξασφαλίσουν αργότερα μια θέση. Υπάρχουν στοιχεία για τη μετακόμιση οικογενειών για ευκολότερη πρόσβαση σε κρατικά, αλλά και ιδιωτικά σχολεία και στις δύο υπό έρευνα πόλεις. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή των γονέων των μεσαίων τάξεων στη διαδικασία επιλογής του σχολείου. Η παρόμοια ομάδα συνομηλίκων αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την επιλογή του σχολείου και υπάρχουν βασικοί δεσμοί μεταξύ της «αγοράς για τα σχολεία» και της αγοράς κατοικίας (Benson et al., 2015).

Οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων που συμμετείχαν στην παραπάνω έρευνα είναι ενεργοί επιλογείς σχολείων, και συνεχίζουν να είναι προνομιούχοι στον τομέα της εκπαίδευσης λόγω της ικανότητάς τους να έχουν πρόσβαση σε ορισμένα (κρατικά και ιδιωτικά) σχολεία χρησιμοποιώντας το συγκριτικό τους πλεονέκτημα στην αγορά κατοικίας. Για να δημιουργηθεί το κίνητρο για τα σχολεία να βελτιώσουν την απόδοσή τους, οι γονείς πρέπει να επιλέξουν σχολεία, τουλάχιστον εν μέρει, στη βάση αυτή. Οι γονείς που έχουν την ομάδα συνομηλίκων ως βάση επιλογής λειτουργούν ενάντια στις δυνατότητες επιλογής ως μοχλό για πραγματική βελτίωση της απόδοσης. Οι αναπόσπαστοι δεσμοί μεταξύ του κοινωνικού μείγματος και της αντίληψης της «ποιότητας» που συναντάμε δείχνουν ότι αυτό είναι ένα συνεχιζόμενο πρόβλημα, το οποίο με τη σειρά του υποδηλώνει ότι η επικέντρωση της κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου στη διαφάνεια και την παροχή περισσότερων δεδομένων ως μέσο για τη βελτίωση της σχολικής απόδοσης μέσω της γονικής επιλογής μπορεί να μην οδηγεί στην άνοδο της ποιότητας. Όμως, για να βελτιωθεί η ισότητα πρόσβασης, πρέπει να σπάσει ο δεσμός μεταξύ της σχολικής αγοράς και της αγοράς κατοικίας. Η χρήση της οικιακής επιλογής από τις μεσαίες τάξεις για την επίτευξη του σχολείου πρώτης επιλογής, παρά τις πολύ διαφορετικές προτεραιότητες που δίδονται στη διαμονή στα δύο συστήματα, λειτουργεί ενάντια στις δυνατότητες επιλογής ως μοχλό για τη βελτίωση της ισότητας πρόσβασης. Οι προσπάθειες για το σπάσιμο αυτού του συνδέσμου μεταξύ σχολείου και νοικοκυριού στην Αγγλία, για παράδειγμα μέσω της εισαγωγής κλήρωσης, αποδείχθηκαν πολύ δύσκολο πολιτικά. Γενικότερα, τα αποτελέσματά της έρευνας καταδεικνύουν ισχυρές συνεχείς πρακτικές των μεσαίων στρωμάτων για κοινωνικό αποκλεισμό των άλλων, χαμηλότερων τάξεων στην εκπαίδευση, παρά τα διαφορετικά θεσμικά πλαίσια, τα κίνητρα και το πολιτιστικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης στο Λονδίνο και το Παρίσι. Προκειμένου να επιτευχθούν περισσότερα αποτελέσματα εξίσωσης στο μέλλον, οι πολιτικές παρεμβάσεις πρέπει να επικεντρωθούν περισσότερο στην εξέταση ενδεχόμενων

δομών παροχής κινήτρων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ρητά κατά αυτών των συνεκτικών μορφών εγκλωβισμού από γονείς μεσαίων στρωμάτων. Η επιτυχία τους στην απόκτηση πλεονεκτήματος στο σύστημα είναι επίσης ο λόγος για τον οποίο οι παρεμβάσεις αυτές μπορεί να είναι δύσκολο να εφαρμοστούν ή να διατηρηθούν (Benson et al., 2015).

1.6. Η εκπαίδευση elite

Η θεωρία ορίζει ως ελίτ στο κοινωνικοπολιτικό πεδίο τα άτομα που ελέγχουν πόρους, κατέχουν θέσεις-κλειδιά και σχετίζονται με δίκτυα δύναμης (Yamokoski & Dubrow, 2008). Σύμφωνα με τον Weber, δύναμη είναι η ικανότητα επιβολής της θέλησης του ενός αντίθετα με τη θέληση των άλλων (Weber, 2005 [1922]: 696). Η δύναμη μπορεί να αποκτηθεί μέσω υλικών ή/και συμβολικών πόρων. Συνεπώς, ως ελίτ μπορούν να οριστούν εκείνοι που κατέχουν τους πόρους (Reis & Moore, 2005).

Ένα κανάλι αναπαραγωγής της κοινωνικής θέσης στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες είναι το σχολείο και κυρίως η δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Zanten, 2014). Το ζήτημα της elite εκπαίδευσης, το οποίο είχε εξαφανιστεί από τη βιβλιογραφία τις δεκαετίες 1970-2000 (Zanten, Ball, Darchy-Koechlin, 2015), επανεμφανίστηκε στο προσκήνιο τα τελευταία χρόνια (Saltmarsh, 2007; Gaztambide-Fernandez, 2009; Rizvi & Lingard, 2010; Zanten, Ball & Darchy-Koechlin, 2015; Currid-Halkett, 2017; Maxwell & Aggleton, 2016), γεγονός που δείχνει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη θέση της σε ένα διεθνώς μεταβαλλόμενο παγκόσμιο σκηνικό. Σύμφωνα με τον Gaztambide-Fernandez (2009), τα συγκεκριμένα σχολεία πληρούν ταυτοχρόνως πέντε κριτήρια: ανήκουν τυπολογικά, παιδαγωγικά, ιστορικά, γεωγραφικά και δημογραφικά στην ελίτ (ό.π : 1094).

Στις χώρες που περνούν οικονομική κρίση η elite εκπαίδευση επηρεάζεται από νέα ερωτήματα σχετικά με την προετοιμασία των αυριανών ισχυρών κοινωνικών στρωμάτων. Στις αναπτυσσόμενες οικονομίες, αντιθέτως, δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση επαγγελματιών υψηλών προσόντων και στη δημιουργία εθνικών Πανεπιστημίων elite (Zanten, Ball & Darchy-Koechlin, 2015). Όλα αυτά τα διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα μπορούν να παραγάγουν ποικίλες θεωρήσεις και προσεγγίσεις στην δημιουργία ή επέκταση της «εκπαιδευτικής elite». Για παράδειγμα, έχει δημιουργηθεί διεθνής ανταγωνισμός ανάμεσα στα Πανεπιστήμια, ο οποίος με τη σειρά του έχει δημιουργήσει εθνικές στρατηγικές που προωθούν την αριστεία και έχουν επιφέρει μεταβολές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Παράλληλα, διεθνείς αξιολογήσεις σχετικά με την ισότητα και την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση έχουν προκαλέσει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που διευρύνουν τη συμμετοχή σε επιλεκτικούς δευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με σκοπό την αύξηση της «εκπαιδευτικής elite». Ταυτόχρονα, προωθούνται γονεϊκές ή σχολικές στρατηγικές που τείνουν να διατηρήσουν την elite μέσω της «διαφοροποίησης στην κορυφή» (Zanten, Ball & Darchy-Koechlin, 2015).

Διαφορετικές κοινωνικές ομάδες επιλέγουν ιδιωτικά ή δημόσια σχολεία elite όχι μόνο σύμφωνα με το οικονομικό τους κεφάλαιο και τις προσδοκίες τους ως προς την οικονομική ανταποδοτικότητα, αλλά και σύμφωνα με παράγοντες κοινωνικούς, πολιτικούς και θρησκευτικούς. Στις μέρες μας, υφίσταται μια ποικιλία σχολείων elite όχι μόνο για τις καθιερωμένες οικογένειες της elite, αλλά και για οικογένειες που ανταγωνίζονται με την elite μέσω της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Εφόσον η αξιοκρατία συνδέεται με την ακαδημαϊκή επιλεκτικότητα, τα σχολεία της elite είναι, καταρχήν και τυπικά, ανοιχτά σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Στην πραγματικότητα, όμως, σύμφωνα με τη θεωρία των Bourdieu και Passeron (1977), τα μεσαία στρώματα είναι αυτά που μπορούν να μετασχηματίσουν το οικονομικό κεφάλαιο σε πολιτιστικό, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και να απολαύσουν μια επιτυχημένη σχολική ζωή. Η γονεϊκή εμπλοκή καθίσταται κρίσιμη, εφόσον οι γονείς όχι μόνο επιλέγουν το σχολείο, αλλά αφιερώνουν ένα μεγάλο μέρος του οικονομικού τους κεφαλαίου στην εκπαίδευση του παιδιού τους μέσα και έξω από το σχολείο (ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι, φροντιστήριο, πολλές και ποικίλες εξωσχολικές δραστηριότητες), επένδυση την οποία συχνά αποκρύπτουν, ούτως ώστε να δοθεί έμφαση στην αξιοκρατική νομιμότητα για την κατάληψη των μελλοντικών θέσεων elite (Zanten, Ball & Darchy-Koechlin, 2015).

Η οικονομική ανάπτυξη, πηγή της οποίας είναι η Βιομηχανική Επανάσταση, προσέφερε πλούτο σε ένα νέο στρώμα της κοινωνίας, το μέσο. Συνεπώς, η άνοδος της οικονομίας που εξαρτάται από την καινοτομία και τη γνώση εξαρτάται από επαγγελματικά προσόντα, πολλά από τα οποία αποκτώνται μέσω της εκπαίδευσης. Η κινητικότητα στα ανώτερα στρώματα του νέου κόσμου σχετίζεται πλέον με την απόκτηση γνώσης και όχι με το κληρονομικό δικαίωμα. Το νέο αυτό κοινωνικό στρώμα χρησιμοποιεί τη γνώση, για να επιτύχει μεγαλύτερη κοινωνική και πολιτιστική κινητικότητα, και θα μπορούσε να ονομαστεί το «φιλόδοξο κοινωνικό στρώμα», το οποίο ορίζεται όχι με οικονομικούς όρους, αλλά μέσω μιας συλλογικής συνείδησης που μοιράζεται συγκεκριμένες αξίες και αποκτηθείσες γνώσεις. Η προώθηση της «γονεϊκής επιλογής» έχει γίνει το κεντρικό σχέδιο της εκπαιδευτικής

πολιτικής της νεοφιλελεύθερης εκπαίδευσης και έχει εδραιωθεί σε πολλές χώρες τα τελευταία 20-30 χρόνια (Rizvi & Lingard, 2010).

Σύμφωνα με την Έρευνα Καταναλωτικών Εξόδων στην Αμερική (Currid-Halkett, 2017: 27-29), τις τελευταίες δεκαετίες έχουν σημειωθεί βασικές διαφορές στην καταναλωτική συμπεριφορά των Αμερικανών. Πρώτον, τα οικονομικά εύρωστα και τα ανώτερα μέσα στρώματα, δηλαδή το 1% και 5-10% του πληθυσμού αντίστοιχα, ξοδεύουν λιγότερα σε προϊόντα «φανερής κατανάλωσης» σε σύγκριση με τα μεσαία στρώματα (το 40-60% του πληθυσμού), τα οποία ξοδεύουν περισσότερο στα προϊόντα αυτά. Επιπλέον, η «φανερή κατανάλωση» των ανώτερων στρωμάτων έχει αντικατασταθεί από την «αφανή κατανάλωση». Δηλαδή, ξοδεύονται περισσότερα χρήματα σε μη ορατά αγαθά και υπηρεσίες που διαμορφώνουν ένα πλαίσιο ζωής με περισσότερες ευκαιρίες και περιλαμβάνουν εκπαίδευση, ιατρική περίθαλψη και φροντίδα των παιδιών και του σπιτιού από εργαζομένους, όπως νταντάδες, οικιακοί βοηθοί, κηπουροί. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η επένδυση στην εκπαίδευση αποτελεί στοιχείο «αφανούς κατανάλωσης» και η αυξητική τάση αιτιολογείται από την πεποίθηση ότι τα παιδιά που ωφελούνται από την αυξημένη επένδυση στην εκπαίδευση μπορούν να κατακτήσουν καλύτερες δουλειές, υψηλότερες αποδοχές και καλύτερο μέλλον για τις οικογένειές τους (Currid-Halkett, 2017).

Η έρευνα των Bourdieu-Passeron (1977) έχει δείξει ότι οι εύποροι και μορφωμένοι γονείς μεταδίδουν ουσιαστικά οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά πλεονεκτήματα στα παιδιά τους, τα οποία προσφέρουν ένα προβάδισμα στη σχολική επιτυχία καθώς και στον αγώνα δρόμου για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Αυτοί οι τρεις τύποι πλεονεκτημάτων αναφέρονται ως μορφές «κεφαλαίου», διότι καθένα από αυτά μπορεί να εξαργυρωθεί για την πρόσβαση σε συμβολικές και υλικές απολαβές, όπως δουλειές υψηλού κοινωνικού κύρους και υψηλούς μισθούς. Το εισόδημα, ο πλούτος και άλλοι τύποι οικονομικού κεφαλαίου είναι οι πιο προφανείς πηγές που οι ευκατάστατοι γονείς μπορούν να κινητοποιήσουν, για να δημιουργήσουν εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα για τα παιδιά τους. Ένας κρίσιμος τρόπος με τον οποίο το οικονομικό κεφάλαιο μπορεί να δημιουργήσει εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα είναι μέσω την ενεργοποίησης της επιλογής σχολείου. Κατά συνέπεια, τα υψηλής ποιότητας δημόσια σχολεία είναι ανισομερώς κατανομημένα σε γεωγραφικές περιοχές όπου οι αντικειμενικές αξίες των ακινήτων είναι υψηλές και οι κάτοικοι τείνουν να είναι ευκατάστατοι (Rivera, 2016). Είναι πολύ πιθανόν τα παιδιά από εύρωστες οικογένειες να φοιτήσουν σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία που έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα κατανάλωσης ανά μαθητή, καλύτερης ποιότητας εκπαιδευτικό

προσωπικό και άφθονο υλικό, τα οποία οι λιγότερο εύπορες οικογένειες δεν απολαμβάνουν. Στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά των προνομιούχων οικογενειών είναι περισσότερο πιθανόν να εγγραφούν σε σχολεία με διακρίσεις, μαθήματα εμβάθυνσης, προγράμματα αθλητικά, καλλιτεχνικά, μουσικά, θεατρικά. Η παρακολούθηση τέτοιων σχολείων, όχι μόνο εμπλουτίζει την γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά τους βοηθά να χτίσουν το ακαδημαϊκό τους προφίλ με δράσεις που μπορούν να προστεθούν στο βιογραφικό τους και επιζητούνται από τα Πανεπιστήμια (Rivera, 2016).

Οι γονείς τείνουν να παίζουν ενεργό ρόλο στην σχολική ζωή των παιδιών τους, επεμβαίνοντας άμεσα και παρέχοντας τους εξωσχολικές δραστηριότητες που εμπλουτίζουν το βιογραφικό τους (Rivera, 2016). Τα ιδιωτικά πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία εμπλέκουν παιδαγωγικές στρατηγικές, προκειμένου να ανταποκριθούν στις γονεϊκές απαιτήσεις για εξασφάλιση διεθνούς κεφαλαίου, το οποίο οι γονείς θεωρούν κρίσιμο στη μελλοντική επιτυχία των παιδιών τους. Μέσα από την ανάλυση των ιστοσελίδων των σχολείων έγιναν φανερές οι νέες πρωτοβουλίες των σχολείων προς την κατεύθυνση αυτή, όπως ειδικά προγράμματα για ξένες γλώσσες, δίγλωσσα μαθήματα και προώθηση ταξιδιών στο εξωτερικό. Αυτές οι αλλαγές συμβάλλουν στην άνοδο της φήμης ενός σχολείου, όπως επίσης και η elite πελατεία (Maxwell & Aggleton, 2016).

Νεοφιλελεύθερες πολιτικές και σοβαρές περικοπές στις δαπάνες για την παιδεία έχουν προκαλέσει καταστροφικές συνέπειες στη δημόσια εκπαίδευση σε πολλές από τις χώρες αυτές, ωθώντας όχι μόνο τα ανώτερα, αλλά και τα μεσαία στρώματα στην ιδιωτική εκπαίδευση (Maxwell & Aggleton, 2016). Η διεθνοποίηση και η ιδιωτικοποίηση της elite εκπαίδευσης, ενός θεσμού που συνδέει την οικογενειακή προέλευση με τη μελλοντική κοινωνικο-οικονομική θέση, ισχυροποιεί τον διαχωρισμό των τάξεων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι ρυθμίσεις της elite εκπαίδευσης, οι οποίες φαινομενικά ήταν προσηλωμένες στην αξιοκρατική «επιλογή των καλύτερων» με όρους ακαδημαϊκής προόδου, έχουν αναπτυχθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε στο τέλος να φαίνεται ότι προωθούν τα συμφέροντα των οικονομικά και πολιτιστικά ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της elite προωθούν μια αίσθηση «ανωτερότητας και κτήσης», η οποία όπως πολλοί ισχυρίζονται (Forbes & Lingard, 2015; Gaztambide-Fernandez & colleagues, 2013; Maxwell & Aggleton, 2014a, 2014b) είναι κρίσιμη στη νομιμοποίηση των elite θέσεων, τις οποίες στη συνέχεια οι μαθητές αυτοί καταλαμβάνουν (Maxwell & Aggleton, 2016).

Τα elite σχολεία μπορούν να χαρακτηριστούν ως «ολοκληρωμένοι οργανισμοί», οι οποίοι παρέχουν στους μαθητές τους μέσω του τυπικού ή κρυφού προγράμματός τους ένα ισχυρό δευτερογενές μοντέλο κοινωνικοποίησης που θα επηρεάσει αποφασιστικά τη δημόσια και ιδιωτική ενήλικη ζωή τους (Faguer, 1991). Ακόμη, πάντα διέθεταν μια μεγάλη αυτονομία στο να θέτουν τους δικούς τους όρους για εισαγωγή των μαθητών (Douglas, 2007). Παρόλο που τα κριτήρια εισαγωγής που έχουν εφεύρει αντανακλούν τους εσωτερικούς συμβιβασμούς μεταξύ διαχειριστών-εκπαιδευτικών και την απάντηση στις ανταγωνιστικές εξωτερικές πιέσεις από παρόμοιους οργανισμούς, καθορίζονται επίσης από τις αλλαγές στη διανομή της εξουσίας ανάμεσα στις τάξεις στην ευρύτερη κοινωνία (Bourdieu & Passeron, 1977; Karabel, 2005; Karen, 1990). Στην πραγματικότητα, τα elite σχολεία αποτελούν αμφιλεγόμενους οργανισμούς και προκαλούν έντονο δημόσιο διάλογο. Από τη μια, θεωρούνται ότι αντιπροσωπεύουν εκπαίδευση υψηλών προδιαγραφών που παράγει υψηλής εκπαίδευσης «φωστήρες», οι οποίοι δικαιωματικά λαμβάνουν τις ανώτερες θέσεις σε κάθε είδους οργανισμούς (Koh & Kenway, 2016). Από την άλλη, θεωρούνται κοινωνικά απομονωμένοι, πολυτελείς θύλακες, όπου αναπαράγονται τα προνόμια και η δύναμη και εδραιώνεται ο κοινωνικός διαχωρισμός και η ανισότητα. Διαθέτουν ποικιλία στα μαθήματα του τυπικού και άτυπου προγράμματος, πλήθος διάσημων αποφοίτων και στενούς δεσμούς με Πανεπιστήμια elite και άλλους σημαίνοντες οργανισμούς (Koh & Kenway, 2016)

Μέσω των ιστοσελίδων τους τα elite σχολεία έχουν ισχυρή παρουσία στον εικονικό κόσμο. Ενυπάρχει μια προφανής πληροφοριακή λογική σε αυτό, καθώς οι ιστοσελίδες των σχολείων αποτελούν το σημαντικότερο κειμενικό μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να επικοινωνήσει το σχολείο την ταυτότητά του, τις αξίες του, την εκπαιδευτική του φιλοσοφία και τη δέσμευσή του στην ανάπτυξη των μαθητών (Koh & Kenway, 2016). Όμως, πέραν τούτων, η λογική είναι και οικονομική: ο ανταγωνισμός για μαθητές στα παγκόσμια σχολεία elite έχει οδηγήσει τα σχολεία στην εξεύρεση και χρησιμοποίηση όλο και πιο εξελιγμένων τρόπων διαφήμισης και κατοχύρωσης του ονόματός τους (branding), προκειμένου να προσελκύσουν πιθανούς πελάτες πέραν των συνήθων τοπικών ή ακόμη και εθνικών ορίων. Τέτοια κείμενα ανήκουν στο «σημειωτικό σύστημα αναπαράστασης» (Hall, 1997: 4) και είναι φυσικά σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο που αναπαριστούν το σχολείο από την πιο θετική του πλευρά.

Τα χαρακτηριστικά που μοιράζονται τα elite σχολεία είναι τα εξής: μέθοδοι επιλεκτικής εισαγωγής, υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικοί πόροι (εγκαταστάσεις, εκπαιδευτικοί υψηλών προσόντων, καλή αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών και εξωσχολικές δραστηριότητες),

έμφαση στην ανάπτυξη του χαρακτήρα (δεξιότητες επικοινωνίας και ηγεσίας) και κοινωνικό κύρος (Gaztambide-Fernandez, 2009), στοιχεία που καθιστούν τους μαθητές τους ικανούς να έχουν προνομιακή θέση στις αιτήσεις για Πανεπιστήμια και στην αγορά εργασίας (Kenway & Fahey, 2014).

Βέβαια, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι τα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής δεν αποτελούν, όπως θα δούμε εκτενέστερα και στην επόμενη ενότητα, τα αναμενόμενα σχολεία-ελίτ τα οποία αφορούν στην ιδιωτική εκπαίδευση κατά κύριο λόγο. Τα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής γίνονται σταδιακά ελίτ, στο γονεϊκό φαντασιακό τουλάχιστον, γιατί αναγνωρίζονται με τις μεθόδους ανταγωνισμού και επιλογής ως το πιο αξιόλογο τμήμα της δημόσιας εκπαίδευσης (Yoon, 2016).

1.7. Η επιλογή σχολείου και οι «νέες ελίτ» στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι τα μεσαία κοινωνικά στρώματα είτε με επαρκές οικονομικό κεφάλαιο είτε με επαρκές «γονεϊκό φαντασιακό» (Yoon & Gulson, 2010) μπορούν να οραματιστούν τα πιθανά οφέλη από την εξεύρεση του «καλύτερου» σχολείου και είναι αυτά που εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που οι πολιτικές επιλογής σχολείου προσφέρουν (Yoon, 2016). Δηλαδή, οι συγκεκριμένοι γονείς, αφενός, έχουν τη μεγαλύτερη ικανότητα να ασκήσουν την επιλογή σχολείου, γιατί μπορούν να προσλάβουν ιδιωτικούς δασκάλους, για να προετοιμάσουν τα παιδιά τους για τις εισαγωγικές εξετάσεις και να βεβαιωθούν ότι θα μάθουν κάποιο μουσικό όργανο ή θα έχει τα πολιτιστικά εφόδια, για να λειτουργήσουν ως δείκτες της αξίας τους ως μαθητές (Tsolidis, 2006). Τα επιτυχημένα σχολεία είναι εκείνα που προσελκύουν και διατηρούν τους υποψηφίους των μεσαίων στρωμάτων (Angus, 2013). Αφετέρου, η έννοια του «κοινωνικού φαντασιακού» προέρχεται από τον Taylor, ο οποίος εξηγεί την σημασία του ως εξής: *Αυτό που προσπαθώ να εννοήσω με αυτόν τον όρο είναι κάτι πολύ πιο ευρύ και βαθύ από τα διανοητικά σχήματα που οι άνθρωποι μπορεί να έχουν στο μυαλό τους όταν σκέφτονται για την κοινωνική πραγματικότητα σε άυλο χρόνο. Σκέφτομαι μάλλον τους τρόπους με τους οποίους φαντάζονται την κοινωνική τους ύπαρξη-πώς ταιριάζουν με τους άλλους και πώς τα πράγματα πηγαίνουν ανάμεσα σε αυτούς και τους φίλους τους, οι προσδοκίες που κατά κανόνα έχουν και οι βαθύτερες κανονιστικές ιδέες και εικόνες που υπόκεινται αυτών των προσδοκιών* (Taylor, 2007: 120). Το κοινωνικό φαντασιακό είναι

κοινωνικά κατασκευασμένο, ευρέως διαδεδομένο και νομιμοποιεί συγκεκριμένες κοινωνικές αντιλήψεις.

Οι γονείς αποτελούν το πιο σημαντικό τμήμα στη διαδικασία επιλογής, επειδή αυτοί είναι τα πρόσωπα που κάνουν την επιλογή, εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία, βιώνουν μέσω των παιδιών τους τις συνέπειες και καλλιεργούν τις δικές τους πεποιθήσεις όσον αφορά στην επιλογή σχολείου (Doherty et al., 2009; Reay, 2007; Sattin-Bajaj, 2012). Οι μαθητές στα δημόσια σχολεία επιλογής δεν αποτελούν την παραδοσιακή ελίτ που επιλέγει τα μεγάλα ιδιωτικά σχολεία. Σταδιακά γίνονται ελίτ, καθώς αναγνωρίζονται ως το πιο αξιόλογο τμήμα σε ένα κατά τα λοιπά ενιαίο σύστημα εκπαίδευσης, ένα φαινόμενο εφικτό στο πλαίσιο του νεοφιλελεύθερου φαντασιακού, στο οποίο οι μαθητές αναγνωρίζουν την ταυτότητά τους μέσω της διαδικασίας του ανταγωνισμού, της επιλογής και της κινητικότητας στην εκπαιδευτική αγορά (Yoon, 2016).

Τα συγκεκριμένα σχολεία διαμορφώνουν τους μαθητές σε ελίτ ιδιαίτερα μέσω των μηχανισμών αποκλεισμού στην εισαγωγή τους. Επιπλέον, οι ιδεολογίες της αξιοκρατίας και φιλελευθερισμού έχουν παρατηρηθεί ότι επηρεάζουν τον σχηματισμό της ελίτ ταυτότητας με το να δικαιολογούν το προνόμιο ως αποτέλεσμα ατομικών προσπαθειών και προσωπικής επιλογής, παρά κοινωνικού πλεονεκτήματος (Howard, 2008). Πιο πρόσφατα, μελετητές έχουν υποστηρίξει ότι οι νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις με την επιλογή και τον ανταγωνισμό έχουν επαναφέρει το προφανές status των σχολείων ελίτ και των μαθητών ελίτ στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Allan & Charles, 2014; Saltmarsh, 2007). Ενδιαφέρον έχει ο τρόπος που οι γονείς αντιλαμβάνονται το μέλλον των παιδιών τους εν μέσω νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων επιλογής σχολείου στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Με το υψηλό πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό τους κεφάλαιο και με τα υψηλά διεθνή ακαδημαϊκά προσόντα που διαθέτουν θεωρούν ότι τα παιδιά τους είναι προετοιμασμένα να είναι πετυχημένα παντού στον κόσμο (Brown & Lauder, 2009; Sadlier & Arancibia, 2015). Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται οι κοινωνιολογικές θεωρίες του Bourdieu και ιδιαίτερα η έννοια του habitus, δηλαδή της έξεως, η οποία αναφέρεται στις διαθέσεις που οδηγούν τις ενέργειες και τους τρόπους συμπεριφοράς που συγκεντρώνονται και εφαρμόζονται σε έναν ταξικό κοινωνικό κόσμο (Bourdieu, 1996). Οι απόψεις του Μπουρντιέ για τον κοινωνικό κόσμο μας βοηθούν να αναλύσουμε πώς οι ιεραρχικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές δομές δημιουργούνται και διατηρούνται μέσω της συνεχούς παραγωγής και εκμετάλλευσης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής εργασίας που μεταφέρεται από μία αποκλειστική ομάδα ατόμων, ιδιαιτέρως μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Η δημιουργία και διατήρηση

ιεραρχικών δομών είναι πράγματι συνδεδεμένες με την παραγωγή της διάκρισης, δηλαδή διαφορές στο συσσωρευμένο κεφάλαιο που είναι ενσωματωμένο στις μορφές, πρακτικές και στυλ των ατόμων που έχουν διαφορετική θέση στον κοινωνικό χώρο (Bourdieu, 1984, 1996). Υπ' αυτή την έννοια, οι μαθητές-ελίτ ως ομάδα μπορούν να οριστούν τα άτομα που λαμβάνουν την υψηλότερη διάκριση σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα (για παράδειγμα μέσω βραβείων, υποτροφιών και βαθμών). Μπορούν επίσης να περιγραφούν ως «αυτοί με την εξαιρετική επίδοση που λειτουργούν παραδειγματικά για τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό» (Bourdieu, 1996: 33). Ένα σχολείο ελίτ, ιδιαίτερα στον δημόσιο τομέα, μπορεί να οριστεί ως το σχολείο εκείνο, στο οποίο μόνο προσεκτικά επιλεγμένοι μαθητές με συγκεκριμένα κριτήρια μπορούν να γίνουν δεκτοί.

Οι θεωρίες του Bourdieu αποτελούν ένα σημαντικό θεμέλιο στη συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο τα επιλεκτικά προγράμματα των σχολείων επιλογής δημιουργούν «προνομιούχους χώρους» ως μέρος των πρόσφατων νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων (Weis et al., 2014: 27). Όπως έχουν σημειώσει εκπαιδευτικοί ερευνητές (Davies & Bansel, 2007; Hill, 2003; Lipman, 2011; Walkerdine, 2003, 2011), το εκπαιδευτικό σύστημα έχει υποστεί μια ριζική αλλαγή. Ο νεοφιλελευθερισμός ως κυρίαρχη ιδεολογία έχει απελευθερώσει τις δυνάμεις της ιδιωτικοποίησης και της κυριαρχίας της αγοράς στη δημόσια εκπαίδευση, λειτουργώντας κατά κύριο λόγο με μηχανισμούς που αυξάνουν τον ανταγωνισμό, την επιλογή και την κινητικότητα. Το αποτέλεσμα είναι ότι η εκπαίδευση πλέον θεωρείται ως ατομική επένδυση και προσωπική ευθύνη (Allan & Charles, 2014; Harris & Dobson, 2015). Αυτή η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία έχει λειτουργήσει ως η κυρίαρχη ρητορική που δημιουργεί τον τρόπο σκέψης και ομιλίας σχετικά με την εκπαίδευση ως ένα ιδιωτικό αγαθό, απομακρυνόμενοι από τις παλιότερες θεωρήσεις της δημόσιας εκπαίδευσης ως συλλογικού αγαθού (Foucault, 1984; Shore & Wright, 1997).

Οι Rizvi και Lingard (2010) σημειώνουν ότι με την αλλαγή αυτή ο νεοφιλελευθερισμός όχι μόνο κατασκεύασε μία κυρίαρχη ιδεολογία πολιτικο-οικονομικής διοίκησης και κατανομής των πόρων, αλλά έχει σχηματίσει τη συζήτηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διοίκηση. Επιπλέον, ο νεοφιλελευθερισμός έχει γεννήσει ένα νέο φαντασιακό που αποτελείται από υλικές, πρακτικές και φαινομενολογικές γνώσεις των αλλαγών στους ανθρώπους και εν τέλει από το πώς βλέπουν τον εαυτό τους και τον σχετίζουν με τους άλλους (Ball, 2012). Αυτή η φαντασιακή προοπτική περιλαμβάνει τον νεοφιλελευθερισμό ως ιδανικά, εικόνες, ιστορίες και ουτοπίες που σχηματίζουν και τροφοδοτούν το πολιτικό μας (α)-συνείδητο και τις συλλογικές αφηγήσεις και έτσι ο νεοφιλελευθερισμός γίνεται θεμελιώδης στον σχηματισμό της ταυτότητάς μας και στις

σχέσεις μας με τους άλλους (Kearney, 2004). Η λογική της αγοράς, ως κυρίαρχη ιδεολογία και αφήγηση, συγκλίνει με ένα φανταστικό κοινωνικών και πολιτιστικών πρακτικών και νοημάτων, κατασκευάζοντας τις απόψεις των ανθρώπων σχετικά με τις ταυτότητές τους, τις κοινωνικές τους σχέσεις και τις αντιλήψεις τους για το μέλλον τους (Rizvi & Lingard, 2010). Συνεπώς, το νεοφιλελεύθερο φανταστικό υπογραμμίζει τους τρόπους με τους οποίους οι αλλαγές στη συλλογιστική μαζί με κοινωνικούς, υλικούς και χωρικούς μετασχηματισμούς (κυρίως από μία τοπική σε μια παγκόσμια εκπαιδευτική αγορά) επηρεάζουν βαθιά τον τρόπο που τα άτομα κατασκευάζουν τις ταυτότητές τους και τις κοινωνικές τους σχέσεις (Rossiter, 2003). Το υψηλό επίπεδο, η επιλεκτικότητα, η αποκλειστικότητα και ο ανταγωνισμός ταιριάζουν στην πραγματικότητα σε μαθητές ιδιωτικών σχολείων που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο.

Οι γονείς, λοιπόν, θέλουν τα παιδιά τους να λάβουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και να έχουν ευκαιρίες ζωής. Για αυτούς, το να ανήκουν τα παιδιά τους σε μία ελίτ υπό το υπάρχον σύστημα επιλογής σχολείου σημαίνει ότι είναι μέρος μια μεταβολής, από ένα δομικό μοντέλο που δίνει έμφαση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα βασισμένο στη γειτονιά σε ένα μοντέλο βασισμένο στους κανόνες της αγοράς που δίνει έμφαση στον ανταγωνισμό, την επιλογή και την κινητικότητα. Μέσω της συμμετοχής τους στις διαδικασίες της αγοράς, οι γονείς μαθαίνουν να συμβαδίζουν με τις νεοφιλελεύθερες νόρμες και πρακτικές για να γίνουν τα παιδιά τους πετυχημένοι μαθητές και να αποκτήσουν το πολιτιστικό κεφάλαιο που απαιτεί το νεοφιλελεύθερο φανταστικό (Yoon, 2016). Η σημασία των οικογενειών είναι πολύ μεγάλη, γιατί με το υψηλό πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό τους κεφάλαιο και την επιθυμία τους να βεβαιωθούν ότι τα παιδιά τους είναι προετοιμασμένα να είναι πετυχημένα παντού στον κόσμο με το να πετυχαίνουν υψηλά διεθνή ακαδημαϊκά προσόντα. (Brown & Lauder, 2009; Sadlier & Arancibia, 2015).

1.8. Παραδείγματα σχολείων γονεϊκής επιλογής στον κόσμο

Τα *Charter Schools* στις ΗΠΑ

Ένα παράδειγμα σχολείων γονεϊκής επιλογής στις Η.Π.Α. είναι τα λεγόμενα Charter Schools. Τα συγκεκριμένα σχολεία είναι δημόσια και δέχονται μαθητές ανεξαρτήτως φυλής, γένους ή ιδιαιτερότητας. Είναι ανεξάρτητα ιδρύματα, με δική τους οργανωτική δομή και κανόνες, «έχουν μεγαλύτερη ελευθερία από τα παραδοσιακά δημόσια σχολεία, όμως απαιτείται να

ακολουθούν ορισμένους κρατικούς κανονισμούς, όπως η συμμετοχή στο πρόγραμμα κρατικών εξετάσεων» (Stoops, 2007: 4). Χρηματοδοτούνται από κρατικά ή περιφερειακά κονδύλια, αλλά ενδέχεται να χρηματοδοτούνται παράλληλα και από μη- κερδοσκοπικές ή και κερδοσκοπικές οργανώσεις. Οι γονείς κάνουν χωριστή αίτηση για τα συγκεκριμένα σχολεία, γεγονός που επιβεβαιώνει τη γονεϊκή επιλογή. Σήμερα, υπάρχουν περίπου σχεδόν έξι χιλιάδες τέτοια σχολεία στις Η.Π.Α. με τη δική τους φιλοσοφία κι εκπαιδευτικό μοντέλο το καθένα χωριστά, στα οποία φοιτούν πάνω από δύο εκατομμύρια μαθητές. Οι υποστηρικτές του θεσμού ισχυρίζονται ότι η ύπαρξη επιλογής είναι πολύ σημαντική για τους γονείς, καθώς και η πιο δημιουργική προσέγγιση όλων των μαθημάτων. Η εισαγωγή των μαθητών σε περίπτωση που οι αιτήσεις ξεπερνούν τις προσφερόμενες θέσεις γίνεται κατά κύριο λόγο με κλήρωση. Τα συγκεκριμένα σχολεία αποτελούν ένα θεσμικό «υβρίδιο» ανάμεσα στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία (Great schools, n.d.). Παρόμοια είναι τα Free Schools που λειτουργούν στην Μεγάλη Βρετανία και τα Independent Schools στη Σουηδία.

«Τα Charter Schools ξεκίνησαν το 1991 στη Μινεσότα και μέχρι το 2009 είχαν επεκταθεί σε 40 πολιτείες, το Πουέρτο Ρίκο και την περιοχή της Κολούμπια. Το 2008 υπήρχαν πάνω από ένα εκατομμύριο μαθητές στα περίπου 4000 Charter Schools. Παρόλο που οι υποψήφιοι Πρόεδροι των Ρεπουμπλικανών και των Δημοκρατικών δεν συμφώνησαν παρά σε ελάχιστα ζητήματα πολιτικής και οι δύο επικρότησαν την επέκταση των Charter Schools» (Scott, Villavicencio, 2009: 227). Μάλιστα, οι εθνικοί ηγέτες τονίζουν ότι τα συγκεκριμένα σχολεία προσφέρουν σημαντικές ευκαιρίες σε οικογένειες και παιδιά, ιδιαίτερα για τους έγχρωμους μαθητές και τις οικογένειες χαμηλού εισοδήματος (Berends, 2015). Ο Πρόεδρος Ομπάμα (2008) τα έχει υποστηρίξει έντονα: *Έχω δηλώσει με συνέπεια ότι πρέπει να υποστηρίξουμε τα Charter Schools. Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να πειραματιστούμε, εξετάζοντας πώς μπορούμε να ανταμείψουμε την «Αριστεία στην τάξη». Με 4 δισεκατομμύρια δολάρια που προσφέρθηκαν στα σχολεία, η μεταρρύθμιση των Charter Schools επισημάνθηκε ως ένας τρόπος αύξησης του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος του κράτους* (Εβδομάδα Εκπαίδευσης 2013). Φυσικά, το κίνημα των Charter Schools έχει τους επικριτές του. Για παράδειγμα, ένας από τους ισχυρότερους δημόσιους επικριτές είναι η Diane Ravitch (2010: 138), η οποία υποστηρίζει ότι τα Charter Schools δεν τήρησαν την υπόσχεσή τους για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και του σχολικού συστήματος στο σύνολό του: «Όσον αφορά την ποιότητα, ορισμένα είναι εξαιρετικά, μερικά είναι τρομακτικά και τα περισσότερα είναι κάπου ενδιάμεσα. Είναι στη φύση των αγορών ότι μερικοί επιτυγχάνουν, μερικοί είναι μεσαίοι και άλλοι αποτυγχάνουν». Στη συνέχεια, υποστήριξε ότι τα Charter Schools τείνουν στην

ιδιωτικοποίηση, θέτοντας σημαντικούς κινδύνους στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα: *Οι εξελίξεις των τελευταίων δύο δεκαετιών έχουν επιφέρει τεράστιες αλλαγές στη διακυβέρνηση της δημόσιας εκπαίδευσης, ιδίως στις αστικές περιοχές. Μερικά παιδιά έχουν κερδίσει. Τα περισσότερα πάλι όχι. Και τα δημόσια σχολεία, ένα ουσιαστικό στοιχείο της δημοκρατίας μας για πολλές γενιές, έχουν υποστεί ζημιές που μπορεί να είναι ανεπανόρθωτες* (Ravitch, 2013: 179).

Τα Σχολεία Επαγγελματικής Ανάπτυξης στις ΗΠΑ

Ένας άλλος τύπος σχολείου που ξεκίνησε την λειτουργία του πριν από 20 περίπου χρόνια στην Αμερική είναι τα Σχολεία Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Professional Development Schools). Τα συγκεκριμένα σχολεία, δημόσια ή ιδιωτικά, έχουν διαρκείς συνεργασίες με Πανεπιστημιακά τμήματα με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους ενεργούς καθηγητές και για τους φοιτητές καθηγητικών σχολών και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. «Είναι ένας συγκεκριμένος τύπος συνεργασίας σχολείου-πανεπιστημίου σχεδιασμένος για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής προετοιμασίας, επαγγελματικής ανάπτυξης, έρευνας και ταυτόχρονα μάθησης για τα παιδιά» (Hunzicker, 2018: 1). Είναι τόποι όπου οι μελλοντικοί δάσκαλοι ή καθηγητές μαζί με τους καθηγητές-μέντορες του σχολείου υπό την επίβλεψη του Πανεπιστημίου μαθαίνουν συστηματικά, πειραματικά, συνεργατικά, εντατικά και στοχευμένα. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται ένας τριπλός στόχος: «α) αναβαθμίζεται η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, β) προσφέρονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης σε υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και γ) διενεργούνται και δημοσιεύονται ποικίλες έρευνες πεδίου» (Dolly & Oda, 1997: 178) που αφορούν, για παράδειγμα, τη βελτίωση των μαθητών σε συγκεκριμένα σημεία, την ικανοποίηση των γονιών, τα οφέλη για τους φοιτητές και τους καθηγητές. Μέσα σε ένα διάστημα εικοσαετίας ο θεσμός αυτός διευρύνθηκε, με αποτέλεσμα σήμερα να λειτουργούν πάνω από 1000 τέτοια σχολεία Επαγγελματικής Ανάπτυξης σχεδόν σε κάθε πολιτεία (Swartz, 2000: 2).

Τα συγκεκριμένα σχολεία μας θυμίζουν, ως προς τις διακηρύξεις τους τουλάχιστον, τα δικά μας Πειραματικά ή Πρότυπα σχολεία και ιδιαίτερα ως προς τη διασύνδεση με τα Πανεπιστημια. Βέβαια, στην Ελλάδα η διασύνδεση αυτή δεν έχει ουσιαστικό βάθος και αυτό θα χρειαστεί να αναμορφωθεί, αν και όταν τελικά τα Πρότυπα και Πειραματικά αποκτήσουν σαφή στοχοθεσία.

Τα Ανεξάρτητα Σχολεία στην Αγγλία και στην Σουηδία

Σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση των Ανεξάρτητων Σχολείων του 2019 στην Αγγλία (ISC Census and Annual Report 2019), «τα Ανεξάρτητα Σχολεία συνεχίζουν να προσφέρουν μορφές εκπαίδευσης που ελάχιστα υφίστανται στον δημόσιο τομέα, όπως σχολεία αρρένων και θηλέων (από πέρσι), οικοτροφεία, ειδικών αναγκών, με ειδίκευση στη μουσική, στον χορό και στις εκκλησιαστικές χορωδίες. Τα περισσότερα σχολεία μας είναι μικρά και εξυπηρετούν την τοπική κοινότητα, αλλά κάποια έχουν προσελκύσει μαθητές από όλο τον κόσμο» (ό.π.: 2). Υπάρχουν 1364 Ανεξάρτητα Σχολεία στην Αγγλία με 536.109 μαθητές, σημειώνοντας τον μεγαλύτερο αριθμό από το 1974 (ό.π. : 3). Και στη Σουηδία ο αριθμός των Ανεξάρτητων Σχολείων με δημόσια χρηματοδότηση αυξάνεται. Μετά από μια αλλαγή νόμου στη δεκαετία του 1990, οι γονείς και τα παιδιά τους μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα στα σχολεία χωρίς δίδακτρα, είτε δημόσια ή ιδιωτικά. Πράγματι, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η εκπαίδευση στη Σουηδία μεταβλήθηκε θεμελιωδώς από ένα από τα πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα στον ΟΟΣΑ σε ένα από τα πιο αποκεντρωμένα (Heller Sahlgren, 2016). Η χρηματοδότηση ήταν αποκεντρωμένη από εθνικό σε δημοτικό επίπεδο, αυξήθηκαν οι δυνατότητες επιλογής δημόσιων σχολείων και ένα εθνικό κουπόνι (voucher) επέτρεψε στα ανεξάρτητα και μη σχολεία να λάβουν χρηματοδότηση ισοδύναμη με το 100% των λειτουργικών δαπανών τους ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών τους. Κάθε παιδί χρηματοδοτείται από το κράτος και, αν επιλέξει κάποιο άλλο σχολείο, τα χρήματα θα το ακολουθήσουν (Weale, 2015). Τα Ανεξάρτητα Σχολεία υποχρεούνται να ακολουθούν το εθνικό πρόγραμμα σπουδών, να χρησιμοποιούν καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, να πληρούν τις απαιτήσεις διάρκειας διδασκαλίας για κάθε μάθημα (σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), να προσλαμβάνουν πιστοποιημένους δασκάλους και να ελέγχονται τακτικά από τις εθνικές και δημοτικές επιθεωρήσεις. Μπορεί να μην είναι επιλεκτικοί στους σπουδαστές που εγγράφονται. Οι σπουδαστές πρέπει να συμμετέχουν σε εθνικές δοκιμασίες επάρκειας στις βαθμίδες 3, 6 και 9 (και επιπλέον στις ανώτερες δευτεροβάθμιες σχολές) (Heller Sahlgren, 2016).

Το 2014, περίπου το 17% των υποχρεωτικών σχολείων και το 50% των σχολείων ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έγιναν Independent Schools και προσελκύουν περίπου το 14% όλων των μαθητών υποχρεωτικών σχολικών μονάδων και το 26% όλων των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη Σουηδία λειτουργούν και σχολεία ως κερδοσκοπικοί οργανισμοί. Συνολικά, το 64% των ανεξάρτητων μαθητών δημοτικού και κατώτερου δευτεροβάθμιου σχολείου και το 85% των ανεξάρτητων φοιτητών ανώτερης δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης παρακολουθούν σχολές κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τα Ανεξάρτητα Σχολεία με κερδοσκοπικό σκοπό τείνουν να εγγράφουν, κατά μέσο όρο, περισσότερους σπουδαστές από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα σε σύγκριση με μη κερδοσκοπικά ανεξάρτητα σχολεία. Σήμερα, στις δέκα μεγαλύτερες αλυσίδες των κερδοσκοπικών σχολών εγγράφεται το 36% όλων των ανεξάρτητων μαθητών (ό.π).

Τα Independent Schools έχουν προκαλέσει σκεπτικισμό σε πολλούς εκπαιδευτικούς παράγοντες. Ο ίδιος ο Υπουργός Παιδείας, Fridolin δηλώνει ότι: «Αντί να αμβλύνουμε τις κοινωνικές και ταξικές διαφοροποιήσεις, έχουμε σήμερα ένα σύστημα που δημιουργεί μεγαλύτερο κενό ανάμεσα σε αυτούς που έχουν και αυτούς που δεν έχουν» (Weale, 2015). Αυτό σημαίνει ότι η επιλογή αφορά γονείς από μέτριο-υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και ότι δεν θα την εξασκήσουν γονείς των κατώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, με αποτέλεσμα να συρρέουν οι καλοί μαθητές στα συγκεκριμένα σχολεία και τα σχολεία των δήμων να μην διαθέτουν το ίδιο επίπεδο μαθητών. Οι σύμβουλοι Ανεξάρτητων Σχολείων, από την άλλη πλευρά, σημειώνουν ότι τα θετικά αποτελέσματα που βρέθηκαν στις στατιστικές έρευνες αναφορικά με το ζήτημα αυτό είναι πολλά. Το βασικότερο είναι ότι οι γονείς με παιδιά που παρακολουθούν ανεξάρτητα σχολεία είναι πιο ικανοποιημένοι από τους γονείς με παιδιά στα σχολεία των δήμων (Education in Sweden, n.d.). Ακόμη, έρευνες έχουν δείξει ότι η απόδοση των μαθητών των Independent Schools, καθώς και η ανταγωνιστική παρουσία των σχολείων αυτών, έχει μετριάσει τη μείωση της επίδοσης των μαθητών της Σουηδίας σε διεθνείς τυποποιημένες δοκιμές (PISA) (Heller Sahlgren, 2016).

Τα Ελεύθερα Σχολεία και οι Ακαδημίες στην Αγγλία, ΗΠΑ, Σουηδία

Τα Ελεύθερα Σχολεία εισήχθησαν από την κυβέρνηση συνασπισμού Συντηρητικών-Φιλελεύθερων Δημοκρατών μετά τις εκλογές του 2010. Ήταν η εμβληματική πολιτική του γραμματέα εκπαίδευσης, Michael Gove. Ένα μήνα μετά την πρόσληψή του, κάλεσε ομάδες να υποβάλουν προτάσεις για Ελεύθερα Σχολεία. Έλαβαν έγκριση στον Ακαδημαϊκό Νόμο του 2010 (Academies Act 2010), ο οποίος άνοιξε επίσης το δρόμο για την ύπαρξη Ακαδημιών στα υφιστάμενα δημοτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. «Η κυβέρνηση έδωσε τη δυνατότητα σε μη κρατικούς φορείς να ιδρύσουν τα δικά τους ανεξάρτητα σχολεία με κρατική επιχορήγηση, με σκοπό να αυξήσουν την επιλογή, τον ανταγωνισμό και την καινοτομία» (Wiborg et al, 2018: 120). Σύμφωνα με τον

εκπαιδευτικό νόμο του 2010, τα Ελεύθερα Σχολεία χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση, αλλά δεν διευθύνονται από το τοπικό συμβούλιο. Είναι σχολεία «όλων των δυνατοτήτων», επομένως δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν μεθόδους ακαδημαϊκής επιλογής, όπως τα Grammar Schools. Μπορούν να ορίσουν τη δική τους αμοιβή και τις προϋποθέσεις για το προσωπικό και να αλλάξουν τη διάρκεια των σχολικών ωρών και την σχολική ημέρα. Δεν χρειάζεται να ακολουθήσουν το εθνικό πρόγραμμα σπουδών, λειτουργούν σε μη κερδοσκοπική βάση και μπορούν να δημιουργηθούν από ομάδες, όπως φιλανθρωπικές οργανώσεις, πανεπιστήμια, ανεξάρτητα σχολεία, κοινοτικές και θρησκευτικές ομάδες, εκπαιδευτικοί, γονείς, ή και επιχειρήσεις (ό.π.). Η πράξη ορίζει, επίσης, ότι όλα τα νέα σχολεία πρέπει να είναι Ακαδημίες ή Ελεύθερα Σχολεία. Αυτό σήμαινε ότι οι τοπικές αρχές έχασαν τη δύναμή τους να δημιουργούν νέα σχολεία, αν και εξακολουθούν να έχουν την ευθύνη για την ύπαρξη επαρκών σχολικών θέσεων σε τοπικό επίπεδο. Στον πρώτο γύρο, υποβλήθηκαν 323 αιτήσεις για δημιουργία Free School, 115 από τις οποίες ήταν από θρησκευτικές ομάδες. Αλυσίδες προχώρησαν επίσης στη δημιουργία σχολείων. Οι υποψήφιοι περιελάμβαναν τον δημοσιογράφο Toby Young, ο οποίος προχώρησε στην ίδρυση του ελεύθερου σχολείου του Δυτικού Λονδίνου και της Katharine Birbalsingh, εκπαιδευτικού που επέκρινε έντονα το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη συνδιάσκεψη του Συντηρητικού κόμματος το 2010 και η οποία ίδρυσε Free School στο βόρειο Λονδίνο (“What is the rationale behind Free Schools? - BBCNews”, 2015). Μέχρι το 2016 είχαν ιδρυθεί 384 Free Schools και υπολογίζεται να φτάσουν τα 500 μέχρι το 2020. (Wiborg et al, 2018: 122).

Για να δημιουργηθεί ένα ελεύθερο σχολείο, οι ομάδες πρέπει να υποβάλουν πλήρη επιχειρησιακό φάκελο, στον οποίο απαιτούνται λεπτομερείς απαντήσεις σε ερωτήσεις σχετικά με τη γονική ζήτηση, τον τύπο εκπαίδευσης που θα προσφέρει το σχολείο, το ήθος και την ικανότητα των ιδίων των ομάδων. Ο φάκελος αυτός αξιολογείται εν συνεχεία σε σύγκριση με άλλες προτάσεις Free School και βαθμολογείται. Οι υποψήφιοι που είναι εγγεγραμμένοι στο διαγωνισμό καλούνται σε συνέντευξη, για να συζητήσουν την πρότασή τους. Δεν λαμβάνουν επιπλέον χρηματοδότηση ανά μαθητή για την καθημερινή τους λειτουργία. Συνολικά 50 εκατομμύρια λίρες - που αφαιρέθηκαν από ένα ταμείο τεχνολογίας για τα σχολεία - αρχικά διατέθηκαν για τα Free Schools για το πρώτο έτος λειτουργίας τους, μέχρι τον Απρίλιο του 2011. Και τον Νοέμβριο του 2011, η κυβέρνηση ανακοίνωσε ότι σκόπευε να διαθέσει επιπλέον 600 εκατομμύρια λίρες για την κατασκευή 100 νέων Free Schools στην Αγγλία τα επόμενα τρία χρόνια.

Παρόμοια σχολεία υπάρχουν στις Ηνωμένες Πολιτείες και στη Σουηδία. Στις χώρες αυτές, οι μη κερδοσκοπικές -καθώς και κερδοσκοπικές ομάδες- μπορούν να δημιουργήσουν σχολεία που χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση, αλλά απαλλαγμένα από τον έλεγχό της (“What is the rationale behind Free Schools? - BBCNews”, 2015). Τα Free Schools δεν χρειάζεται να έχουν ορίσει ένα συγκεκριμένο κτήριο ως διδακτήριο πριν υποβάλουν αίτηση, αλλά πρέπει τουλάχιστον να προσδιορίσουν έναν πιθανό σημείο. Αυτό μπορεί να είναι μια εγκαταλειμμένη σχολική εγκατάσταση, μια παλιά βιβλιοθήκη, εκκλησιαστικά κτήρια ή πρώην κτήρια τοπικής αυτοδιοίκησης. Αρκετά βρίσκονται σε ανακαινισμένα διατηρητέα κτήρια. Υπόκεινται σε επιθεωρήσεις από τον επιθεωρητή των σχολείων της Αγγλίας, Ofsted, όπως και τα άλλα σχολεία, συνήθως εντός δύο ετών από το άνοιγμα. Οι πρωτογενείς εθνικές εξετάσεις προγράμματος σπουδών (Sats), τα αποτελέσματα GCSE και A-level δημοσιεύονται σε πίνακες με τον ίδιο τρόπο όπως και στα άλλα κρατικά σχολεία. Τα Free Schools δεν μπορούν να είναι ακαδημαϊκά επιλεκτικά όπως τα Grammar Schools. Συνεπώς, οι γονείς υποβάλλουν αίτηση για μια θέση για το παιδί τους, όπως και για τα υπόλοιπα σχολεία. Εάν ένα θρησκευτικό Free School δεν έχει αρκετές εγγραφές, πρέπει να γίνει δεκτό κάθε παιδί που έχει υποβάλει αίτηση, είτε είναι αυτής της θρησκείας είτε όχι. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να επιτρέπουν το 50% των θέσεων να κατανέμονται στα παιδιά χωρίς αναφορά στην πίστη. Τα Free Schools αναμένεται να συμμορφωθούν με τον Κώδικα Εισαγωγής, ο οποίος ισχύει για όλα τα κρατικά σχολεία της Αγγλίας, με εξαίρεση τα παιδιά των ιδρυτών, τα οποία μπορούν να πάρουν αυτόματα θέση στο σχολείο. Σύμφωνα με τις συμβάσεις χρηματοδότησής τους (η σύμβαση που έχει υπογραφεί μεταξύ του γραμματέα της εκπαίδευσης και εκείνων που ιδρύουν το σχολείο), τα Free Schools πρέπει να «καταβάλλουν τις καλύτερες προσπάθειές τους» για να καλύψουν τις ειδικές ανάγκες των μαθητών, ενώ η νομοθεσία περί αναπηρίας τους υποχρεώνει να κάνουν «εύλογες προσαρμογές» για μαθητές με ειδικές ανάγκες (ό.π.).

Οι υπέρμαχοι ισχυρίζονται ότι το πρόγραμμα των Free Schools δίνει στους γονείς και τους δασκάλους την ευκαιρία να δημιουργήσουν ένα νέο σχολείο, αν είναι δυσαρεστημένοι με τα υπάρχοντα κρατικά σχολεία σε μια τοπική περιοχή και ότι ο ανταγωνισμός θα οδηγήσει σε άνοδο του επιπέδου. Ωστόσο, οι επικριτές, όπως το Εργατικό κόμμα και διάφορα συνδικάτα δασκάλων, θεωρούν ότι είναι διχαστικά, ότι είναι πιθανό να συγκεντρωθούν δυσανάλογα στις γειτονιές των μεσαίων στρωμάτων και να αποδυναμώσουν ήδη αδύναμα σχολεία προσελκύοντας τους καλύτερους μαθητές. Οι τοπικές αρχές επιθυμούν να δημιουργήσουν νέα σχολεία που να επιστρέφουν στα συμβούλια, καθώς αυτά είναι νομικά υπεύθυνα για την

εξασφάλιση της ύπαρξης σχολικών χώρων για όλα τα παιδιά της περιοχής ευθύνης τους. Το νέο σύστημα σημαίνει ότι τα συμβούλια δεν έχουν λόγο για την τοποθεσία των Free Schools. Υπάρχουν επίσης φόβοι ότι οι αλλαγές θα δώσουν υπερβολική ελευθερία στα σχολεία που βασίζονται στην πίστη ή στις φονταμενταλιστικές ατζέντες, αν και τα σχολεία πρέπει να δείξουν ότι το πρόγραμμα σπουδών τους είναι «ευρύ και ισορροπημένο». Ορισμένοι επικριτές θεωρούν ότι ο πρώην εκπαιδευτικός γραμματέας Michael Gove με τον τρόπο αυτό ωφελεί σχετικά λίγα παιδιά σε μια περίοδο περικοπών δαπανών στην εκπαίδευση και τις υπηρεσίες για τη νεολαία. Τα σωματεία των εκπαιδευτικών επικρίνουν, επίσης, το γεγονός ότι τα Free Schools δεν χρειάζεται να απασχολούν ειδικευμένους-πιστοποιημένους εκπαιδευτικούς (ό.π.)

Υπάρχουν αρκετοί τύποι Free School, όπως τα Τεχνικά Πανεπιστημιακά Κολέγια (University Technical Colleges), τα οποία ειδικεύονται σε θέματα όπως η μηχανική και η κατασκευή - και διδάσκουν αυτά τα μαθήματα μαζί με τις επιχειρηματικές δεξιότητες και τη χρήση της πληροφορικής. Οι μαθητές μελετούν ακαδημαϊκά μαθήματα καθώς και πρακτικά μαθήματα που οδηγούν σε τεχνικά προσόντα. Το πρόγραμμα σπουδών σχεδιάζεται από το πανεπιστήμιο και τους εργοδότες, οι οποίοι παρέχουν επίσης εργασιακή εμπειρία σε φοιτητές. Τα πανεπιστήμια των τεχνικών σχολών χρηματοδοτούνται από πανεπιστήμια, εργοδότες, ή κολλέγια επιμόρφωσης. Ένας άλλος τύπος Free School είναι τα Studio Schools. Τα Σχολεία Στούντιο είναι μικρά σχολεία (συνήθως με περίπου 300 μαθητές) που διδάσκουν βασικά προσόντα μέσω project. Αυτό σημαίνει ότι εργάζονται σε ρεαλιστικές καταστάσεις και μαθαίνουν ακαδημαϊκά θέματα. Οι σπουδαστές συνεργάζονται με τους τοπικούς εργοδότες και έναν προσωπικό προπονητή και ακολουθούν ένα πρόγραμμα σπουδών που έχει σχεδιαστεί για να τους προσφέρει τις δεξιότητες και τα προσόντα που χρειάζονται στην εργασία ή για να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους. Ένας τρίτος τύπος Free School είναι οι Academies. Οι Ακαδημίες είναι ανεξάρτητα σχολεία που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο. Δεν είναι υποχρεωμένες να ακολουθούν το εθνικό πρόγραμμα σπουδών και μπορούν να καθορίσουν τις δικές τους προθεσμίες. Πρέπει να ακολουθούν τους ίδιους κανόνες σχετικά με την εισαγωγή, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους αποκλεισμούς όπως και τα άλλα κρατικά σχολεία. Παίρνουν χρήματα απευθείας από την κυβέρνηση, όχι από το τοπικό συμβούλιο. Διοικούνται από ένα ακαδημαϊκό σωματείο που απασχολεί το προσωπικό. Ορισμένες Ακαδημίες έχουν χορηγούς, όπως επιχειρήσεις, πανεπιστήμια, άλλα σχολεία, θρησκευτικές ή εθελοντικές ομάδες. Οι χορηγοί είναι υπεύθυνοι για τη βελτίωση της απόδοσης των σχολείων τους (“Types of school - GOV.UK,” n.d.).

Ta Grammar Schools στην Αγγλία

Ένα άλλο παράδειγμα δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής στην Ευρώπη, τα οποία παράλληλα αποτελούν και σχολεία-ελίτ είναι τα λεγόμενα Grammar Schools, τα οποία «αποτελούν μέρος της αγγλικής εκπαιδευτικής κουλτούρας από την εποχή του Ερρίκου VIII» (Jesson, 2013: 2). Αρχικά, κατά την ίδρυσή τους πριν ή στη διάρκεια του 16ου αιώνα τα συγκεκριμένα σχολεία στόχευαν στη διδασκαλία των Λατινικών. Με το πέρασμα των ετών, όμως, συμπεριλήφθησαν τα Αρχαία Ελληνικά και αργότερα Αγγλικά, Ξένες Γλώσσες, Μαθηματικά, Φυσικές επιστήμες, Ιστορία και Γεωγραφία.

«Η ιδέα της εκπαιδευτικής επιλογής δεν είχε κανένα σοβαρό αντίπαλο μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, παρά τις αλλαγές που απαιτήθηκαν στην εισαγωγή μαθητών το 1907, όταν όλα τα Grammar Schools υποχρεώθηκαν να παρέχουν το 25% των θέσεών τους σε μαθητές από δημόσια δημοτικά. Αυτή η αλλαγή βελτίωσε το ποσοστό των μαθητών της εργατικής τάξης στα Grammar Schools, όμως οδήγησε στην κυριαρχία μαθητών από τη μέση τάξη» (Jesson, 2013: 2-3). Και ενώ τα Grammar Schools λειτουργούσαν ήδη από τον 16ο αιώνα, η σύγχρονη ιδέα τους χρονολογείται από τον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1944. Αυτό έκανε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά την ηλικία των 14 ετών ελεύθερη. Παράλληλα, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναδιοργανώθηκε σε τρεις τύπους: Στα Grammar Schools, που στόχευαν σε ακαδημαϊκές σπουδές, στα Δευτεροβάθμια σύγχρονα σχολεία, τα οποία προορίζονταν για παιδιά που θα έκαναν εμπόριο και στις Τεχνικές σχολές, οι οποίες όμως δεν ευδοκίμησαν και ελάχιστες δημιουργήθηκαν. Το σύστημα, επομένως, διαίρεσε τους μαθητές σε δύο τύπους: εκείνους που προορίζονταν για πανεπιστημιακές σπουδές και καλύτερες θέσεις εργασίας, και εκείνους που θεωρούνταν περισσότερο κατάλληλοι για επαγγέλματα κατώτερου κοινωνικού κύρους. Και τότε όμως, «δημιουργήθηκαν ανησυχίες ότι η επιλεκτική εκπαίδευση θα οδηγούσε σε κοινωνική ανισότητα» (Whitty & Power, 2015: 12). Το 1965, η κυβέρνηση διέταξε τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές να ξεκινήσουν τη σταδιακή κατάργηση των Grammar Schools και να τα αντικαταστήσουν με τα Comprehensive (Richardson, 2016). Οι πιο γρήγορες αλλαγές έγιναν στις ελεγχόμενες από τους Εργατικούς περιοχές, ενώ οι έντονα συντηρητικές κομητείες κινήθηκαν αργά ή καθόλου, με αποτέλεσμα να έχουν διατηρήσει σε μεγάλο βαθμό επιλεκτικά συστήματα σχολείων, όπως το Kent, το Medway, το Buckinghamshire και το Lincolnshire, ενώ άλλα όπως το Gloucestershire, το Trafford και το Slough έχουν ένα μεικτό σύστημα. Σε άλλα μέρη, μερικά Grammar Schools επιβίωσαν σε περιοχές που είχαν στην πλειονότητά τους

comprehensive schools, όπως το Birmingham και το Bournemouth. Το 1998, το Labour's School Standards and Framework Act απαγόρευσε την ίδρυση νέων επιλεκτικών σχολείων. Επίσης, προέβλεψε διατάξεις για τοπικές ψηφοφορίες σχετικά με το μέλλον των υφιστάμενων Grammar Schools. Από τότε έχει λάβει χώρα μόνο μία τέτοια ψηφοφορία. Το 2000, οι γονείς στο Ripon, North Yorkshire, ψήφισαν υπέρ της διατήρησης του Ripon Grammar ως Grammar School (ό.π.).

Τα Grammar Schools επιλέγουν τους μαθητές τους με μια δοκιμασία, γνωστή ως 11-plus, η οποία πραγματοποιείται κατά το τελευταίο έτος του δημοτικού σχολείου. Έχει σχεδιαστεί για να διαβλέψει αν είναι οι υποψήφιοι ικανοί να μάθουν σε ένα περιβάλλον Grammar School με συνομηλίκους παρόμοιου τύπου. Πολλοί παραπονούνται για τη φύση του τεστ, καθώς συχνά παρουσιάζουν τύπους ερωτήσεων που δεν υιοθετούνται σε τακτικές κρατικές επιλεκτικές διαδικασίες. Οι εισαγωγικές εξετάσεις στα Grammar Schools μπορούν να αποτελούνται από ένα σύνολο ερωτήσεων που αφορούν: Αριθμητική λογική (μαθηματικά), Λογική, Αγγλική κατανόηση, Ορθογραφία και Γραμματική, Μη λεκτική αιτιολογία και Δημιουργική γραφή. Έχουν παραδοσιακά χρησιμοποιηθεί ερωτήματα που βασίζονται σε λεκτική συλλογιστική και μη λεκτική λογική και υποστηρίζεται ότι όσοι έχουν εκπαιδευτεί εντατικά τείνουν να τα πετυχαίνουν πολύ καλύτερα σε αυτές τις εξετάσεις. Πρόσφατα, έγιναν προσπάθειες να καταστούν οι εξετάσεις πιο προσιτές και πιο κοντά στο είδος των ερωτήσεων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα δημοτικά σχολεία. Όλοι οι υποψήφιοι, αρχικά, κατατάσσονται με την βαθμολογία τους και στη συνέχεια με άλλα κριτήρια, όπως την απόσταση από το σχολείο ή αν έχουν ήδη ένα αδελφό εκεί. Υπάρχουν πολυάριθμες εταιρείες που προσφέρουν εξειδικευμένα μαθήματα για τις εξετάσεις αυτές σε παιδιά από νεαρή ηλικία. Το Εργατικό Κόμμα αντιτάσσεται στη δημιουργία περισσότερων Grammar Schools λέγοντας ότι αντί να βελτιώνουν την ισότητα, την χειροτερεύουν. Το Κόμμα των Συντηρητικών για τα Grammar Schools ήταν χλιαρό κάτω από τον πρώην πρωθυπουργό Ντέιβιντ Κάμερον, αλλά στο μανιφέστο του δηλώνει ότι θα επιτρέψει σε όλα τα καλά σχολεία να επεκταθούν «είτε είναι σχολεία, ακαδημίες, ελεύθερα σχολεία ή Grammar Schools». Οι Φιλελεύθεροι Δημοκράτες θα διατηρούσαν το status quo, χωρίς να ανοίγουν πλέον ή να κλείνουν τυχόν υπάρχοντα Grammar Schools. (Richardson, 2016)

Σήμερα, ως Grammar Schools λειτουργούν 164 δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία και 69 στη Βόρεια Ιρλανδία (<http://www.ngsa.org.uk/>), στα οποία γίνεται επιλογή μαθητών βάσει ακαδημαϊκών κριτηρίων. Οι μαθητές επιλέγονται με εξετάσεις και αξιολογικές εκθέσεις εκπαιδευτικών. Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των

μαθητών είναι πολύ καλές στα συγκεκριμένα σχολεία. Παρόλα αυτά, υπάρχουν ερευνητές που ισχυρίζονται ότι η προφανής επιτυχία των μαθητών των σχολείων αυτών οφείλεται στο προνομιούχο κοινωνικό τους υπόβαθρο, το οποίο οδηγεί εξ αρχής σε ένα βελτιωμένο ακαδημαϊκό επίπεδο (The Independent, 2015). Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, πάντως, η πλειονότητα των μαθητών στη Μεγάλη Βρετανία ακολουθεί τα «comprehensive schools», ή «maintained schools» στην Αγγλία («public schools» στη Σκωτία), δηλαδή τα «κανονικά» δημόσια γυμνάσια «της γειτονιάς», που βρίσκονται κοντά στον τόπο διαμονής τους χωρίς διαδικασίες επιλογής (Britannica, 2014).

Τα *Gymnasien* στην Γερμανία

Αν και οι περισσότεροι Γερμανοί ισχυρίζονται ότι είναι ενάντια στον ελιτισμό και ευνοούν κάθε κοινωνικό στρώμα, ολόκληρο το εκπαιδευτικό τους σύστημα είναι βασικά ένα σύστημα τριών κατευθύνσεων που χωρίζει τους μαθητές σε τρεις διαφορετικές διαδρομές: Η μία αφορά το *Gymnasium* για άριστους μαθητές που κατευθύνονται προς πανεπιστημιακές σπουδές, η δεύτερη το *Realschule* για τα παιδιά που ενδιαφέρονται για υπαλληλικές θέσεις και η τρίτη το *Hauptschule* για την κατώτατη βαθμίδα, για χειρωνακτική εργασία. Μέχρι την ηλικία των 10, οι περισσότεροι μαθητές στη Γερμανία έχουν τεθεί σε μία από αυτές τις τρεις εκπαιδευτικές διαδρομές. Παρόλο που είναι δυνατή η αλλαγή σχολείου και κατεύθυνσης, αυτό δεν είναι πολύ συνηθισμένο (The German way & more, 2019).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, το *Gesamtschule* (Ενιαίο Σχολείο) εισήχθη ως εναλλακτική λύση στο παραδοσιακό τριεπίπεδο σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντί τριών διαφορετικών σχολείων, υπάρχουν τρία διαφορετικά κομμάτια μέσα σε ένα σχολείο. Αρχίζοντας στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, το πρώτο *Gesamtschule* εμφανίστηκε στο Δυτικό Βερολίνο και σε άλλα ομόσπονδα κρατίδια, αλλά σύντομα υπήρξε αντίσταση από το Συντηρητικό Κόμμα των Χριστιανοδημοκρατών, τα συνδικάτα των δασκάλων και τους Συλλόγους Γονέων. Αν και η αρχική ιδέα ήταν να αντικατασταθεί το παλιό σύστημα τριών σχολείων (*Gymnasium*, *Realschule*, *Hauptschule*) με ένα μόνο δευτεροβάθμιο σχολείο, το *Gesamtschule* ή το *Einheitsschule*, στην πράξη δεν το κατάφερε. Αντί να αντικαταστήσει το υπάρχον σύστημα, το *Gesamtschule* έχει απλώς προστεθεί στο παραδοσιακό σύστημα. Ορισμένα *Gesamtschulen* είναι επίσης *Ganztagsschulen* (ολοήμερα σχολεία), με ένα ωρολόγιο πρόγραμμα που διαρκεί περισσότερο

από τα παραδοσιακά σχολεία, τα οποία συνήθως έχουν μόνο μαθήματα μέχρι το μεσημέρι ή μέχρι τις 1:00 μ.μ (The German School System, 2018).

Τα Gymnasien, εν προκειμένω, αποτελούν σχολεία αριστείας. Πρόκειται για δημόσια, κατά κύριο λόγο σχολεία, χωρίς όμως να αποκλείονται και κάποια ιδιωτικά, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έμφαση στις καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Κατά το σχολικό έτος 2009-2010 λειτουργούσαν 3094 τέτοια σχολεία με 800 μαθητές κατά μέσο όρο το καθένα (Federal Statistical office, 2010). Η επιλογή των μαθητών στα συγκεκριμένα σχολεία ποικίλει ανάλογα με την περιοχή. Στα περισσότερα απαιτείται μία συστατική επιστολή από το δάσκαλο του αντίστοιχου δημοτικού σχολείου στη Γερμανία, στην οποία θα αναφέρονται οι ακαδημαϊκές επιδόσεις του μαθητή, η συμπεριφορά του στην τάξη, τα προσωπικά του επιτεύγματα, οι ηγετικές του ικανότητες και οι πέραν της τυπικής εκπαίδευσης δραστηριότητες που επιλέγει. Με βάση την επιστολή αυτή το Gymnasium αποφασίζει αν ο μαθητής είναι κατάλληλος για το σχολείο. Στη συνέχεια, κάποια σχολεία προχωρούν στη διεξαγωγή άτυπων συνεντεύξεων, στις οποίες παίρνουν επιπλέον πληροφορίες από τον ίδιο τον υποψήφιο, ενώ παράλληλα του παρουσιάζουν το σχολείο, συνομιλούν με τους γονείς του, προκειμένου να διερευνηθεί αν η επιλογή αυτή είναι ωφέλιμη για το παιδί. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι τα Gymnasien δεν είναι απλώς δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής, αλλά παράλληλα ανήκουν και στα δημόσια σχολεία- ελίτ της Γερμανίας.

Ta People-Run School και τα Key Schools στην Κίνα

Στην Κίνα, η προσπάθεια προσαρμογής της γονεϊκής επιλογής στη σχολική φοίτηση είναι ένα φαινόμενο που αφορά τις αστικές περιοχές. Γενικότερα, τα σχολεία χωρίζονται σε περιοχές ή ζώνες και οι μαθητές, σύμφωνα με τον νόμο πηγαίνουν στο σχολείο στην περιοχή κατοικίας τους, όπως άλλωστε στις περισσότερες χώρες. Η σχολική γονεϊκή επιλογή στο δημόσιο τομέα αποτελεί απόκλιση από αυτή τη γενική πολιτική και μπορεί να λάβει μία από τις ακόλουθες μορφές (Tsang, 2001): «Πρώτον, επιτρέπεται στους μαθητές να φοιτήσουν σε ένα δημόσιο-κυβερνητικό σχολείο άλλης περιοχής. Το σχολείο αυτό μπορεί να χρεώσει σχετικά υψηλά σχολικά τέλη σε τέτοιους μαθητές. Δεύτερον, επιτρέπει στους μαθητές με χαμηλότερη βαθμολογία να εγγραφούν σε δημόσιο-κυβερνητικό σχολείο που απαιτεί υψηλότερη βαθμολογία για την εισαγωγή και ο μαθητής πρέπει να πληρώσει τέλη στο σχολείο αυτό. Τρίτον, επιτρέπει στους μαθητές να εγγραφούν σε ένα σχολείο people-run (γνωστό ως σχολείο minban στην Κίνα), το οποίο συνήθως χρεώνει υψηλότερα τέλη από τα

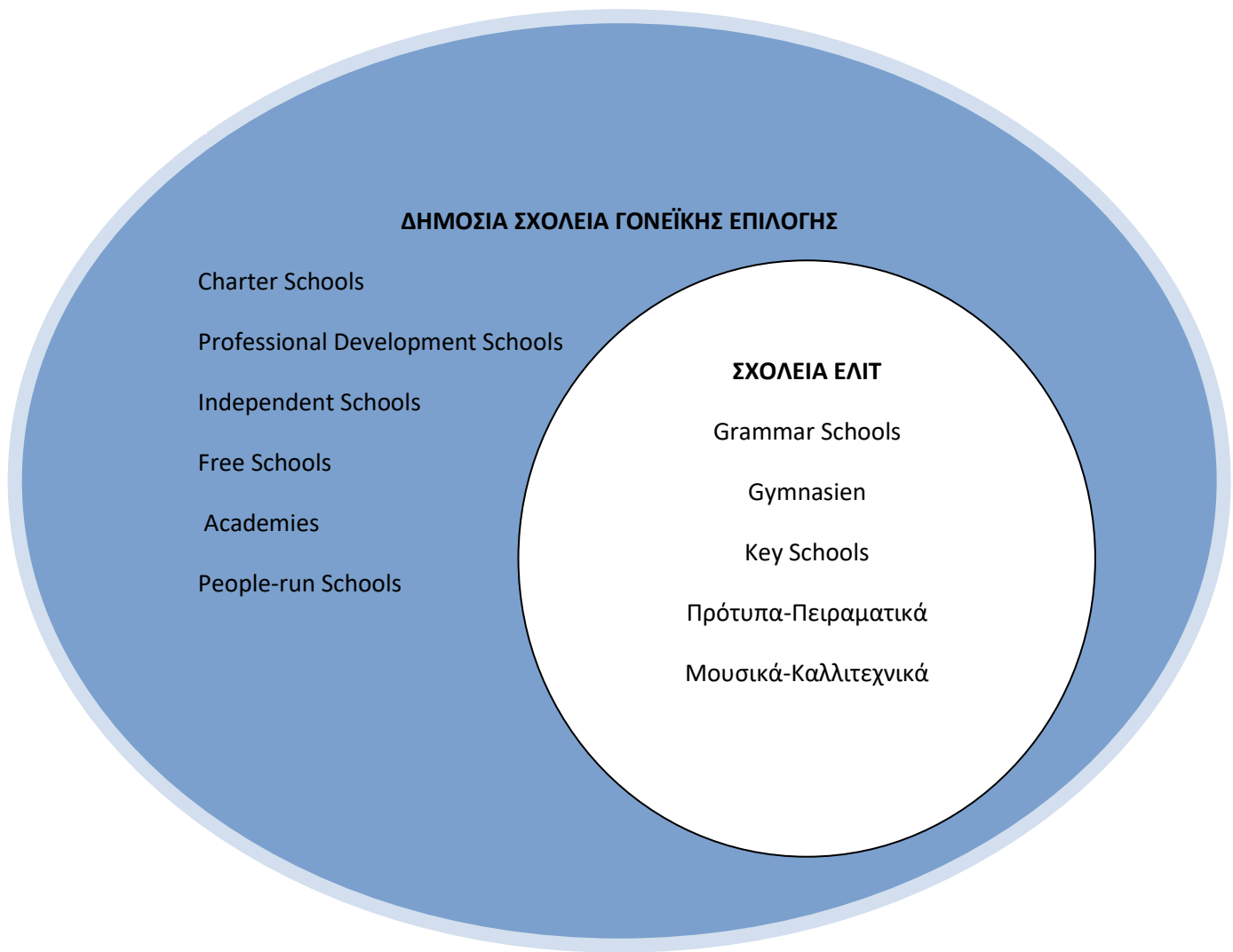
δημόσια-κυβερνητικά σχολεία και τέλος, μπορούν να εγγραφούν και στα σχολεία-οικοτροφεία, τα οποία απευθύνονται σε γονείς με πολυάσχολο πρόγραμμα εργασίας μακριά από το σπίτι» (ό.π.: 2).

Τα people-run schools είναι μη κυβερνητικά σχολεία, τα οποία διαχειρίζονται μια κοινότητα ανθρώπων ή μια συλλογική οργάνωση και χρηματοδοτούνται από κοινοτικούς πόρους ή από τη συλλογική οργάνωση ή από διάφορες πηγές (μαθητικά δίδακτρα, οικονομική βοήθεια από το κράτος κ.λπ.). Εκτός όμως από μη κυβερνητικά είναι και μη ιδιωτικά σχολεία. Βρίσκονται δηλαδή μεταξύ δημόσιων-κυβερνητικών σχολείων και παραδοσιακών ιδιωτικών σχολείων. Μερικά people-run schools είναι πιο κοντά στα δημόσια-κυβερνητικά, ενώ άλλα είναι πιο κοντά στα παραδοσιακά ιδιωτικά σχολεία (ό.π.:3).

Όμως, τα σχολεία-ελίτ με μεγάλη ζήτηση στην Κίνα είναι τα Key Schools ή Exemplary Schools που βρίσκονται διάσπαρτα σε όλη τη χώρα και ορίζονται από την κυβέρνηση ως τα καλύτερα δημόσια-κυβερνητικά σχολεία, όπου φοιτούν οι κορυφαίοι σε βαθμολογία μαθητές (Zhao, 2014). Ο αριθμός των σχολείων αυτών είναι περιορισμένος. Δημιουργήθηκαν το 1995, όταν το υπουργείο Παιδείας ξεκίνησε μια τριετή διαδικασία αξιολόγησης των 30.000 γυμνασίων και ορισμού περίπου 1.000 ως «εθνικών υποδειγματικών γυμνασίων» (key/exemplary schools), τα οποία και θεωρούνται τα καλύτερα σχολεία σε εθνικό επίπεδο. Τα συγκεκριμένα σχολεία λαμβάνουν περισσότερες επενδύσεις από τις κυβερνήσεις και έχουν καλύτερους εκπαιδευτικούς, καλύτερες εγκαταστάσεις και, κυρίως, καλύτερους μαθητές, επειδή έχουν την ευκαιρία να τους επιλέξουν μέσω εξετάσεων. Ο ανταγωνισμός για μια θέση στα γυμνάσια αυτά είναι σκληρός. Το αποτέλεσμα είναι μια εθνική φρενίτιδα για την επίτευξη καλύτερων βαθμολογικών αποτελεσμάτων. Το 2000 το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε εντολή απαγόρευσης της χρήσης οποιασδήποτε μορφής γραπτών εξετάσεων για την επιλογή μαθητών. Το 2006, ψηφίστηκε ο αναθεωρημένος νόμος περί υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ο οποίος έκρινε παράνομες τις εισαγωγικές εξετάσεις. Το 2009, εκδόθηκε και πάλι παρόμοια εντολή, ζητώντας από τα σχολεία να μην διενεργούν οποιεσδήποτε εξετάσεις εισαγωγής. Το 2013, το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε και πάλι παρόμοιες εγκυκλίους, όπως και το 2014. Στην πραγματικότητα, όλες αυτές οι εγκυκλίους και οι νομοθετικές ρυθμίσεις δεν έχουν εφαρμοστεί και εξακολουθούν να υπάρχουν άλλοι τρόποι εισαγωγής των μαθητών στα συγκεκριμένα σχολεία, όπως η συνέντευξη. Επικριτές των σύγχρονων κυβερνητικών επιλογών θεωρούν ότι η Κίνα με την κατάργηση των εξετάσεων αυτών θα αντιμετωπίσει έναν άλλο γύρο ανταγωνισμού που μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ανισότητα: οι γονείς που θα έχουν την οικονομική δυνατότητα θα αγοράζουν σπίτι κοντά στα συγκεκριμένα

σχολεία, ενώ οι μαθητές από φτωχές οικογένειες που θα μπορούσαν να έχουν την ευκαιρία να φοιτήσουν σε ένα καλό σχολείο με εισαγωγικές εξετάσεις θα στερηθούν της ευκαιρίας, επειδή δεν ζουν στη σωστή γειτονιά (Zhao, 2014).

Συγκεντρωτικά μιλώντας, τα σχολεία ελιτ αποτελούν μέρος των σχολείων γονεϊκής επιλογής, ακόμη και στην δημόσια εκπαίδευση, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα.



Σχήμα 3. Νοητικός χάρτης των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής και των σχολείων ελίτ

1.9. Η γονεϊκή επιλογή σχολείου στην Ελλάδα

Στη χώρα μας η επιλογή δημόσιου σχολείου γίνεται με βάση τις σχολικές περιφέρειες, δηλαδή με γεωγραφικά κριτήρια. Σύμφωνα με το ΠΔ 79/2017, άρθρο 7, παρ. 4, οι γονείς/κηδεμόνες υποβάλλουν σχετικές αιτήσεις-υπεύθυνες δηλώσεις εγγραφής στο δημοτικό σχολείο που ανήκουν σύμφωνα με τα όρια της σχολικής περιφέρειας, ενώ αιτήσεις εγγραφής δύνανται να υποβάλλουν και γονείς που διαμένουν εκτός σχολικής περιφέρειας, εφόσον στο σχολείο φοιτούν ήδη αδέρφια του προς εγγραφή μαθητή.

Σύμφωνα με την Κοινή Υπουργική Απόφαση¹ για τις «Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», άρθρο 16, μετεγγραφή μαθητή/τριας πραγματοποιείται εφόσον υπάρχει αποχρών λόγος² ... είτε με αίτηση του/της ενδιαφερομένου/ης είτε χωρίς αίτηση για κάλυψη υπηρεσιακής

¹Κοινή Υπουργική Απόφαση 10645/ΓΔ4/2018 - ΦΕΚ 120/Β/23-1-2018

²Οι "αποχρώντες" λόγοι είναι οι επόμενοι, σύμφωνα με το άρθρο 17 :

α) ο/η μαθητής/τρια μετακόμισε σε απόσταση που καθιστά αδύνατη ή εξαιρετικά δυσχερή τη φοίτηση στο Γυμνάσιο ή Γενικό Λύκειο ή Επαγγελματικό Λύκειο από το οποίο πραγματοποιείται η μετεγγραφή ή την επιμέλειά του ανέλαβε πρόσωπο που διαμένει σε απόσταση που καθιστά αδύνατη ή εξαιρετικά δυσχερή τη φοίτηση στο Γυμνάσιο ή Γενικό Λύκειο ή Επαγγελματικό Λύκειο από το οποίο πραγματοποιείται η μετεγγραφή. Στην περίπτωση αυτή ο/η μαθητής/τρια εντάσσεται σε τμήμα στο οποίο λειτουργούν τα μαθήματα επιλογής, η ομάδα προσανατολισμού του ΓΕ.Λ. ή ο τομέας ή η ειδικότητα, προκειμένου για ΕΠΑ.Λ., που παρακολουθούσε στο σχολείο από το οποίο πραγματοποιείται η μετεγγραφή, εφόσον αυτό λειτουργεί.

β) η μετεγγραφή επιδιώκεται για φοίτηση σε ίδιου τύπου σχολείο στο οποίο λειτουργεί τμήμα ομάδας προσανατολισμού, τμήμα μαθημάτων επιλογής ή τομέας ή ειδικότητα, προκειμένου για Επαγγελματικό Λύκειο που δεν λειτουργεί στο σχολείο από το οποίο πραγματοποιείται η μετεγγραφή. Στην περίπτωση αυτή ο/η μαθητής/τρια εντάσσεται υποχρεωτικά σε τμήμα στο οποίο λειτουργεί η ομάδα προσανατολισμού, τα μαθήματα επιλογής ή ο τομέας ή η ειδικότητα, προκειμένου για Επαγγελματικό Λύκειο, που δεν λειτουργεί στο σχολείο από το οποίο πραγματοποιείται η μετεγγραφή.

γ) η μετεγγραφή μαθητή/τριας επιδιώκεται για φοίτηση σε διαφορετικού τύπου Λύκειο (από Γενικό ή Επαγγελματικό Λύκειο σε Επαγγελματικό ή Γενικό Λύκειο αντίστοιχα), σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 22.

δ) ο/η μαθητής/τρια ημερησίου Γυμνασίου ή Γενικού Λύκειου ή Επαγγελματικού Λυκείου άρχισε να καλύπτει τις προϋποθέσεις φοίτησης σε εσπερινό Γυμνάσιο ή Γενικό Λύκειο ή Επαγγελματικό Λύκειο και αιτείται την μετεγγραφή του/της σε εσπερινό Γυμνάσιο ή Γενικό Λύκειο ή Επαγγελματικό Λύκειο.

ε) ο/η μαθητής/τρια εσπερινού Γυμνασίου ή Γενικού Λυκείου ή Επαγγελματικού Λυκείου έπαυσε να καλύπτει τις προϋποθέσεις φοίτησης σε εσπερινό και αιτείται την μετεγγραφή του/της σε ημερήσιο Γυμνάσιο ή Γενικό Λύκειο ή Επαγγελματικό Λύκειο.

στ) ο/η μαθητής/τρια απέκτησε, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, δικαίωμα φοίτησης σε Πρότυπο ή Πειραματικό ή Μουσικό ή Καλλιτεχνικό Σχολείο.

Και σύμφωνα με το άρθρο 18:

1. Μετεγγραφές μαθητών/τριών δημοσίου Γυμνασίου ή Γενικού Λυκείου ή Επαγγελματικού Λυκείου σε δημόσιο Γυμνάσιο ή Γενικό Λύκειο ή Επαγγελματικό Λύκειο αντίστοιχα πραγματοποιούνται από υπηρεσιακή ανάγκη, ακόμα και χωρίς αίτηση των κηδεμόνων σε περίπτωση:

α) κατάργησης ή συγχώνευσης Γυμνασίου ή Γενικού Λυκείου ή Επαγγελματικού Λυκείου

β) ίδρυσης Γυμνασίου ή Γενικού Λυκείου ή Επαγγελματικού Λυκείου

γ) επιβολής σε μαθητή/τρια του παιδαγωγικού μέτρου της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος

δ) μη λειτουργίας τομέα ή ειδικότητας Επαγγελματικού Λυκείου

ε) υπέρβασης του καθορισμένου υπέρτατου αριθμητικού ορίου μαθητών/τριών

ανάγκης με τις διαδικασίες που προβλέπουν οι διατάξεις των άρθρων 19 και 20. Στο άρθρο 17στ προβλέπεται η δυνατότητα μετεγγραφών εκτός γεωγραφικής περιφέρειας στους μαθητές που θα φοιτήσουν σε Πρότυπα- Πειραματικά και Μουσικά- Καλλιτεχνικά σχολεία. Όλοι οι υπόλοιποι λόγοι που δικαιολογούν τη μετεγγραφή εκτός χωροταξικών ορίων είναι πράγματι λόγοι «αποχρώντες», όπως αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, μετακόμιση, κατάργηση σχολικής μονάδας, αλλαγή του προσώπου που ασκεί την επιμέλεια κλπ.

Τα σχολεία που μπορούν να επιλέξουν οι Έλληνες γονείς με βάση τη νομοθεσία είναι:

- i) Δημόσια νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια
- ii) Ειδικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια ειδικής αγωγής για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- iii) Πρότυπα-Πειραματικά Σχολεία στις δύο πρώτες βαθμίδες
- iv) Μουσικά, Καλλιτεχνικά Γυμνάσια και Λύκεια
- v) Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Λύκεια
- vi) Διαπολιτισμικά σχολεία
- vii) Μειονοτικά σχολεία
- viii) Ιδιωτικά σχολεία

2. Μετεγγραφές μαθητών/τριών ιδιωτικού Γυμνασίου ή Γενικού Λυκείου ή Επαγγελματικού Λυκείου σε δημόσιο Γυμνάσιο ή Γενικό Λύκειο ή Επαγγελματικό Λύκειο πραγματοποιούνται από υπηρεσιακή ανάγκη, ακόμα και χωρίς αίτηση των κηδεμόνων σε περίπτωση:

- α) παύσης της λειτουργίας ιδιωτικού Γυμνασίου ή Λυκείου ή τάξης τους.
 - β) επιβολής σε μαθητή/τρια του παιδαγωγικού μέτρου της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος
- Οι μετεγγραφές της παραγράφου αυτής είναι δυνατόν να πραγματοποιούνται και σε ιδιωτικά Γυμνάσια ή Γενικά Λύκεια ή Επαγγελματικά Λύκεια της προτίμησης του κηδεμόνα του/της μαθητή/τριας, μόνο στην περίπτωση κατάθεσης από αυτόν/ή σχετικής έγγραφης αίτησης.

3. Οι μετεγγραφές που πραγματοποιούνται λόγω κατάργησης ή ίδρυσης σχολείων ή παύσης της λειτουργίας ιδιωτικού Γυμνασίου ή Γενικού Λυκείου ή τάξης τους ή για την άρση της υπεραριθμίας των μαθητών/τριών πραγματοποιούνται στη βάση χωροταξικών δεδομένων σε συνδυασμό, κατά το δυνατόν, με τις τυχόν προτιμήσεις των κηδεμόνων των μαθητών/τριών σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 19 και 20.

Όπως είναι φανερό, το σύστημα είναι συγκεντρωτικό και σαφές. Παρά τη σαφήνεια της ελληνικής νομοθεσίας, όμως, παρατηρείται στη χώρα μας το φαινόμενο πολλοί γονείς να μετακινούν τα παιδιά τους και να τα εγγράφουν σε άλλα σχολεία από αυτά της γειτονιάς τους. Για παράδειγμα, δηλώνουν ψευδή διεύθυνση κατοικίας για να φοιτήσουν σε άλλο δημόσιο σχολείο, ή τα εγγράφουν σε κάποιο πρότυπο, πειραματικό, μουσικό ή καλλιτεχνικό εφόσον περάσουν τις εξετάσεις ή κληρωθούν, ή τα εγγράφουν σε κάποιο ιδιωτικό, αν μπορούν να το πληρώσουν ή τα παρακινούν να δώσουν εξετάσεις για υποτροφία σε αυτά (Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011). Η ίδρυση, δηλαδή, δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής, τα οποία μελετάμε, αποτελεί μια απάντηση στις απαιτήσεις των γονέων, όμως ταυτόχρονα αποτελεί έναν ιδεολογικό μηχανισμό, ο οποίος επιτρέπει στην κρατική εκπαιδευτική πολιτική να δημιουργεί νέες εκπαιδευτικές ταυτότητες εξασφαλίζοντας ευεργετήματα για ορισμένους τύπους σχολείων που στοχεύουν στην ανάδειξη «χαρισματικών» ή «ταλαντούχων» μαθητών (Ζορμπά, 2006). Δηλαδή, κάποια από τα σχολεία που μπορούν να επιλέξουν οι γονείς, θεωρούνται σχολεία-ελίτ στη δημόσια εκπαίδευση, όπως τα Πρότυπα και Πειραματικά, καθώς και τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά. Κατά συνέπεια, υφίσταται μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μακροεπίπεδο της πολιτικής και το μικροεπίπεδο της οικογενειακής στρατηγικής, για να υιοθετήσουμε τους όρους του «Τραπεζοειδούς του Coleman» (Stoltz, n.d.), και μέσα σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να διερευνηθεί το ζήτημα της ίδρυσης των Προτύπων, Πειραματικών, Μουσικών, Καλλιτεχνικών και Εκκλησιαστικών Σχολείων στην Ελλάδα. Θα ξεκινήσουμε, όμως, από την ιστορική πορεία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

1.9.1. Ιστορικά στοιχεία της γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα

Η γονεϊκή επιλογή ή η επιλογή σχολείου υφίστατο ήδη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στην Ελλάδα, παρά τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Οι γονείς μπορούσαν να επιλέξουν ανάμεσα σε ποικίλα είδη σχολείων: κλασικό ή πρακτικό, μαθήματα ειδικής επιδόσεως, τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο, ή εξειδικευμένα σχολεία. Όλα αυτά καταδεικνύουν τη δυνατότητα των γονέων να ασκούν το δικαίωμα της επιλογής, έστω και κατ'έπιφασιν, μια και όλες οι επιλογές δεν ήταν διαθέσιμες σε όλες τις γεωγραφικές περιοχές. Παρακάτω, θα εξετάσουμε αναλυτικότερα τις μεταρρυθμίσεις που τα προώθησαν.

Η μεταρρύθμιση του 1913 (Γούλη & Καύκουλα, 2011) είχε ως σκοπό η μόρφωση να αφορά όλες τις κοινωνικές τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, προέβλεπε υποχρεωτική φοίτηση στα

νηπιαγωγεία από 4 ετών, καθιέρωση εξατάξιου Δημοτικού, ενώ στη Μέση Εκπαίδευση θα υπήρχαν δύο κύκλοι σπουδών: ένα τριχρόνο «Αστικό» σχολείο με τεχνικό και πρακτικό χαρακτήρα και ένα εξαχρονο Γυμνάσιο χωρισμένο σε φιλολογικό και πρακτικό. Παράλληλα, δημιουργήθηκε η τεχνικό-επαγγελματική εκπαίδευση. Η μεταρρύθμιση αυτή προκάλεσε αντιδράσεις όχι μόνο από αντιπάλους των Φιλελευθέρων αλλά και στελέχη του ίδιου του κόμματος. Έτσι, λοιπόν, παρότι τα νομοσχέδια του 1913 αποτελούσαν ολοκληρωμένη πρόταση για το εκπαιδευτικό σύστημα με καινοτόμες και προοδευτικές ιδέες, μόνο μέρος αυτών ψηφίστηκε λόγω των αντιδράσεων και του φόβου του Ελ. Βενιζέλου ότι μπορεί να χάσει τη στήριξη του λαού.

Στη μεταρρύθμιση του 1929, η φοίτηση στο Δημοτικό αυξήθηκε από τέσσερα σε έξι έτη και δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο μάθημα των «Νέων Ελληνικών» και στην ενίσχυση της δημοτικής. Παράλληλα, αναβαθμίστηκε ο επαγγελματικός κλάδος (δεύτερη βαθμίδα). Όσον αφορά τις λειτουργικές καινοτομίες, εισήχθησαν νέα μαθήματα στο γυμνάσιο, εγκρίθηκε η χρήση πολλών διδακτικών βιβλίων ανά τάξη και μάθημα, δημιουργήθηκαν τα «απογεύματα ελευθέρως εργασίας» στα σχολεία, όπως και «μαθήματα ειδικής επιδόσεως» για όσους μαθητές είχαν προφανή κλίση σε ορισμένα μαθήματα. Αυτή η μεταρρύθμιση χαρακτηρίστηκε από ριζοσπαστικές λύσεις που υποστηρίχτηκαν παράλληλα με συνέχεια και συνέπεια. Δυστυχώς, αυτό το τόσο καινοτόμο σύστημα είχε πολύ σύντομο βίο καθώς η πολιτική κατάσταση από τα τέλη του 1932 μέχρι τον Αύγουστο του 1936 που κηρύχθηκε η δικτατορία του Μεταξά, το οδήγησαν σε αποσταθεροποίηση και τελικά σε κατάργηση του (Γούλη & Καύκουλα, 2011). Αξιοπρόσεκτη είναι η εισαγωγή μαθημάτων «ειδικής επιδόσεως», στοιχείο «επιλογής» και «αξιοκρατίας».

Κατά τη δεκαετία του 1950, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούνταν από το δημοτικό σχολείο εξαετούς φοίτησης, που ήταν υποχρεωτικό, τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή το Γυμνάσιο, που ήταν προσανατολισμένο κυρίως προς τις ανθρωπιστικές σπουδές και από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην οποία υπάγονταν τα πανεπιστήμια και πολύ λίγες τριτοβάθμιες σχολές γενικής εκπαίδευσης, όπως οι Ακαδημίες Κατάρτισης Διδακτικού Προσωπικού (Παιδαγωγικές Ακαδημίες) και οι Ακαδημίες Φυσικής Αγωγής. Προς το τέλος αυτής της δεκαετίας, καθώς δόθηκε έμφαση στον εκσυγχρονισμό και τη σχεδιασμένη οικονομική ανάπτυξη, συντάχθηκε μια περιεκτική έκθεση για την κατάσταση της παιδείας και νομοθετήθηκαν αρκετές μεταρρυθμίσεις που είχαν σκοπό την επέκταση του τομέα της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίστηκε σε δύο στάδια, διάρκειας τριών χρόνων το καθένα. Οι πρώτες τρεις τάξεις αποτελούσαν το

κατώτερο στάδιο, που έδινε έμφαση στη γενική και ανθρωπιστική παιδεία. Αντίθετα, το ανώτερο στάδιο διαφοροποιούνταν και χωριζόταν σε διαφορετικούς τύπους, από τους οποίους οι δύο κύριοι ήταν το Πρακτικό (επιστημονικό) και το Κλασικό (φιλολογικό/λογοτεχνικό): και οι δύο ήταν ακαδημαϊκές κατευθύνσεις με βασικό σκοπό την προετοιμασία εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο. Παράλληλα, δημιουργήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας ένα σύστημα τεχνικών-επαγγελματικών σχολείων, που κάλυπτε τόσο την ανώτερη όσο και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ηλιάδης, 2014).

Η καθοριστική αλλά και βραχύβια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 ανέπτυξε περαιτέρω τις παραπάνω προσπάθειες, και επεξέτεινε τη μεταρρύθμιση σε βασικές και ενιαίες αλλαγές του συστήματος που προήγαγαν την ισότητα και την οικονομική ανάπτυξη στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η δωρεάν εκπαίδευση επεκτάθηκε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καταργήθηκαν οι εξετάσεις για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έγιναν βασικές αλλαγές στο σύστημα εξετάσεων για είσοδο στο πανεπιστήμιο με ένα σύστημα ενιαίων γενικών εξετάσεων, που αντικατέστησε τις ξεχωριστές εξετάσεις σε κάθε σχολείο. Από την άλλη, οι προηγούμενοι πολλαπλοί τύποι σχολείων της γενικής εκπαίδευσης μετατράπηκαν σε δύο ξεχωριστά σχολεία: το μη επιλεκτικό Γυμνάσιο (κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και το Λύκειο (ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), που ενσωμάτωνε πλέον τις πρακτικές και κλασικές κατευθύνσεις.

Το 1974, έτος που σηματοδοτείται από την επαναφορά του δημοκρατικού πολιτεύματος, θεσπίστηκε εκπαιδευτική νομοθεσία που ουσιαστικά επανέφερε τις περισσότερες μεταρρυθμίσεις της περιόδου του 1964. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η δευτεροβάθμια γενική και η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση αναδιοργανώθηκαν, ούτως ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη ισοτιμία μεταξύ τους. Ορισμένα μέτρα ήταν ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση παρατάθηκε από 6 σε 9 χρόνια και η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή το γυμνάσιο, καθιερώθηκε ως το κοινό σχολείο γενικής εκπαίδευσης (τάξεις 7η ως 9η). Αυτό σημαίνει ότι καταργήθηκαν οι επαγγελματικές σχολές κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και οι εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Στη συνέχεια, η μετά-υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (τάξεις 10η ως 12η) αναδιοργανώθηκε σε δύο ισότιμα λύκεια ή κατευθύνσεις: το Γενικό Λύκειο και το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο. Οι απόφοιτοι του Γενικού Λυκείου μπορούσαν να εισαχθούν μετά από εξετάσεις σε όλα τα ιδρύματα ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ οι απόφοιτοι του Τεχνικού-Επαγγελματικού Λυκείου δεν μπορούσαν να συναγωνισθούν για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο (ΟΟΣΑ, 1994).

Με τον νόμο 309/1976 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης» και λίγο αργότερα με τον νόμο 576/1977 «Περί Οργάνωσης Μέσης και Ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» η δημόσια εκπαίδευση παρεχόταν από το κράτος δωρεάν και καθιερώθηκε η εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση με εξαετές Δημοτικό και τριετές Γυμνάσιο, το οποίο, πλέον, ανέλαβε τη γενική επιμόρφωση. Στη συνέχεια, ακολουθούσε τριετές Λύκειο με εισαγωγικές εξετάσεις και πρόσβαση περιορισμένου αριθμού εισακτέων στα ΑΕΙ με εισαγωγικές εξετάσεις. Στο τριετές Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΛ) η εισαγωγή γινόταν με εξετάσεις και υπήρχε η δυνατότητα πρόσβασης στα ΑΕΙ μέσω άλλων εξετάσεων και προϋποθέσεων. Εκτός του ΤΕΛ, θεσπίστηκε και η τριετής Τεχνική-Επαγγελματική σχολή, χωρίς εξετάσεις για τους αποφοίτους Γυμνασίου, με δυνατότητα πρόσβασης σε ανώτερες τεχνικές-επαγγελματικές σχολές. Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν μία στροφή προς την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Παράλληλα, όμως, ιδρύθηκαν λύκεια με ειδίκευση στις κλασικές σπουδές. Με τους νόμους αυτούς καθιερώθηκε η δημοτική γλώσσα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και η διδασκαλία των αρχαίων κειμένων γινόταν από μεταφράσεις στο γυμνάσιο και από το πρωτότυπο στο λύκειο. Ακόμη, θεσπίστηκε το «Ακαδημαϊκό Απολυτήριο». Επιπλέον, οργανώθηκε η Διοίκηση και Εποπτεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και καθιερώθηκε η ύπαρξη επιθεωρητών και εποπτών. Τέλος, καθιερώθηκε η μεικτή εκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών (Ηλιάδης, 2014).

Στο πλαίσιο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ιδρύθηκε με τον Νόμο 1566/85 ένας νέος τύπος ενιαίου λυκείου, το πειραματικό Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (ΕΠΛ), στόχος του οποίου ήταν να γεφυρώσει το κενό μεταξύ της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, το οποίο όμως καταργήθηκε με τον Νόμο 2525/97, ο οποίος δημιούργησε το Ενιαίο Λύκειο. Με την ψήφιση του νόμου 3475/2006 ξαναπήρε το όνομα Γενικό Λύκειο, ενώ, παράλληλα, λειτουργούσαν και ποικίλα εξειδικευμένα σχολεία, την ιστορική πορεία των οποίων θα εξετάσουμε στην επόμενη ενότητα.

1.9.2. Ιστορία των εξειδικευμένων σχολείων στην Ελλάδα

Τα εξειδικευμένα σχολεία αποτέλεσαν την απάντηση του κράτους στο κοινωνικό αίτημα για δυνατότητα επιλογής σχολείου. Στην πορεία, όμως, της ιστορίας τους, όπως θα δούμε στη συνέχεια, άλλα καταργήθηκαν, όπως τα Ναυτικά και τα Αθλητικά, άλλα «υποβιβάστηκαν», όπως τα Εκκλησιαστικά και άλλα εξελίχθηκαν σε σχολεία-ελίτ της δημόσιας εκπαίδευσης, όπως τα Πρότυπα ή τα Μουσικά. Πιο συγκεκριμένα:

Ναυτικά Σχολεία

Το 1930 ιδρύεται από το κράτος με τον νόμο 4511 η Ναυτική Σχολή της Ύδρας. Μέχρι, όμως, και τα μέσα της δεκαετίας του 1950 τον πρώτο λόγο στη ναυτική εκπαίδευση έχει η ιδιωτική πρωτοβουλία. Μετά το 1954 αρχίζει η συστηματική κρατική παρουσία, την οποία συντονίζουν δύο φορείς: το Υπουργείο Εμπορικής Ναυτιλίας και το Υπουργείο Παιδείας (Λάμπρου, 2018). Συνεπώς, δημιουργούνται μέσα ναυτικά σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια, ΤΕΕ) και ναυτικές σχολές για όλες τις ειδικότητες και τους βαθμούς των αξιωματικών. Σήμερα, τα ναυτικά σχολεία δεν υφίστανται, παρά μόνο μέσα από την ειδικότητα του Ναυτικού-Ναυτιλιακού Κύκλου, ο οποίος λειτουργεί σε 18 ΕΠΑ.Λ. σε όλη την Ελλάδα. Οι απόφοιτοί τους, καθώς και όσοι έχουν απολυτήριο Γενικού Λυκείου, μπορούν να φοιτήσουν στις Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού (Α.Ε.Ν.), οι οποίες είναι δημόσιες σχολές της Ανώτατης Βαθμίδας που υπάγονται διοικητικά στο Υπουργείο Ναυτιλίας και Νησιωτικής Πολιτικής και επιβλέπονται από την Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ναυτικών του Αρχηγείου Λιμενικού Σώματος Ελληνικής Ακτοφυλακής. Είναι οι κύριοι φορείς εκπαίδευσης των στελεχών εμπορικού ναυτικού στην Ελλάδα και διακρίνονται σε Σχολές Πλοιάρχων και Σχολές Μηχανικών. Οι Α.Ε.Ν. στο σύνολό τους είναι δώδεκα και λειτουργούν σε διάφορες πόλεις και περιοχές της Ελλάδας: στη Χίο, Ύδρα, Σύρο, Χανιά, Ασπρόπυργο, Βόλο, Κάλυμνο, Πάτρα, Λέσβο, Νέα Μηχανιώνα, Πειραιά, Αιγάλεω (Πάλλης & Μπίσιας, 2011).

Εκκλησιαστικά Σχολεία

Σκοπός της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 2 του νόμου 3432/2006, είναι η ανάδειξη και κατάρτιση Κληρικών και Λαϊκών Στελεχών της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα, υψηλού μορφωτικού επιπέδου και χριστιανικού ήθους, χωρίς αυτό να αποτελεί υποχρεωτικό επαγγελματικό προσανατολισμό για τους αποφοίτους της. Ως προς την οργάνωση και λειτουργία τους υπάγονται στον νόμο 1566-1985 (ΦΕΚ 167 Α'). Με τον νόμο 3432-2006 (ΦΕΚ 14/2006) ψηφίζεται η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση να παρέχεται στα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια (Ε.Γ.), στα Ενιαία Εκκλησιαστικά Λύκεια (Ε.Ε.Λ.), στις Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες (Α.Ε.Α.) και στα Ιερατικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Ι.Σ.Δ.Ε.). Οι εκπαιδευτικές αυτές μονάδες είναι παραγωγικές σχολές της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα και εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και τα Ενιαία Εκκλησιαστικά Λύκεια ανήκουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες στην Ανώτατη

Εκπαίδευση και τα Ιερατικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν φορείς δια βίου εκπαίδευσης. Τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Λύκεια αποτελούν τμήμα της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας και για τον λόγο αυτό οι προαγωγικοί και απολυτήριοι τίτλοι σπουδών τους είναι ισότιμοι με τους αντίστοιχους των Γυμνασίων και των Γενικών Λυκείων. Συνεπώς, οι απόφοιτοι των Εκκλησιαστικών Λυκείων έχουν όμοια δυνατότητα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με τους αποφοίτους των Γενικών Λυκείων. Σήμερα, υφίστανται 10 Εκκλησιαστικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η εγγραφή στα οποία δεν περιορίζεται από την περιοχή διαμονής του μαθητή, γεγονός που συνηγορεί στη γονεϊκή επιλογή.

Μάλιστα, η Ριζάρειος Εκκλησιαστική Σχολή από το σχολικό έτος 2016-2017 διενεργεί εξετάσεις στα μαθήματα Νεοελληνική Γλώσσα, Θρησκευτικά και Θετικές Επιστήμες, προκειμένου να καταληφθούν 30 θέσεις υποτρόφων Λυκείου είτε αγόρια είτε κορίτσια. Η υποτροφία δεν αφορά σε παροχή χρημάτων, αλλά αθροιστικά, σε δωρεάν εκπαίδευση, σίτιση, διαμονή (μόνο για τα αγόρια, εφόσον ο τόπος διαμονής τους είναι μακρινός), διδακτικά βιβλία, γραφική ύλη και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη. Τα παραπάνω στοιχεία συνηγορούν στην προσπάθεια της Ριζαρείου να γίνει το Λύκειο σχολείο-ελίτ και να μην υποβαθμιστεί, όπως τα περισσότερα Εκκλησιαστικά, των οποίων ο αριθμός έχει συρρικνωθεί.

Μειονοτικά Σχολεία

Για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των Μουσουλμάνων που κατοικούν στο γεωγραφικό διαμέρισμα της Θράκης λειτουργούν Μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια. Τα συγκεκριμένα σχολεία λειτουργούν με βάση τη συνθήκη της Λωζάνης (1923) και σύμφωνα με νομοθετικές ρυθμίσεις και κανονιστικές αποφάσεις που εκδίδονται στο πλαίσιο των διεθνών μορφωτικών συμφωνιών (Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe, 2007). Στα συγκεκριμένα σχολεία εφαρμόζεται δίγλωσσο πρόγραμμα διδασκαλίας στην τουρκική και ελληνική γλώσσα. Στη Θράκη σήμερα λειτουργούν 222 Μειονοτικά Σχολεία, 218 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 6 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2 Γυμνάσια, 2 Λύκεια και 2 Ιεροσπουδαστήρια). Επίσης, από το 1997 υλοποιείται στα Μειονοτικά Σχολεία της χώρας ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών δεδομένων της μουσουλμανικής μειονότητας.

Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Για τη διευκόλυνση της ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών που προέρχονται από το εξωτερικό (αλλοδαπών ή παλιννοστούντων Ελλήνων) λειτουργούν από το 1996 σε επιλεγμένες περιοχές Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe, 2007). Επίσης, στα σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών λειτουργούν τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα. Σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο «διαπολιτισμικό» θα πρέπει ο αριθμός των παλιννοστούντων και / ή αλλοδαπών μαθητών να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα συγκεκριμένα σχολεία, επιμορφώνονται και όσοι καλούνται να καλύψουν τα κενά που δημιουργούνται, επιλέγονται με κριτήριο τις γνώσεις τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα, λειτουργούν 12 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Μουσικά Σχολεία

Τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια και Λύκεια) έχουν ως σκοπό την προετοιμασία και την κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής, χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, εάν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης (Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe, 2007). Το αναλυτικό πρόγραμμα των Μουσικών Σχολείων περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας, μαθήματα αισθητικής παιδείας, άσκηση στα εργαστήρια ειδικότητας, καθώς και απογευματινή μελέτη. Η διδασκαλία των μαθημάτων μουσικής και η άσκηση στα εργαστήρια μπορεί να είναι συλλογική ή εξατομικευμένη. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συγκροτείται πενταμελής Καλλιτεχνική Επιτροπή (ΦΕΚ 447/ τ.ΥΟΔΔ/17-10-2007) από ειδικούς στους τομείς λειτουργίας των μουσικών

σχολείων και αναγνωρισμένου κύρους παιδαγωγούς. Η θητεία των μελών της Επιτροπής είναι τριετής με δυνατότητα ανανέωσης. Έργο της Καλλιτεχνικής Επιτροπής είναι η μελέτη των προγραμμάτων διδασκαλίας στα Μουσικά Σχολεία, η διατύπωση γνώμης για τα γενικότερα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων αυτών, εξοπλισμού, στελέχωσης, τρόπου αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στα μουσικά μαθήματα, καθώς και η γενικότερη εποπτεία και αξιολόγηση της λειτουργίας των σχολείων αυτών. Το πρώτο Μουσικό Σχολείο λειτούργησε πειραματικά στην Παλλήνη κατά το σχολικό έτος 1988-89, για την εφαρμογή πειραματικών προγραμμάτων και πειραματικών μεθόδων διδασκαλίας στον τομέα της αισθητικής παιδείας γενικότερα και της μουσικής ειδικότερα. Σήμερα λειτουργούν σε όλη τη χώρα 43 Μουσικά Σχολεία (Μουσικά Γυμνάσια και Γενικά Μουσικά Λύκεια). Η σημαντική αύξηση του αριθμού τους σε συνδυασμό με την αυξημένη ζήτηση που έχουν, τα έχει καταστήσει σχολεία-ελίτ, τα οποία έχουν δυναμική παρουσία στον εκπαιδευτικό χώρο και διάχυση των αποτελεσμάτων τους στην κοινωνία. Τα Γενικά Μουσικά Λύκεια δεν έχουν όλα και τις τρεις τάξεις του Λυκείου, γιατί κάποια από αυτά βρίσκονται σε διαδικασία ανάπτυξης. Στα Μουσικά Σχολεία και συγκεκριμένα στην Α΄ τάξη των γυμνασίων των σχολείων αυτών, εγγράφονται μαθητές, απόφοιτοι των Δημοτικών Σχολείων, ύστερα από επιλογή μέσω εξετάσεων.

Για την επιλογή μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α΄ τάξη Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων, συγκροτείται, για κάθε Μουσικό Σχολείο, Επιτροπή Επιλογής (ΕΕ), που ορίζεται με Απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του ΠΥΣΔΕ στο οποίο ανήκει το Μουσικό Σχολείο. Θέματα στα οποία αξιολογούνται οι υποψήφιοι μαθητές μέσω ειδικών τεστ, για να διακριβωθεί το επίπεδο ικανότητάς τους, είναι: ρυθμός, ακουστική ικανότητα, φωνητική ικανότητα, διάκριση ηχοχρωμάτων, και, προαιρετικά, ένα αναγνωρισμένο από το Υπουργείο Πολιτισμού μουσικό όργανο. Οι μαθητές των Μουσικών Γυμνασίων παρακολουθούν, εκτός από τα μαθήματα γενικής παιδείας που διδάσκονται στα κοινά γυμνάσια (27 ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας), και μαθήματα μουσικής παιδείας (17 ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας). Στα Γενικά Μουσικά Λύκεια στο πρόγραμμα των μαθημάτων γενικής παιδείας, προστίθενται μαθήματα Μουσικής Παιδείας (14 ώρες εβδομαδιαίως για την Α΄ και Γ΄ Λυκείου και 12 ώρες εβδομαδιαίως για την Β΄ Λυκείου). Επίσης, στα μαθήματα επιλογής προστίθενται και μουσικά μαθήματα (1 ώρα την εβδομάδα). Η προαγωγή των μαθητών των Μουσικών Σχολείων (Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων) στα μαθήματα μουσικής παιδείας, αποτελεί προϋπόθεση παραμονής τους στο σχολείο αυτό,

ανεξάρτητα εάν ο μαθητής έχει προαχθεί στην επόμενη τάξη, σύμφωνα με τα ισχύοντα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Καλλιτεχνικά Σχολεία

Το 2004 ιδρύθηκαν τα Καλλιτεχνικά Σχολεία με σκοπό την ενθάρρυνση και στήριξη του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις Τέχνες και την προετοιμασία των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση του Θεάτρου-Κινηματογράφου, του Χορού (Κλασικού και Σύγχρονου) και των Εικαστικών, χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, εάν τελικά επιλέξουν άλλον τομέα επαγγελματικής ή επιστημονικής ενασχόλησης (ΦΕΚ 1497/τ.Β/10-10-2003 «Σκοπός ίδρυσης και λειτουργίας Γυμνασίων (Καλλιτεχνικών Σχολείων), ΦΕΚ 786/τ.Β/26-05-2004 «Λειτουργία Καλλιτεχνικών Γυμνασίων», ΦΕΚ 1417/τ.Β/26-09-2006 «Λειτουργία Καλλιτεχνικών Γενικών Λυκείων»). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Καλλιτεχνικών Σχολείων περιλαμβάνει μαθήματα Γενικής Παιδείας, καθώς και Καλλιτεχνικά μαθήματα με ιδιαίτερη έμφαση στα μαθήματα κατεύθυνσης. Συγκεκριμένα, η διάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος σύμφωνα με τα ΦΕΚ 286/τ.Β/10-03-2006 «Ωρολόγιο πρόγραμμα Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Καλλιτεχνικών Σχολείων» και ΦΕΚ 1417/τ.Β/26-09-2006 «Ωρολόγιο πρόγραμμα Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Καλλιτεχνικών Γενικών Σχολείων» περιλαμβάνει από 28 έως 30 ώρες μαθημάτων γενικής παιδείας και 14-16 ώρες Καλλιτεχνικά εβδομαδιαίως.

Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συγκροτείται πενταμελής Επιτροπή Καλλιτεχνικών Σχολείων από ειδικούς καλλιτέχνες και προσωπικότητες αναγνωρισμένου κύρους στις κατευθύνσεις των Καλλιτεχνικών Σχολείων. Έργο της Επιτροπής αυτής είναι η μελέτη των προγραμμάτων διδασκαλίας, η διατύπωση γνώμης για τα γενικότερα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων αυτών, εξοπλισμού, στελέχωσης, τρόπου αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στα καλλιτεχνικά μαθήματα καθώς και η γενικότερη εποπτεία και αξιολόγηση της λειτουργίας των σχολείων αυτών. Με την ίδια Υπουργική Απόφαση ορίζεται ο Πρόεδρος και η Γραμματέας της Επιτροπής, ο τρόπος λειτουργίας της και η διάρκεια θητείας όλων των μελών αυτής (ΦΕΚ 932/τ.Β/06-07-2005 «Συγκρότηση Επιτροπής Καλλιτεχνικών Σχολείων»).

Η εγγραφή των μαθητών γίνεται μόνο στην Α΄ τάξη Γυμνασίου κατόπιν επιλογής και μέσω εισαγωγικών εξετάσεων. Κατ' εξαίρεση και μόνον εφόσον υπάρχουν κενά, είναι δυνατόν να

εγγραφούν μαθητές και στην Β΄ τάξη Γυμνασίου μέσω κατατακτηρίων εξετάσεων στα Καλλιτεχνικά μαθήματα. Κάθε μαθητής μπορεί να είναι υποψήφιος σε περισσότερες από μία κατευθύνσεις. Εάν επιλεγεί σε περισσότερες από μία κατευθύνσεις, θα εγγραφεί στην κατεύθυνση που θα επιλέξει ο ίδιος τελικά. Για την επιλογή των μαθητών, οι οποίοι επιθυμούν να φοιτήσουν σε Καλλιτεχνικό Σχολείο, συγκροτούνται Επιτροπές Επιλογής Μαθητών. Τη διδασκαλία των καλλιτεχνικών μαθημάτων αναλαμβάνουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί κλάδου Εικαστικών, καθώς και εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί (ωρομίσθιοι) για τα μαθήματα των τομέων Θεάτρου, Κινηματογράφου, Κλασικού και Σύγχρονου Χορού. Το εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό προσλαμβάνεται έπειτα από συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης, από την οποία και μοριοδοτούνται οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί. Τα Καλλιτεχνικά Σχολεία λειτουργούν με παρατεταμένο ωράριο σε σχέση με αυτό των Γενικών. Για τον λόγο αυτό, στους μαθητές παρέχεται με έξοδα της Πολιτείας σίτιση στους χώρους του σχολείου. Επίσης, παρέχεται δωρεάν μεταφορά των μαθητών προς και από το σχολείο. Μέχρι το τρέχον σχολικό έτος λειτουργούν πέντε Καλλιτεχνικά Σχολεία: στον Γέρακα, στο Ηράκλειο της Κρήτης, στους Αμπελόκηπους Θεσσαλονίκης, στο Περιστέρι και στο Κερατσίνι-Δραπετσώνα. Μάλιστα, τα δύο τελευταία είναι νεόκοπα και λειτούργησαν για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2017-2018.

Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και Ειδικά Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.)

Το 1988 δημιουργήθηκαν για πρώτη φορά Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Ειδικά Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης, τα οποία λειτούργησαν σε 184 Γυμνάσια σε 44 Λύκεια αντίστοιχα σε όλη τη χώρα (Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe, 2007). Στα τμήματα αυτά, το μάθημα της Φυσικής Αγωγής αντικαταστάθηκε από δίωρη πρωινή προπόνηση, τρεις φορές την εβδομάδα, στα καλλιεργούμενα αθλήματα, από καθηγητές Φυσικής Αγωγής ειδικευμένους στα συγκεκριμένα αθλήματα και οι οποίοι επιλέγονται σύμφωνα με την αριθμ. 36682/Γ4/30-3-2007 Υπουργική Απόφαση. Σε κάθε τμήμα διδάσκονταν δύο έως τέσσερα αθλήματα. Όλα τα άλλα μαθήματα διδάσκονταν όπως στα γενικά Γυμνάσια ή Λύκεια. Οι μαθητές-μαθήτριες των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης επιλέγονταν μέσω ειδικών αθλητικών δοκιμασιών, οι οποίες διεξάγονταν τον μήνα Μάιο κάθε έτους μεταξύ των μαθητών-μαθητριών της Στ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου,

σύμφωνα με τις υπ' αριθμόν Γ4/1206/16-5-1995, Γ4/1825/27-9-1995 και Γ4/891/28-9-2000 Υπουργικές Αποφάσεις. Το 2010 όμως τα συγκεκριμένα σχολεία καταργήθηκαν, σύμφωνα με το Υπουργείο, λόγω του «πολύ υψηλού κόστους λειτουργίας τους σε συνδυασμό με τη μαζικοποίηση των τμημάτων, την παντελή απουσία των αρμόδιων Αθλητικών Ομοσπονδιών κατά τον σχεδιασμό και την αξιολόγησή τους, αλλά και την υπερπληθώρα καθηγητών όλων των ειδικοτήτων».

Σχολεία Ειδικής Αγωγής

Σύμφωνα με τον νόμο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (133(I)/1999) λειτουργούν Γυμνάσια, Λύκεια, Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) και Τμήματα Ειδικής Αγωγής για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αργότερα, με τον νόμο 3475/2006 τα ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής μετονομάστηκαν σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια (για μαθητές 12-18 ετών). Παράλληλα, λειτουργούν και Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) για μαθητές από τα 16 έτη και εξής, τα οποία λειτουργούν σε κάθε νομό.

Πειραματικά Σχολεία

Αρχικά, τα Πειραματικά σχολεία εντάσσονταν στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα ή σε ερευνητικά κέντρα, για να υπάρχει η διασύνδεση θεωρίας και πράξης, καθώς και η εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών θεωριών (Κασσωτάκης, 2011: 350). Ο Dewey ανέλαβε το 1896 το πρώτο πειραματικό σχολείο (Dewey School ή Laboratory School) συνδεδεμένο με το Πανεπιστήμιο του Σικάγο με σκοπό να αποτελέσει ένα εργαστήριο, στο οποίο θα εφαρμόζονται όλες οι καινοτόμες και πρωτοποριακές μέθοδοι (Pencier, 1996 στο Παπαδοπούλου, 2018: 73).

Στην Ευρώπη, η πορεία των πειραματικών σχολείων ξεκίνησε στο Αμβούργο στο τέλος του Α' Παγκοσμίου Πολέμου (Roith, 2014), όταν μια ομάδα 2.300 εξεγερμένων εκπαιδευτικών που απαιτούσαν αλλαγές στην επαγγελματική τους πρακτική συγκρότησε ένα αυτόκλητο συμβούλιο στις 12 Νοέμβρη του 1918 με αίτημα τις ριζικές μεταρρυθμίσεις των σχολείων της περιοχής, προτείνοντας τα ακόλουθα μέτρα:

A) Την αντικατάσταση του συστήματος κατανομής των μαθητών σε διαφορετικά σχολεία ανάλογα με τη κατάσταση της κοινωνικής ασφάλισης της οικογενείας τους με ένα ενιαίο μοντέλο στο οποίο η εκπαίδευση θα παρέχεται ισότιμα τόσο για μαθητές με κοινωνική ασφάλιση, όσο και για μαθητές χωρίς κοινωνική ασφάλιση

B) Την αυτοδιοίκηση των σχολικών κέντρων μέσα από συλλογικότητες γονέων και εκπαιδευτικών που θα λαμβάνουν αποφάσεις για επιμέρους ζητήματα της λειτουργίας των σχολείων, απομακρύνοντας έτσι τη διοίκηση των σχολείων από την κυβέρνηση

Γ) Την αποβολή της θρησκευτικής εκπαίδευσης από το σύνολο του εκπαιδευτικού βίου (Roith, 2014).

Στην Ισπανία, το 1898 ξεκίνησε ο σχεδιασμός ενός πειραματικού ιδιωτικού σχολείου που λειτούργησε από το 1906 και εξής στην Καταλονία, μέσα από έναν σχεδιασμό εκπαιδευτικών πρακτικών σχολείων διαφόρων περιοχών της γης, όπως η Αγγλία και η Βόρειος Αμερική. Το 1911 ξεκίνησε, επίσης, μια κίνηση για τη δημιουργία δημοσίων σχολείων για παιδιά διαφόρων κοινωνικών τάξεων. Παρ' ότι τα συγκεκριμένα σχολεία ήταν υπό τον έλεγχο και τη χρηματοδότηση της κυβέρνησης, ο σχεδιασμός προέβλεπε ένα βαθμό αυτονομίας στην οργάνωση και λειτουργία τους (π.χ. στην επιλογή του προσωπικού τους). Ο στόχος ήταν το να αναδυθούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα από τη διδασκαλία των σχολείων αυτών, που σε μεταγενέστερο σημείο θα μπορούσαν να υιοθετηθούν σε ένα ευρύτερο εθνικό επίπεδο. Τα πρώτα σχολεία αυτής της κίνησης δημιουργήθηκαν το 1918 στη Μαδρίτη και εν συνεχεία στη Βαρκελώνη, αλλά και σε άλλες περιοχές της Ισπανίας (Roith, 2014). Όπως είναι φανερό, η ίδρυσή τους εντάχθηκε στο πλαίσιο της ανάπτυξης της Πειραματικής Παιδαγωγικής στον 20^ο αιώνα (Κασσωτάκης, 2011: 350), η οποία επηρεάστηκε από το ρεύμα του ορθολογισμού και από την προσπάθεια για βελτίωση της εκπαίδευσης.

Στον αντίποδα των κινήσεων σε χώρες όπως η Γερμανία και η Ισπανία, βρίσκεται η Ελλάδα, όπου κατά τις αρχές του 20ου αιώνα, αν και παρατηρούνται κάποιες νομοθετικές πρωτοβουλίες για τη δημιουργία Πειραματικών Σχολείων, αυτές χαρακτηρίζονται από διαφορετικό περιεχόμενο σε σύγκριση με τις ανάλογες του εξωτερικού. Πιθανώς, η απουσία τέτοιων νομοθετημάτων να εδράζεται στην πολιτικοϊδεολογική κατεύθυνση των κυβερνήσεων της περιόδου αυτής. Πράγματι, καθώς στην τότε περίοδο η Ελλάδα κυβερνιόταν από καθεστώτα συντηρητικά ή και φασιστικά, θα ήταν δύσκολο να υπάρξει κάποια μεταρρύθμιση, αφού στόχος της εκπαίδευσης ήταν κυρίως η διαίωνιση της άρχουσας τάξης πραγμάτων (Λιάμπας, 2009: 63-89).

Χρονολογικά, η πρώτη τέτοια νομοθετική πρωτοβουλία εντοπίζεται στο 1929 στα πλαίσια μιας γενικότερης μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, με το καθορισμό του εξάχρονου δημοτικού, της εξάχρονης υποχρεωτικής φοίτησης στο σχολείο και τη θέσπιση μέτρων εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η εισαγωγή εργαστηρίων στις εκπαιδευτικές αίθουσες. Ο σχετικός νόμος 4376 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης» (ΦΕΚ 300/21-8-1929) αποτέλεσε τη νομοθετική πρωτοβουλία της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης που ασχολήθηκε με το ζήτημα των πειραματικών σχολείων. Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΠΣΠΑ) ιδρύθηκε με πρωτοβουλία του καθηγητή Παιδαγωγικής Νικολάου Εξαρχόπουλου και με υπουργό Παιδείας τον Κ. Γόντικα. Ακολούθησαν ο νόμος 4600 του 1930 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 4376 Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης», το βασιλικό διάταγμα «Περί εκτελέσεως των νόμων 4376, 4600, Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης» και ο αναγκαστικός νόμος 1297 «Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως εκπαιδευτικών τινών Νόμων» (ΦΕΚ 251/6-7-1938). Το ΠΣΠΑ με τον τροποποιημένο νόμο του άρχισε να λειτουργεί «ως φυσική προέκταση του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών» (Κασσωτάκης, 2011: 350). Πέντε χρόνια μετά την ίδρυση του ΠΣΠΑ ιδρύθηκε το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με επόπτη τον Αλέξανδρο Δελμούζο (Βαρμάζης, 1998 στο Παπαδοπούλου, 2018: 73). Στη σχετική πρωτοβουλία του 1929 αποφασίστηκε η ίδρυση ενός μονοτάξιου δημοτικού σχολείου, ενός εξατάξιου δημοτικού και ενός εξατάξιου Γυμνασίου για κάθε μία από τις δύο πόλεις, όπου πραγματοποιούταν υποχρεωτικά η φοίτηση πτυχιούχων της Φιλοσοφικής, Θεολογικής και Φυσικομαθηματικής Σχολής, ώστε να μπορούν ύστερα να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Άρθρο 1, §1) και να μπορούν να τύχουν διορισμού (Άρθρο 10, §1). Όσοι, επίσης, παρακολουθούσαν μαθήματα παιδαγωγικής και οι μετεκπαιδευόμενοι στο πανεπιστήμιο δάσκαλοι έπρεπε υποχρεωτικά να συμμετέχουν σε παιδαγωγικές, ψυχολογικές και διδακτικές ασκήσεις των πειραματικών σχολείων (Άρθρο 11). Ως προς τη χρηματοδότηση της πειραματικής εκπαίδευσης, η παράγραφος 2 του άρθρου 6 του νόμου 4376 του 1929 νομοθέτησε τη δημιουργία σχολικού ταμείου, στο οποίο ήταν υποχρεωτική η εισφορά των μαθητών του Γυμνασίου. Επίσης, στον ετήσιο προϋπολογισμό των πανεπιστημίων παιδαγωγικής ορίστηκε να υπάρχει κονδύλιο που αφορούσε τον εμπλουτισμό και τη συμπλήρωση του υλικού της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας (4376/1929, Άρθρο 14).

Κατά τον αρχικό σχεδιασμό των Πειραματικών Σχολείων με βάση το Βασιλικό Διάταγμα του 1935, τα σχολεία χαρακτηρίζονταν από διοικητική αυτοτέλεια και υπάγονταν κατευθείαν στο Υπουργείο Παιδείας, χωρίς τη διαμεσολάβηση της Γενικής Επιθεώρησης Μέσης Εκπαίδευσης. Με βάση τα ανωτέρω νομοθετήματα, τα πειραματικά σχολεία βρέθηκαν, επίσης, υπό την εποπτεία και αξιολόγηση των τακτικών εδρών της παιδαγωγικής του κάθε πανεπιστημίου (4600/1930, Άρθρο 1, §1). Την εποπτεία για τα συγκεκριμένα σχολεία την είχε ο καθηγητής παιδαγωγικής του εκάστοτε πανεπιστημίου (4376/1929, Άρθρο 1, §2).

Η εποπτεία κρίθηκε ως αναγκαία λόγω έλλειψης επαρκούς εξοικείωσης του προσωπικού των Πειραματικών Σχολείων με τις αρχές της πειραματικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το προαναφερθέν βασιλικό διάταγμα, στο πλαίσιο της εποπτείας των σχολείων αυτών, ο καθηγητής παιδαγωγικής διαμόρφωνε τη γενική κατεύθυνση και έδινε πρακτικές οδηγίες αναφορικά με την ορθή λειτουργία του σχολείου, έλεγχε το έργο του διευθυντή του πειραματικού σχολείου, εκτελούσε ο ίδιος διδακτικό έργο, κυρίως σχετικό με την έρευνα, έλεγχε το διδακτικό προσωπικό κατά την ώρα της διδασκαλίας, συγκαλούσε συνεδρίες με στόχο τον έλεγχο της προόδου του σχολείου και καθόριζε το περιεχόμενο και τις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών. Συνεπώς, ο καθηγητής της εκάστοτε έδρας παιδαγωγικής είχε ιδιαίτερα παρεμβατικό ρόλο στη λειτουργία των εν λόγω πειραματικών σχολείων.

Κατά τον Δελμούζο (1947: 4), που αποτέλεσε τον πρώτο επόπτη των Πειραματικών Σχολείων, ο σκοπός τους ήταν:

α) να μορφώσει τα παιδιά ουσιαστικά, πραγματικά. [...] β) να βοηθήσει την επιστημονική, την παιδαγωγική έρευνα που χρειάζεται η δική μας παιδεία, τα κύρια προβλήματά της και γ) ν' ασκούνται σ' αυτό πρακτικά οι απόφοιτοι της φιλοσοφικής και φυσικομαθηματικής σχολής και οι «μετεκπαιδευόμενοι» δάσκαλοι. Οι δύο τελευταίοι όμως σκοποί τόσο καλύτερα θα πετυχαίνουν, όσο περισσότερο θα πετυχαίνει ο πρώτος. Ωστε αυτός θα είναι ο κύριος, ο βασικός σκοπός μας: [...] Να δώσωμε στο δημοτικό και στο κλασικό μας γυμνάσιο την καλύτερη οργάνωση που μπορεί να δοθή με τα τωρινά μέσα μας, το καλύτερο πρόγραμμα και την πιο γόνιμη μέθοδο και σχολική ζωή.

Μέσα από τα παραπάνω νομοθετήματα ορίστηκε, επίσης, το αναγκαίο για τη λειτουργία των σχολείων αυτών προσωπικό. Το προσωπικό των σχολείων αυτών αποτελούταν πέραν του διευθυντή, που προαναφέρθηκε, από πέντε φιλόλογους, έναν θεολόγο, έναν μαθηματικό, έναν καθηγητή γαλλικών, καλλιτεχνικών, μουσικής και γυμναστικής και επτά δασκάλους για τα δημοτικά σχολεία (4376/1929, Άρθρο 1, §3). Επιπλέον, ορίστηκε μέσα από την παράγραφο 3 του άρθρου 2 του ίδιου νόμου πως το προσωπικό των συγκεκριμένων σχολείων

θα εξαιρούταν μεταθέσεων οι οποίες ίσχυαν για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Το άρθρο 1 της παραγράφου 3 του ίδιου νόμου καθώς και το άρθρο 5 του νόμου 4376 του 1929 όρισαν πως η μεταβολή του προσωπικού των σχολείων αυτών μπορούσε να πραγματοποιηθεί μόνο με σύμφωνη γνωμοδότηση του διευθυντή και του επόπτη του σχολείου. Η γνωμοδότηση αυτή ήταν αναγκαία τόσο για την μεταφορά κάποιου εκπαιδευτή των Πειραματικών Σχολείων σε μη πειραματικό σχολείο, όσο και για τη μεταφορά ενός εκπαιδευτικού μη πειραματικού σχολείου σε ένα Πειραματικό. Ως προς τα καθήκοντα και τα δικαιώματα του προσωπικού, ορίστηκε πως η μισθοδοσία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών θα ήταν ίδια με αυτή των εκπαιδευτικών των μη πειραματικών σχολείων, με τη δυνατότητα αύξησης, όμως, κατά τη κρίση του επόπτη και τη σύμφωνη γνώμη της συγκλήτου του πανεπιστημίου, επιβαρύνοντας οικονομικά τον προϋπολογισμό του. Επιπλέον, το προσωπικό των Πειραματικών Σχολείων αποφασίστηκε να έχει μειωμένο ωράριο σε σχέση με το προσωπικό των μη πειραματικών σχολείων (4376/1929, Άρθρο 3, § 3 & 4). Ορίστηκε, επίσης, το δικαίωμα των διδασκόντων σε εκπαιδευτική άδεια σε χώρα του εξωτερικού, με στόχο τη βελτίωση της επαγγελματικής τους πρακτικής (4376/1929, Άρθρο 3, § 4).

Αναφορικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των συγκεκριμένων σχολείων και των αλλαγών επί αυτής, ορίστηκε πως ο Σύλλογος Διδασκόντων είχε τη δυνατότητα παρέμβασης στο πρόγραμμα μέσω επιστημονικού και παιδαγωγικού πειραματισμού, μέσω αλλαγών στο καθορισμένο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων, στη διάταξη της ύλης, στις μεθόδους διδασκαλίας και στο τρόπο εξέτασης των μαθητών (4376/1929, Άρθρο 6, §1).

Τα Πειραματικά Σχολεία της συγκεκριμένης περιόδου είχαν μια αυστηρά συντηρητική ιδεολογική οριοθέτηση. Κατά τον Λιάμπα (2009), είχαν ως σκοπό το να μάθουν τον Έλληνα «να εργάζεται». Σκοπός των Πειραματικών Σχολείων ήταν το να γίνει η εργασία μια εσωτερική ανάγκη και αίσθηση καθήκοντος, ώστε ο μαθητής, εμπνεόμενος από τις γενικότερες κοινωνικές αξίες, να καταπολεμήσει εθνικά ελαττώματα, όπως η έλλειψη οργάνωσης. Παράλληλα, υπήρξε στροφή προς τη μεγιστοποίηση της απόδοσης των μαθητών. Η αυστηρή επιλογή του προσωπικού καταδεικνύει μια τέτοια κατεύθυνση. Η τάση αυτή είναι σύμφωνη με προγενέστερες αλλαγές, οι οποίες είχαν γίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. εισαγωγικές εξετάσεις στα πανεπιστήμια) και είχαν ως στόχο την προαγωγή των «ανώτερων» μαθητών σε επόμενο επίπεδο σπουδών (Bouzakis, 2011: 105-117). Τα Πειραματικά Σχολεία θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως μια προέκταση αυτής της τάσης για βελτιστοποίηση και καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της τότε ελληνικής νεολαίας.

Την περίοδο της επταετίας 1967-1974 τα Πειραματικά Σχολεία διατηρούνται και αξιοποιούνται για την προώθηση των κυβερνητικών εκπαιδευτικών στόχων από το στρατιωτικό καθεστώς. Αν και πραγματοποιούνται αλλαγές σε θέσεις ορισμένων διευθυντών, εκπαιδευτικών και εποπτών των σχολείων, οι περισσότεροι παραμένουν στις θέσεις τις οποίες είχαν και πριν την επταετία και σε πολλές περιπτώσεις τις διατήρησαν και μετά τη πτώση της. Για παράδειγμα, ο επόπτης Ανδρέας Νουάρος Μιχαηλίδης του Πειραματικού Σχολείου Θεσσαλονίκης διατήρησε τη θέση του από το 1965 ως το 1989. Πραγματοποιείται, επίσης, η αποσύνδεση των Πειραματικών Σχολείων από την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, παρέχοντάς τους έτσι περισσότερη αυτονομία (Επετηρίδα Αποφοίτων Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1983).

Το 1972, 43 χρόνια μετά τη λειτουργία δύο Πειραματικών Σχολείων που ήταν συνδεδεμένα με το Πανεπιστήμιο, με την Υπουργική Απόφαση 80852/5-8-1972 ιδρύθηκε το Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Πατρών. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολύ αργότερα, το 1995, ιδρύθηκε το Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Αιγαίου, το 1997 το Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Κρήτης (ΦΕΚ 93222-10-1997) και το 2000 το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (ΦΕΚ 1157/19-9-2000). Κατά τη μεταπολίτευση, με τον νόμο 309/1976 επανασυνδέθηκαν τα Πειραματικά Σχολεία με το Υπουργείο Παιδείας. Ακόμη, με τον ίδιο νόμο καταργήθηκαν οι εισαγωγικές εξετάσεις των μαθητών σε αυτά και θεσμοθετήθηκε το σύστημα της κλήρωσης. Συνολικά μιλώντας, παρά τις όποιες αλλαγές από το πρώτο ΦΕΚ που αναφερόταν στα Πειραματικά Σχολεία έως σήμερα, ο αρχικός νόμος 4376/1929 που όριζε τις βασικές αρχές της λειτουργίας των Πειραματικών Σχολείων βρίσκεται ακόμα σε ισχύ. Για τα Πειραματικά Σχολεία δεν υπήρξε κάποια μεταβολή του νομικού καθεστώτος και της λειτουργίας τους μέχρι και σήμερα.

Πρότυπα Σχολεία

Τα Πρότυπα Σχολεία λειτουργούσαν ήδη στην Ελλάδα από τη δεύτερη δεκαετία του 20ου αιώνα σε περιορισμένο επίπεδο και ήταν διακριτά από τα Πειραματικά, όμως με τον νόμο 247/1936, 120 γυμνάσια σε όλη τη χώρα αναβαθμίστηκαν σε Πρότυπα. Τα συγκεκριμένα σχολεία επιτρέπονταν να έχουν ωρολόγιο πρόγραμμα διαφορετικό από τα υπόλοιπα σχολεία μετά από εισήγηση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και έγκριση του Υπουργού (Παπαδοπούλου, 2018). Το Γυμνάσιο της Ζωσιμαίας στα Γιάννενα, το Βαρβάκειο στην Αθήνα και η Αναργύρειος-Κοργιαλένειος στις Σπέτσες ονομάστηκαν Πρότυπα το 1937 με το

ΦΕΚ 263/13-7-1937, η Ιωνίδειος στον Πειραιά και το Γυμνάσιο Αριστούχων «Ανάβρυτα» στο Μαρούσι το 1946, η Ευαγγελική Σχολή Νέας Σμύρνης και το Β΄ Γυμνάσιο Πατρών το 1972. Στην κοινωνική συνείδηση τα ιστορικά αυτά σχολεία έχουν καθιερωθεί ως τα σχολεία των διακεκριμένων αποφοίτων (ό.π: 74)

Από τη μεταπολίτευση και μετά, μέχρι το πρώτο μισό της δεκαετίας του 1980, υπήρχε έντονη κριτική εναντίον των Πειραματικών και Προτύπων Σχολείων για ελιτισμό, την οποία τροφοδοτούσε το γεγονός ότι η επιλογή των μαθητών γινόταν βάσει των επιδόσεών τους σε ειδικά τέστ (Σκληράκη, 1994·Κασσωτάκης, 2006). Η πολιτεία ανταποκρινόμενη στις πιέσεις που προέρχονταν από την κριτική συνδικαλιστικών κυρίως φορέων (Κασσωτάκης, 2011: 352) ψήφισε τον νόμο 1566/1985, με τον οποίο (Άρθρο 31) καταργήθηκαν τα ιστορικά Πρότυπα Σχολεία και μετατράπηκαν σε Πειραματικά. Με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων «τα Πειραματικά Σχολεία μπορούν να μετατραπούν σε κοινά σχολεία και τα κοινά σχολεία σε Πειραματικά», όπως επίσης «ιδρύονται Πειραματικά Σχολεία και σε άλλα ΑΕΙ στα οποία λειτουργούν τομείς ή τμήματα παιδαγωγικής». Πιο συγκεκριμένα, με το άρθρο 91 του Ν. 1566/85 τα Πρότυπα Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης μετατράπηκαν είτε σε Πειραματικά Σχολεία είτε σε Γυμνάσια και Λύκεια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα Πρότυπα Σχολεία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών μετονομάστηκαν σε Πειραματικά Σχολεία και έπαψαν να λειτουργούν ως Πειραματικά μετά τη διακοπή λειτουργίας των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών. Τα Πρότυπα Κλασικά Λύκεια του άρθρου 30, παρ. 5 του Ν. 309/1976 μετονομάστηκαν σε Κλασικά Λύκεια και εξακολούθησαν να λειτουργούν με σκοπό την αυξημένη διδασκαλία των ελληνικών γραμμάτων. Με την κατάργηση των Προτύπων Σχολείων και την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου για τα Πειραματικά καταργήθηκαν και οι εισαγωγικές εξετάσεις των μαθητών στα Πρότυπα και Πειραματικά, καθώς «η εγγραφή των μαθητών στα Πειραματικά Σχολεία γίνεται με κλήρωση» (Ν. 1566/1985). Από τότε οι μαθητές που φοιτούν στα Πειραματικά Σχολεία εισάγονταν σε αυτά με κλήρωση (Ν. 1824-ΦΕΚ 296/30-12-1988, ΦΕΚ 658B/1-7-1998, ΦΕΚ 690/2007, ΦΕΚ 786/2004).

Πρότυπα-Πειραματικά Σχολεία

Η μέσω του ΦΕΚ 1064/10-8-2001 συνένωση του 3ου και του 10ου Ενιαίου Λυκείου Αθηνών σε Πρότυπο Πειραματικό σχολείο από τον τότε Υφυπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Φίλιππο Πετσάλνικο, σηματοδότησε για πρώτη φορά την συνύπαρξη των

εννοιών της πρότυπης και πειραματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αργότερα, στις 24 Μαΐου 2011 δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ο νόμος 3966, ΦΕΚ 118Α', 24-5-2011 με τίτλο: «Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις». Η έννοια του Προτύπου Πειραματικού σχολείου είναι ένα καινούριο μόρφωμα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, στο οποίο εντάσσονται όλες οι διαδικασίες και οι διεργασίες που υπήρχαν και στα μέχρι τότε Πειραματικά και στα παλιότερα Πρότυπα. Ο νόμος 3966/11 ψηφίστηκε με αυξημένη πλειονότητα στη Βουλή την άνοιξη του 2011 και αμέσως άρχισε η εφαρμογή του. Σύμφωνα με το άρθρο 37, έπαψε να υφίσταται ο αριθμητικός και γεωγραφικός περιορισμός ως προς τα συγκεκριμένα σχολεία. Τα σχολεία θεωρούνται ως Πειραματικά μετά την υποβολή σχετικής αίτησης, χωρίς να πρέπει να είναι αναγκαστικά από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, όπως συνέβαινε κατά το παρελθόν. Τα κριτήρια για το χαρακτηρισμό των σχολείων με βάση τον νόμο 3966 του 2011, άρθρο 37 είναι τα παρακάτω έξι: το εκπαιδευτικό προσωπικό, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις, οι πολιτιστικές και κοινωνικές εκδηλώσεις, η συμμετοχή σε πανελλήνιους και διεθνείς διαγωνισμούς, οι υλικοτεχνικές υποδομές και η σύνδεση με άλλους φορείς.

Με τον τρόπο αυτό επελέγησαν 68 ΠΠΣ εκ των οποίων 4 νηπιαγωγεία, 19 δημοτικά, 18 γυμνάσια, 15 γενικά λύκεια και 4 μεικτά, δηλαδή με δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο. Το ίδιο άρθρο όρισε πως σε περίπτωση που παύουν να πληρούνται κριτήρια, το σχολείο αποχαρακτηρίζεται από Πρότυπο Πειραματικό. Σχετικά με τη διοίκηση των συγκεκριμένων σχολείων, το άρθρο 39 όρισε τους υπεύθυνους για τη λειτουργία των συγκεκριμένων σχολείων ως εξής: «Όργανα διοίκησης των πρότυπων-πειραματικών σχολείων είναι: α) σε εθνικό επίπεδο: η Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων και β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας: αα) το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο, ββ) ο διευθυντής, γγ) ο υποδιευθυντής και δδ) ο σύλλογος διδασκόντων κάθε πρότυπο-πειραματικό σχολείο». Ως προς τη χρηματοδότηση των συγκεκριμένων σχολείων, το άρθρο 38 όρισε ότι: *Τα πρότυπα-πειραματικά σχολεία χρηματοδοτούνται με τους όρους και τις προϋποθέσεις που χρηματοδοτούνται και τα λοιπά σχολεία και επιπροσθέτως: α) από τον Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας του Α.Ε.Ι. με το οποίο τυχόν συνδέονται ή από τυχόν άλλο συνδεδεμένο φορέα σύμφωνα με το άρθρο 46 και β) από δωρεές, χορηγίες, κληρονομίες, κληροδοσίες και άλλες παροχές τρίτων, καθώς και επιχορηγήσεις από άλλες πηγές. Για την αποδοχή των εσόδων της περίπτωσης αυτής απαιτείται απόφαση της Διοικούσας Επιτροπής Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων, η οποία εγκρίνεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών*

και Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Η συμμετοχή των μαθητών στα Πρότυπα Πειραματικά Νηπιαγωγεία ορίστηκε να πραγματοποιείται μετά από κλήρωση. Αντίθετα, για τις υπόλοιπες τάξεις ορίστηκε, σύμφωνα με το άρθρο 44, η γραπτή εξέταση μετά από σχετική αίτηση του μαθητή. Ο νόμος αυτός ρύθμισε ένα από τα πλέον ακανθώδη ζητήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που θα θητεύσουν στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών των ΠΠΣ αποτελούν η αξιολόγηση των σπουδών και της εμπειρίας των υποψηφίων...η αξιολόγηση που αφορά τη διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια η οποία προκύπτει ύστερα από παρατήρηση στην τάξη του σχολικού συμβούλου...η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προσωπική συνέντευξη ενώπιον της ΔΕΠΠΣ (Άρθρο 48). Το άρθρο 50 του συγκεκριμένου νόμου όρισε επίσης την αξιολόγηση των πειραματικών σχολείων ως εξής:

1. Η συστηματική εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων έχει σκοπό τη διασφάλιση και τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων
2. Κάθε Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου κάθε δεύτερου έτους, καταρτίζει σχέδιο δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για δύο σχολικά έτη, το οποίο αφορά το σύνολο των δραστηριοτήτων του Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου, τα ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης, λειτουργίας και αποτελεσμάτων του, καθώς και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών
3. Στο τέλος κάθε δεύτερου σχολικού έτους το Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο συντάσσει έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης με την οποία αξιολογούνται: α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο σχέδιο δράσης και γ) οι επιτυχίες που πραγματοποιήθηκαν και οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια των δύο σχολικών ετών. Με την ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για τα επόμενα δύο σχολικά έτη.
4. Το σχέδιο δράσης και η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων και με το συντονισμό του Οργανισμού Στελεχών Επιστημονικών Εποπτικών Συμβουλίων, γνωστοποιούνται στους μαθητές και

τον σύλλογο γονέων και δημοσιεύονται στις ιστοσελίδες του σχολείου στο διαδίκτυο. Η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί τη βάση για την εξωτερική αξιολόγηση που πραγματοποιείται από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. ανά τετραετία. Αποτιμώντας τα ευρήματα της εξωτερικής αξιολόγησης, η Δ.Ε.Π.Π.Σ. γνωμοδοτεί στον Υπουργό Παιδείας σχετικά με τη διατήρηση ή τον αποχαρκτηρισμό ενός σχολείου ως Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου.

Στις υπόλοιπες παραγράφους του εν λόγω άρθρου ορίστηκε επίσης η λεπτομερής αξιολόγηση των διευθυντών και εκπαιδευτικών των Προτύπων Πειραματικών σχολείων. Με βάση τα παραπάνω, είναι φανερό πως το ΠΠΣ μέσα από τον συγκεκριμένο νόμο υπόκειται σε συστηματική αξιολόγηση και κρίση ως προς την αποτελεσματικότητά του.

Όπως ορίζεται από τον νόμο 3966 του 2011, ο σκοπός των συγκεκριμένων σχολείων είναι:

α) η εξασφάλιση δημόσιας και δωρεάν υψηλής ποιότητας παιδείας για όλους, που συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών β) η προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη, σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα των Α.Ε.Ι., στη διδακτική των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων, στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα, καθώς και στην οργάνωση, διοίκηση, αξιολόγηση και διαχείριση σχέσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, γ) η εκπαίδευση με πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών και σπουδαστών Τμημάτων Α.Ε.Ι. και, ιδίως, Παιδαγωγικών Τμημάτων και Τμημάτων Σχολών Θετικών Επιστημών και Φιλοσοφικών Σχολών, καθώς και των μεταπτυχιακών φοιτητών στις επιστήμες της εκπαίδευσης (αγωγής), σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα, καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, σε συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, δ) η υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, με τη δημιουργία ομίλων, στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν μαθητές από όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης, και η ανάδειξη, προώθηση και εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα, αλλά και η υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ε) η πειραματική εφαρμογή ιδίως: αα) προγραμμάτων σπουδών, αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, ββ) εκπαιδευτικού υλικού οποιασδήποτε μορφής, γγ) καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, δδ) καινοτόμων και δημιουργικών δράσεων, εε) προγραμμάτων αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων και στ) νέων μοντέλων διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου.

Επίσης, τα κριτήρια αξιολόγησης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στα ΠΠΣ συγκεκριμενοποιήθηκαν το 2012 (αρ. Φύλλου 2788/15-10-2012). Μετά την πραγματοποίηση της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, η ΔΕΠΠΣ το 2014 με Πρόεδρο τον Γ. Καλκάνη προέβη στην υλοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κάθε ΠΠΣ με την ένταξή της στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου. Σε αυτό περιλαμβάνονταν η σύνταξη έκθεσης γενικής εικόνας της σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης, όπως αυτή περιγράφεται για την υλοποίησή της στον οδηγό της Α.Ε.Ε. με διαμορφωμένες ενδεικτικές κλειδες παρατήρησης. Η επιλογή όμως μεταξύ αυτών ή η διαμόρφωση άλλης κλειδας παρατήρησης γινόταν με ευθύνη του ΕΠΕΣ και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, αξιολογούνταν οι καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές και οι εκπαιδευτικοί όμιλοι. Στο τέλος, με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον ΣΔ και το ΕΠΕΣ συγκεντρώνονται όλα τα απαραίτητα στοιχεία, προκειμένου να συμπληρωθεί η σχετική φόρμα της ετήσιας έκθεσης αυτοαξιολόγησης (Τσουρής, 2015: 67). Το καθεστώς αυτό παρέμεινε σε ισχύ μέχρι το 2015.

Αποχαρακτηρισμός των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων

Ο νόμος 3699/11 που αφορούσε στη λειτουργία των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων εφαρμόστηκε μέχρι το 2015 οπότε και ψηφίστηκε ο νόμος 4327/2015 με τον οποίο αποχαρακτηρίστηκαν τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Πριν ψηφιστεί, όμως, ο νέος νόμος για τον αποχαρακτηρισμό των ΠΠΣ, η ΔΕΠΠΣ με πρόεδρο τον Γ. Καλκάνη παραιτήθηκε, καθώς *οι διαφαινόμενες προθέσεις της νέας πολιτικής ηγεσίας, όπως αυτές αποτυπώθηκαν κατ'αρχάς στο δημόσιο λόγο της και ακολούθως στις συναντήσεις με τη ΔΕΠΠΣ, κινούνται σε μια κατεύθυνση ολοκληρωτικής απαξίωσης του όλου θεσμικού πλαισίου και της προσπάθειας για ένα καλό, ποιοτικό, καινοτόμο δημόσιο σχολείο.*

Σύμφωνα με τον νέο νόμο:

Οι σχολικές μονάδες που έχουν χαρακτηριστεί ως Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία αποχαρακτηρίζονται και ορίζονται ως Πειραματικά Σχολεία εκτός από τις σχολικές μονάδες που ορίζονται ως Πρότυπα Σχολεία. Τα Πρότυπα

σχολεία είναι: το Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, το Πρότυπο Γυμνάσιο Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά, το Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, το Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων, το Πρότυπο Γυμνάσιο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων, το Πρότυπο Λύκειο Βαρβακείου Σχολής, το Πρότυπο ΓΕΛ Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά, το Πρότυπο Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης και το Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων. Ως Πειραματικά σχολεία ορίζονται: το Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών (Γυμνάσιο και Λύκειο), το Πειραματικό Γυμνάσιο Αγίων Αναργύρων, το Πειραματικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων, το 1^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών, το 1^ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών (Γεννάδειος), το 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας, το 2^ο Πειραματικό Λύκειο Αθήνας, το Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο, το Ζάννειο Πειραματικό Λύκειο, το Μεικτό Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Πατρών (Γυμνάσιο και Λύκειο), το Πειραματικό Γυμνάσιο Πατρών, το Πειραματικό Λύκειο Πατρών, το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Π.Σ.Π.Θ.) Γυμνάσιο, το 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, το 1^ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος», το 1^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, το 2^ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, το Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Μακεδονίας, το Πειραματικό Λύκειο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, το Πειραματικό Γυμνάσιο Ρεθύμνου του Πανεπιστημίου Κρήτης, το Πειραματικό Λύκειο Ρεθύμνου του Πανεπιστημίου Κρήτης, το Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου Κρήτης, το Πειραματικό Λύκειο του Ηρακλείου Κρήτης.

Η σύνδεση σχολικών μονάδων σύμφωνα με τις διατάξεις της Παραγράφου 1 θα πραγματοποιείται εφεξής με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση της ΔΕΠΠΣ. Τα συνδεδεμένα Πειραματικά ή Πρότυπα σχολεία διατηρούν τη διοικητική τους αυτοτέλεια όπως και στον προηγούμενο νόμο του 2011.

Τα Πειραματικά σχολεία είναι σχολικές μονάδες που ανήκουν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπου δοκιμάζονται νέα προγράμματα σπουδών και ωρολόγια προγράμματα, διδακτικά εργαλεία, σχολικά εγχειρίδια και άλλο εκπαιδευτικό υλικό, διδακτικές μέθοδοι, τρόποι διοίκησης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Οι πιλοτικές αυτές εφαρμογές σχεδιάζονται από το

Υπουργείο Παιδείας μετά από γνώμη του ΙΕΠ, των Πανεπιστημίων ή των ερευνητικών κέντρων που σχετίζονται με την εκπαίδευση καθώς και από τη ΔΕΠΠΣ ή τις ίδιες τις σχολικές μονάδες, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων αξιοποιήσιμων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί διαθέτουν αυξημένα τυπικά προσόντα και κυρίως την κατάλληλη επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική εμπειρία, ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσουν τις πιλοτικές εφαρμογές. Τα Πειραματικά Σχολεία αξιοποιούνται για την εκπαίδευση με πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών και σπουδαστών τμημάτων ΑΕΙ καθώς και των μεταπτυχιακών φοιτητών στις επιστήμες της εκπαίδευσης αγωγής σε συνεργασία με τις αντίστοιχες σχολές και τμήματα. Σε αυτό το πλαίσιο δύνανται να αξιοποιούνται και τα Πρότυπα Σχολεία. Τα Πρότυπα Σχολεία έχουν εκπαιδευτικούς με αυξημένα τυπικά προσόντα και διδακτική εμπειρία. Τα Πρότυπα Σχολεία μπορούν να εισηγηθούν στη ΔΕΠΠΣ την προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων, των μεθόδων αξιολόγησης και του ετήσιου προγραμματισμού των γνωστικών αντικειμένων (Ν.4327/2015).

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές στα Πειραματικά Σχολεία «εισάγονται με τρόπο που δεν παραβιάζει τις βασικές προϋποθέσεις ενός κατά το δυνατόν τυχαίου δείγματος, απαραίτητη προϋπόθεση για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων». Η εισαγωγή των μαθητών γίνεται αποκλειστικά με κλήρωση και με όρους απόλυτης διαφάνειας. Την κατά σχολείο εφαρμογή των διαδικασιών κλήρωσης αναλαμβάνει το επιστημονικό συμβούλιο σε άμεση συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου, τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Για την εισαγωγή των μαθητών στα Πρότυπα Σχολεία καλείται κάθε χρόνο να αποφασίζει η σχολική κοινότητα (Σύλλογος Διδασκόντων, Σύλλογος Γονέων, Σύλλογος Αποφοίτων, εκπρόσωποι μαθητών). Στην πραγματικότητα, προωθούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις, εφόσον η κλήρωση ενδέχεται να προκαλέσει τον αποχαρκτηρισμό του Προτύπου και την υπαγωγή του σε Πειραματικό. Άλλωστε, οι εισαγωγικές εξετάσεις αποτελούν το μόνο ίσως σημείο διαφοροποίησης μεταξύ Προτύπων και Πειραματικών στην κοινωνική συνείδηση.

Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό:

Εκπαιδευτικοί των Πειραματικών και Προτύπων σχολείων επιλέγονται δημόσιοι εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας, καθώς και δημόσιοι

εκπαιδευτικοί διαφορετικής βαθμίδας που δύνανται από τις ισχύουσες κάθε φορά διατάξεις να απασχολούνται και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν τουλάχιστον τετραετή διδακτική εμπειρία στην ιδιωτική ή δημόσια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δεν αξιολογούνται με τη διαδικασία που πραγματοποιήθηκε με τον Νόμο 3966/2011, αλλά σύμφωνα με τα κριτήρια και τη διαδικασία που προβλέπεται για τις λοιπές σχολικές μονάδες (Ν.4347/2015, Άρθρο 13).

Συγκεντρωτικά μιλώντας, τα Πειραματικά Σχολεία λειτουργούν στην Ελλάδα περίπου 90 χρόνια. Στη μακρά αυτή πορεία εντοπίζονται ελάχιστες διαφοροποιήσεις ως προς το νομικό καθεστώς λειτουργίας τους, με εξαίρεση ίσως τις αλλαγές του νόμου 3966 του 2011. Φαίνεται πως ο αμετάβλητος χαρακτήρας των Πειραματικών Σχολείων διαμέσου των δεκαετιών αποτελεί, πιθανώς, μια αντανάκλαση των μη μεταβαλλόμενων αρχών της πειραματικής εκπαίδευσης. Πράγματι, κάτι τέτοιο φαντάζει ως η μόνη λογική επεξήγηση της αμετάβλητης λειτουργίας των σχολείων αυτών, ειδικά εν μέσω πολιτικών αλλαγών που θα δικαιολογούσαν παρεμβάσεις στο έργο του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως και αν έχει, όμως, τα σχολεία ελίτ και στην Ελλάδα, αποτελούν μέρος των σχολείων γονεϊκής επιλογής, ακόμη και στη δημόσια εκπαίδευση, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα.



Σχήμα 4. Νοητικός χάρτης των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής και των δημόσιων σχολείων «εν δυνάμει ελίτ» στην Ελλάδα.

1.10. Εισαγωγή μαθητών στα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής

Η εισαγωγή των μαθητών στα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής διαφέρει από την αντίστοιχη στα υπόλοιπα σχολεία της επικράτειας. Εξετάσεις εισαγωγικές, κλήρωση, συνέντευξη επιστρατεύονται για την επιλογή των λίγων «τυχερών» ανάμεσα σε πολλούς συμμετέχοντες. Από μόνο του το γεγονός αυτό λειτουργεί διαχωριστικά τόσο στην πολιτική όσο και στην κοινωνική συνείδηση εδραιώνοντας την άποψη ότι τα συγκεκριμένα σχολεία είναι τουλάχιστον διαφορετικά από τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία, αν όχι καλύτερα. Όπως διατυπώνεται στην μελέτη της Unicef (2018), «οι ανισότητες ανάμεσα στα παιδιά εγείρονται όχι μόνο από τις διαφορές στο οικογενειακό υπόβαθρο, αλλά ακόμη και από τις διαφορές ανάμεσα στα σχολεία που παρακολουθούν. Ένα παιδί μπορεί σε ένα σχολείο να ανθίσει, αλλά να μαραζώσει σε ένα άλλο. Τα σχολεία διαφέρουν, ακόμη και στο ίδιο εκπαιδευτικό

σύστημα. Αυτές οι διαφορές μπορούν να προκληθούν από τον τρόπο που το σχολείο επιλέγει μαθητές. Για παράδειγμα, κάποια σχολεία επιλέγουν με βάση την ακαδημαϊκή ικανότητα, άλλα με την θρησκεία, άλλα χρεώνουν δίδακτρα. Η τοποθεσία ενός σχολείου και τα χαρακτηριστικά της κοινότητας που το περιβάλλει, μπορεί επίσης να δημιουργήσει διαφορές» (σ. 22). Στη συνέχεια, θα δούμε τα νομοθετικά κείμενα που ορίζουν τον τρόπο εισαγωγής στο εκάστοτε σχολείο και θα διαπιστώσουμε ότι η απόφαση αυτή λαμβάνεται κεντρικά από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, κατόπιν εισηγήσεων των Συλλόγων Διδασκόντων στις περιπτώσεις των Προτύπων και της Καλλιτεχνικής Επιτροπής για τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά Σχολεία.

1.10.1. Εισαγωγή μαθητών στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία

Η εισαγωγή μαθητών/τριών στα Πειραματικά και στα Πρότυπα Σχολεία για το εκάστοτε σχολικό έτος καθορίζεται κάθε χρόνο νομοθετικά με απόφαση από το Υπουργείο Παιδείας, η οποία δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Κάθε ενδιαφερόμενος για εισαγωγή δικαιούται να συμμετέχει στις διαδικασίες επιλογής μίας και μόνο σχολικής μονάδας, είτε μίας Πειραματικής είτε μίας Πρότυπης. Για τα Πειραματικά σχολεία γίνεται κλήρωση, ενώ για τα Πρότυπα εξετάσεις στη Νεοελληνική Γλώσσα και Μαθηματικά, τις οποίες αποφασίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε χρόνο. Ενδεικτικά, υποσημειώνουμε³ τη διαδικασία για το σχολικό έτος 2017-2018 σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος Β' 1367/21.04.2017

³A. Εισαγωγή μαθητών/τριών και σχετικές ρυθμίσεις στα Πειραματικά Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια για το σχολικό έτος 2017- 2018.

Η επιλογή των μαθητών/τριών στα Πειραματικά Σχολεία θα γίνει με κλήρωση. Οι ενδιαφερόμενοι γονείς και κηδεμόνες για την εισαγωγή των παιδιών τους στις υπό πλήρωση θέσεις που έχουν εγκριθεί από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. οφείλουν να υποβάλουν αίτηση στην ηλεκτρονική πλατφόρμα της Δ.Ε.Π.Π.Σ. <https://www.iep.edu.gr/rpps/>, η οποία υποστηρίζεται από το Ι.Ε.Π., στην οποία θα δηλώνουν το Πειραματικό Σχολείο που επιθυμούν, κατά το χρονικό διάστημα από 28 Απριλίου έως και 19 Μαΐου 2017. Οι καταστάσεις όλων των υποψηφίων μαθητών/τριών θα αναρτηθούν υποχρεωτικά στην ιστοσελίδα και προαιρετικά στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου μετά τη λήξη της προθεσμίας υποβολής των αιτήσεων. Τα έγγραφα, τα οποία ορίζει ο νόμος για την εγγραφή των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που τυχόν δικαιολογούν την ένταξη των νηπίων στις ειδικές κληρώσεις του 20%, θα κατατεθούν από τους γονείς και κηδεμόνες των νηπίων που θα κληρωθούν, μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της κλήρωσης και στο πλαίσιο της διαδικασίας εγγραφής. Μετά τη λήξη της προβλεπόμενης προθεσμίας υποβολής αιτήσεων, αν ο συνολικός αριθμός των υποψηφίων μαθητών και μαθητριών είναι ίσος ή μικρότερος από τον αριθμό των προβλεπόμενων θέσεων, το οικείο ΕΠ.Ε.Σ. αποφασίζει την εισαγωγή όλων ανεξαιρέτως των υποψηφίων. Αν αντίθετα ο συνολικός αριθμός των υποψηφίων μαθητών και μαθητριών είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των προβλεπόμενων θέσεων, επιλέγονται με κλήρωση (γενική και ειδικές), σε ίσο αριθμό από κάθε φύλο, όσοι μαθητές ή μαθήτριες απαιτούνται για την πλήρωση οπωσδήποτε όλων των θέσεων. Η ανωτέρω κλήρωση θα διεξαχθεί σε συγκεκριμένη για την κάθε βαθμίδα

ημερομηνία μέσα στο οικείο διδακτήριο και ενώπιον των ενδιαφερομένων γονέων, από τριμελή επιτροπή γονέων, που ορίζεται από τους ίδιους. Η επιτροπή επιδεικνύει στους παρευρισκόμενους κάθε κλήρο πριν τον διπλώσει και τον τοποθετήσει στην κληρωτίδα. Τους κλήρους τραβούν οι παρευρισκόμενοι γονείς με τη σειρά. Το έργο της επιτροπής λήγει με τη σύνταξη ειδικού σχετικού πρακτικού. Αρχικά θα διεξαχθεί η γενική κλήρωση, σύμφωνα με την οποία θα επιλεγεί το 80% των προκηρυσσομένων θέσεων, στην οποία θα συμμετέχουν όλοι οι υποψήφιοι μαθητές και μαθήτριες. Στη συνέχεια, θα διεξαχθούν ειδικές κληρώσεις, με τις οποίες θα επιλεγεί το 20% των προκηρυσσομένων θέσεων για μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι είναι: α) δίδυμοι/ες ή τρίδυμοι/ες ή υιοθετημένοι/ες αδελφοί/ες μαθητών ή μαθητριών που κληρώθηκαν και έχουν γεννηθεί το ίδιο έτος, β) αδελφοί/ες μαθητών/τριών που ήδη φοιτούν στο συνδεδεμένο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο ή στο συνδεδεμένο Πειραματικό Γυμνάσιο ή στο συνδεδεμένο Πειραματικό Λύκειο (εάν υφίστανται) και δε φοιτούν στην τάξη αποφοίτησης της καταληκτικής σχολικής μονάδας και γ) παιδιά εκπαιδευτικών που υπηρετούν με πενταετή θητεία στο Πειραματικό Νηπιαγωγείο ή στο συνδεδεμένο Δημοτικό ή στο συνδεδεμένο Γυμνάσιο ή στο συνδεδεμένο Λύκειο (εάν υφίστανται) και δεν αποχωρούν από το σχολείο στο τέλος της σχολικής χρονιάς κατά την οποία διεξάγεται η κλήρωση. Αρχικά κληρώνονται οι δίδυμοι/ες ή τρίδυμοι/ες αδελφοί/ες ή υιοθετημένοι/ες αδελφοί/ες εκείνων των μαθητών/τριών που έχουν επιλεγεί στην γενική κλήρωση. Οι τυχόν κενές θέσεις που δεν έχουν καλυφθεί με την προηγούμενη κατηγορία καλύπτονται από μαθητές και μαθήτριες της κατηγορίας (β). Οι τυχόν κενές θέσεις που εξακολουθούν να υφίστανται και δεν έχουν καλυφθεί με αυτήν την κατηγορία, καλύπτονται από μαθητές και μαθήτριες της κατηγορίας (γ). Στην περίπτωση αυτή προτεραιότητα έχουν τα παιδιά εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου και ακολουθούν τα παιδιά των εκπαιδευτικών του συνδεδεμένου Δημοτικού, του συνδεδεμένου Γυμνασίου και του συνδεδεμένου Λυκείου. Την τυπική εγκυρότητα της διαδικασίας των κληρώσεων (80%, 20%) εγγυάται με την παρουσία του το ΕΠ.Ε.Σ. ως αποφασιστικό όργανο του Πειραματικού Σχολείου. Τέλος, για την πλήρωση των κενών θέσεων, που τυχόν θα παραμείνουν μετά τη γενική και τις ειδικές κληρώσεις επιλογής (80%, 20%) ή θα δημιουργηθούν μέχρι 22/12/2017, καταρτίζονται την ίδια ημέρα δύο πίνακες επιλαχόντων, ένας για τους μαθητές και ένας για τις μαθήτριες, στους οποίους αναγράφονται κατά απόλυτη σειρά κλήρωσης μέχρι 30 μαθητές ή μαθήτριες, σε κάθε πίνακα αντίστοιχα. Αυτοί οι δύο πίνακες είναι ενιαίοι, χωρίς διακριτές κατηγορίες μαθητών και μαθητριών αντίστοιχα. Αμέσως μετά τη διεξαγωγή των κληρώσεων και τη σύνταξη του σχετικού πρακτικού από την επιτροπή των γονέων και κηδεμόνων, το ΕΠ.Ε.Σ. επικυρώνει το αποτέλεσμα και γνωστοποιεί με σχετική έγγραφη ανακοίνωση τα ονόματα των μαθητών και μαθητριών που καταλαμβάνουν τις καθορισμένες θέσεις. Με παράλληλη ανακοίνωση του γνωστοποιεί επίσης τους δυο ενιαίους πίνακες με τους επιλαχόντες της προηγούμενης παραγράφου, των οποίων η ισχύς παύει την 22η Δεκεμβρίου 2017. Οι παραπάνω ανακοινώσεις αναρτώνται υποχρεωτικά στην ιστοσελίδα και προαιρετικά στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου. Τυχόν κενούμενες θέσεις που προκύπτουν μετά την εξάντληση των πινάκων επιλαχόντων καλύπτονται από νέα προκήρυξη - η οποία αναρτάται υποχρεωτικά στην ιστοσελίδα και προαιρετικά στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου - και κλήρωση, η οποία θα λάβει χώρα το αργότερο έως 22/12/2017.

B. Εισαγωγή μαθητών/τριών και σχετικές ρυθμίσεις στα Πρότυπα Γυμνάσια και Λύκεια για το σχολικό έτος 2017-2018.

Η εισαγωγή όλων των μαθητών/τριών στην Α' τάξη των Προτύπων Γυμνασίων θα γίνει με γραπτή δοκιμασία, η οποία θα πραγματοποιηθεί σε όλα τα Πρότυπα Γυμνάσια την Τρίτη 20 Ιουνίου 2017. Με την ανωτέρω διαδικασία οι μαθητές/τριες αξιολογούνται σε γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο Δημοτικό Σχολείο, σχετικές με τη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Οι μαθητές/τριες θα εξεταστούν στα παραπάνω πεδία, στο πλαίσιο μιας ενιαίας δίωρης δοκιμασίας. Ειδικότερα: • Στη Νεοελληνική Γλώσσα ελέγχονται οι ικανότητες των μαθητών/τριών στην ανάγνωση, στην κατανόηση γραπτών κειμένων ποικίλων ειδών και περιεχομένου (λογοτεχνικά κείμενα, απλά άρθρα εφημερίδων ή περιοδικών κ.λπ.) και στην παραγωγή γραπτού λόγου. • Στα Μαθηματικά ελέγχονται οι ικανότητες των μαθητών/τριών στην κατανόηση και επίλυση προβλημάτων που αντιστοιχούν στο γνωστικό τους επίπεδο. Σε ορισμένες περιπτώσεις θα απαιτείται η διατύπωση αιτιολόγησης και μαθηματικού συλλογισμού. Οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών, που ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή των παιδιών τους στη γραπτή δοκιμασία για την εισαγωγή στις υπό πλήρωση θέσεις στην Α' τάξη του Προτύπου Γυμνασίου, οφείλουν να υποβάλουν αίτηση στην ηλεκτρονική πλατφόρμα της Δ.Ε.Π.Π.Σ. <https://www.ier.edu.gr/ppls/>, η οποία υποστηρίζεται από το Ι.Ε.Π., από 28 Απριλίου έως και 19 Μαΐου 2017. Συγκεκριμένα, εισέρχονται στο σύστημα της πλατφόρμας και συμπληρώνουν την αίτηση σύμφωνα με τις οδηγίες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες προσέρχονται στις εξετάσεις με τον κωδικό που έχουν αποκτήσει ηλεκτρονικά και έχουν εκτυπώσει από το σύστημα και ένα πιστοποιητικό ταυτοπροσωπίας (εκδίδεται από τα ΚΕΠ, τον Δήμο ή την Αστυνομία), ή αστυνομική ταυτότητα ή διαβατήριο. Οι καταστάσεις των υποψηφίων μαθητών/τριών θα αναρτηθούν υποχρεωτικά στην ιστοσελίδα και προαιρετικά στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου με τη λήξη των αιτήσεων. Το αμέσως επόμενο διάστημα και σε κάθε περίπτωση όχι μετά τις 24 Μαΐου 2017, οι γονείς και κηδεμόνες θα πρέπει να ελέγξουν με

Διαπιστώνουμε ότι ο νόμος ορίζει διεξοδικά τον τρόπο εισαγωγής των μαθητών στα Πρότυπα και Πειραματικά κάθε χρόνο, στοιχείο που καταδεικνύει, πέραν του κανονιστικού του χαρακτήρα, την πολυπλοκότητα των διαδικασιών, ιδιαίτερα των εξετάσεων και τον συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ο οποίος δεν επιτρέπει παρεκκλίσεις, ακόμη και αν αφορά σχολεία «παρεκκλίνοντα». Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι

προσοχή τα στοιχεία των υποψηφίων, όπως αυτά αναρτήθηκαν στις καταστάσεις και στην περίπτωση κάποιου λάθους να προσέλθουν στο Σχολείο για να ζητήσουν τη διόρθωσή του. Οι Φυσικώς Αδύνατοι (Φ.Α.) μαθητές/τριες εξετάζονται από επιτροπή εκπαιδευτικών του σχολείου, όπως προβλέπεται από την κείμενη νομοθεσία που ισχύει στα υπόλοιπα σχολεία. Οι γονείς και οι κηδεμόνες των εν λόγω μαθητών/τριών οφείλουν να υποβάλουν τα σχετικά δικαιολογητικά στο σχολείο της επιλογής τους, κατά το διάστημα από 8 Μαΐου έως και 19 Μαΐου 2017. Η επιλογή των θεμάτων που θα εξεταστούν οι μαθητές/τριες θα γίνει με ευθύνη της Δ.Ε.Π.Π.Σ. από επιστημονική επιτροπή που θα συσταθεί για αυτό τον σκοπό. Τα θέματα θα αποσταλούν ηλεκτρονικά στα πρότυπα Γυμνάσια από την εν λόγω επιτροπή στις 20 Ιουνίου 2017 το πρωί, πριν από την εξέταση και θα αναπαραχθούν, ώστε να μοιραστούν στους υποψήφιους με ευθύνη των ΕΠ.Ε.Σ. Οι προδιαγραφές των θεμάτων, καθώς και παραδείγματα σχετικά με τη συνολική εξέταση σε κάθε αντικείμενο θα αναρτηθούν το αργότερο έως την 12η Μαΐου 2017 στην ιστοσελίδα της ΔΕΠΠΣ. Η προετοιμασία, η οργάνωση, και η διεξαγωγή της γραπτής δοκιμασίας θα πραγματοποιηθεί από επιτροπές που θα συσταθούν με ευθύνη των ΕΠ.Ε.Σ. των Προτύπων Γυμνασίων. Η αξιολόγηση των γραπτών των μαθητών/τριών θα πραγματοποιηθεί από επιτροπές που θα συσταθούν με ευθύνη της Δ.Ε.Π.Π.Σ. Η ανακοίνωση των εισακτέων και των επιλαχόντων/ουσών μαθητών/τριών θα γίνει ανά σχολείο με ευθύνη του οικείου ΕΠ.Ε.Σ., το οποίο σε κάθε περίπτωση έχει την ευθύνη για την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Οι παραπάνω ανακοινώσεις αναρτώνται υποχρεωτικά στην ιστοσελίδα και προαιρετικά στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου. Ειδικότερα σχετικά με τη διεξαγωγή της δοκιμασίας: Το ονοματεπώνυμο και τα λοιπά στοιχεία των μαθητών/τριών στα φύλλα εξετάσεων θα καλύπτονται με την επίδοση των θεμάτων και με ευθύνη των επιτηρητών της αίθουσας. Τα γραπτά δοκίμια βαθμολογούνται από 0 έως 120 μόρια (60 μόρια ανά γνωστικό πεδίο, 40 στις ερωτήσεις κλειστού τύπου και 20 στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου) με άριστα τα 120 μόρια. Η βαθμολόγηση τους θα γίνει από δύο βαθμολογητές για κάθε γνωστικό πεδίο. Εάν η διαφορά του βαθμού μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου βαθμολογητή είναι μικρότερη ή ίση με 3 μόρια στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, τότε ως τελικός βαθμός του γνωστικού πεδίου ορίζεται ο μέσος όρος του βαθμού των δύο βαθμολογητών. Αν η διαφορά μεταξύ των δύο βαθμολογητών είναι μεγαλύτερη από 3 μόρια, τότε το γραπτό οδηγείται σε αναβαθμολόγηση. Στην περίπτωση αναβαθμολόγησης καλύπτονται οι βαθμοί των δύο πρώτων βαθμολογητών και προωθείται το γραπτό σε τρίτο βαθμολογητή. Ο τελικός βαθμός του γραπτού προκύπτει από τον μέσο όρο των βαθμών του τρίτου βαθμολογητή και του βαθμού του ενός εκ των δύο πρώτων βαθμολογητών που είναι πλησιέστερος προς αυτόν του τρίτου. Αν ο βαθμός του τρίτου βαθμολογητή είναι στο μέσο όρο των δύο βαθμών των δύο πρώτων βαθμολογητών, ανεξάρτητα από τη διαφορά, τότε ο βαθμός του γραπτού είναι ο βαθμός του 3ου βαθμολογητή. Σε περίπτωση ισοβαθμίας στην τελευταία θέση των επιτυχόντων, γίνεται κλήρωση μεταξύ των ισοβαθμούντων ενώπιον του ΕΠ.Ε.Σ. και των ενδιαφερομένων γονέων και κηδεμόνων. Όλοι οι μη εισακτέοι μαθητές/τριες θεωρούνται επιλαχόντες/επιλαχούσες με σειρά κατάταξης που ορίζεται από τη βαθμολογική τους επίδοση. Η πλήρωση των τυχόν κενών θέσεων των λοιπών τάξεων, πλην της Α', για κάθε Πρότυπο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-18 θα γίνει με την ίδια διαδικασία με την οποία επιλέχθηκαν αρχικά οι μαθητές/τριες που φοιτούν στην ίδια τάξη, ήτοι εξετάσεις, με την ευθύνη του ΕΠ.Ε.Σ. του σχολείου και ύστερα από σχετική προκήρυξη που αναρτάται εγκαίρως υποχρεωτικά στην ιστοσελίδα και προαιρετικά στον πίνακα ανακοινώσεων του Προτύπου Γυμνασίου, κατά το διάστημα από 1 έως 8 Σεπτεμβρίου. Τυχόν κενούμενες θέσεις που δεν μπορούν να καλυφθούν από πίνακα επιλαχόντων καλύπτονται από νέα προκήρυξη - η οποία αναρτάται υποχρεωτικά στην ιστοσελίδα και προαιρετικά στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου - και εξετάσεις, η οποία θα λάβει χώρα το αργότερο έως 22/12/2017.

Για τα υφιστάμενα Πρότυπα Γυμνάσια και Λύκεια, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους, οι απόφοιτοι του Γυμνασίου θα εγγραφούν αυτοδίκαια στην Α' τάξη του συνδεδεμένου Λυκείου, εφόσον υποβληθεί σχετική αίτηση- δήλωση από τους γονείς και κηδεμόνες αυτών από την 28η Απριλίου 2017 μέχρι και την 19η Μαΐου 2017. Στην περίπτωση που ο αριθμός των αιτούντων αποφοίτων υπερβαίνει τον αριθμό των διαθέσιμων θέσεων, τότε ο τελευταίος αυξάνεται αναλόγως. Η κάλυψη τυχόν κενών θέσεων θα γίνει με την ίδια διαδικασία, με την οποία επιλέχθηκαν αρχικά οι μαθητές/τριες που θα φοιτούν στην ίδια τάξη (Α' Λυκείου) το σχολικό έτος 2017-2018, ήτοι με εξετάσεις στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, οι οποίες θα διενεργηθούν με την ευθύνη του ΕΠ.Ε.Σ. της σχολικής μονάδας

για τα Πρότυπα Σχολεία μετά το 2015, το αρμόδιο όργανο που αποφασίζει αν ο τρόπος εισαγωγής είναι οι εξετάσεις ή η κλήρωση είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων του κάθε Πρότυπου Σχολείου. Κάθε χρόνο, λοιπόν, ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει και αποστέλλει την απόφασή του στο Αυτοτελές Τμήμα Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων στο Υπουργείο Παιδείας, το οποίο με τη σειρά του την κοινοποιεί στις ανώτερες αρχές, προκειμένου να υπογραφεί ο σχετικός νόμος για την εισαγωγή των μαθητών. Σε περίπτωση, πάντως, που κάποιο από τα πέντε Πρότυπα δεν επιθυμεί πλέον τις εξετάσεις ως σύστημα εισαγωγής και επιλέξει την κλήρωση, θα αποχαρακτηριστεί και θα γίνει Πειραματικό. Αυτό μέχρι στιγμής δεν έχει συμβεί, όμως, η απουσία ουσιαστικής κεντρικής στήριξης και οικονομικής αμοιβής για τη διεξαγωγή των εξετάσεων έχει εξουθενώσει τους εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι η συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες πλήρωσης θέσεων στα ΠΠΣ εξακολουθεί να είναι ιδιαίτερος «θερμή». Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΔΕΠΠΣ, το 2013 συμμετείχαν συνολικά 9.997 μαθητές για 3.230 θέσεις σε ΠΠΣ (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια), το 2014, για 3.350 θέσεις υπέβαλλαν αίτηση 13.017 υποψήφιοι. Ακόμη και αργότερα, το 2015, παρά τις αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο υπήρχαν 11.083 υποψήφιοι για 3.300 θέσεις.

1.10.2. Εισαγωγή μαθητών στα Μουσικά Σχολεία

Στα συγκεκριμένα σχολεία η επιλογή γίνεται αποκλειστικά μέσω εξετάσεων εισαγωγής, οι οποίες αφορούν σε μουσικές ικανότητες. Για τον λόγο αυτό, στην κοινωνική συνείδηση τουλάχιστον, έχει εδραιωθεί η άποψη ότι το «ταλέντο» είναι αυτό που επικρατεί, ενώ στην πραγματικότητα οι μορφωμένοι γονείς που έχουν εξοικειώσει τα παιδιά τους από μικρά στη μουσική με μαθήματα σε ωδεία είναι αυτοί που έχουν ουσιαστικά δικαίωμα υποβολής αίτησης.

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1371/Β/24-4-2018, η διαδικασία εισαγωγής των μαθητών στα Μουσικά Σχολεία, η οποία και υποσημειώνεται⁴ είναι εξίσου πολύπλοκη με των Προτύπων,

⁴1. Στην Α΄ τάξη των Μουσικών Γυμνασίων εγγράφονται μαθητές, απόφοιτοι των Δημοτικών Σχολείων, ύστερα από επιλογή. Η διαδικασία επιλογής διενεργείται κατά το χρονικό διάστημα από 15 μέχρι 30 Ιουνίου κάθε σχολικού έτους και σε εξαιρετικές περιπτώσεις κατά το χρονικό διάστημα από 1 μέχρι 11 Σεπτεμβρίου κάθε σχολικού έτους. 2. Για τον καθορισμό του αριθμού των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α΄ τάξη Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων ο Διευθυντής του Μουσικού Σχολείου μέσω της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εισηγείται στην Καλλιτεχνική Επιτροπή Μουσικών Σχολείων η οποία γνωμοδοτεί σχετικά. Ο αριθμός των μαθητών και των τμημάτων καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). 3. Τα κριτήρια για τον καθορισμό του αριθμού των μαθητών που θα φοιτήσουν είναι: η κτηριακή υποδομή του σχολείου, το υπάρχον μόνιμο διδακτικό προσωπικό, ο αριθμός των υποψηφίων, η δυνατότητα πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών και

γενικότερα όλες οι προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου. 4. Οι γονείς – κηδεμόνες των μαθητών που επιθυμούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία επιλογής οφείλουν να υποβάλουν μία αίτηση, μόνο στο Μουσικό Σχολείο της περιοχής τους κατά το χρονικό διάστημα από 2 μέχρι 31 Μαΐου κάθε έτους. Η συμμετοχή των υποψηφίων μαθητών στην επιλογή για φοίτηση σε Μουσικό Σχολείο δεν στερεί το δικαίωμα υποβολής αίτησης για συμμετοχή στις διαδικασίες εισαγωγής σε άλλο Πρότυπο Γυμνάσιο, Πειραματικό Γυμνάσιο ή Καλλιτεχνικό Σχολείο. 5. Για την επιλογή των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α΄ τάξη Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων, συγκροτείται για κάθε Μουσικό Σχολείο, Επιτροπή Επιλογής (Ε.Ε.) που ορίζεται με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης μετά από εισήγηση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής Μουσικών Σχολείων (Κ.Ε.Μ.Σ.) και αποτελείται από: α. Ένα (1) μέλος της Καλλιτεχνικής Επιτροπής (τακτικό ή αναπληρωματικό) του κλάδου ΠΕ 16 ή ΤΕ 16 (Μουσικής), ή έναν (1) εκπαιδευτικό του κλάδου ΠΕ 16 ή ΤΕ 16, με οργανική θέση σε άλλο Μουσικό Σχολείο της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης, ως Πρόεδρο. β. Τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ 16 ή ΤΕ 16, με οργανική θέση ή απόσπαση σε άλλο Μουσικό Σχολείο της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης, ως μέλη, καθώς και δύο (2) ακόμη εκπαιδευτικούς με οργανική θέση ή απόσπαση σε άλλο Μουσικό Σχολείο της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης, ως αναπληρωματικά μέλη. γ. Τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς οποιουδήποτε κλάδου (μόνιμους ή αναπληρωτές) που υπηρετούν στο Μουσικό Σχολείο, και ορίζονται ο ένας (1) ως Γραμματέας, ο ένας (1) ως αναπληρωματικός Γραμματέας και οι δύο (2) ως βοηθοί της γραμματείας. Σε περίπτωση που δεν είναι εφικτή η συγκρότηση της Ε.Ε. ως άνω, τότε στην Ε.Ε. μπορούν να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί ΠΕ 16 ή ΤΕ 16 με οργανική θέση σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης. Δεν επιτρέπεται να συμμετέχουν ως μέλη Ε.Ε. των εδαφίων α΄ και β΄ διδάσκοντες του Μουσικού Σχολείου στο οποίο διενεργείται η διαδικασία επιλογής. Στην περίπτωση που οι υποψήφιοι είναι περισσότεροι από 100 με δυνατότητα προσαύξησης έως 20%, ορίζονται δύο (2) ή περισσότερες Ε.Ε. σύμφωνα με τα εδάφια α΄, β΄ και γ΄. Σε αυτή την περίπτωση συγκροτείται Γενική Επιτροπή Επιλογής (Γ.Ε.Ε.) του Μουσικού Σχολείου η οποία εποπτεύει τις Ε.Ε. και ορίζεται με την ίδια απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης στην περιφέρεια του οποίου υπάγεται το Μουσικό Σχολείο, μετά από εισήγηση της Κ.Ε.Μ.Σ. και αποτελείται από: Ι. τον Πρόεδρό της που είναι ένα μέλος της Καλλιτεχνικής Επιτροπής Μουσικών Σχολείων (τακτικό ή αναπληρωματικό) του κλάδου ΠΕ 16 ή ΤΕ 16 ή έναν (1) εκπαιδευτικό του κλάδου ΠΕ 16 ή ΤΕ 16, με οργανική θέση σε άλλο Μουσικό Σχολείο της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης, ΙΙ. τους Προέδρους των Ε.Ε., ως μέλη και ΙΙΙ. τον Γραμματέα ο οποίος ορίζεται με απόφαση του Προέδρου της Γ.Ε.Ε. και είναι ένας από τους γραμματείς των επιμέρους Ε.Ε.. Σε περίπτωση αδυναμίας πλήρωσης της θέσης του Προέδρου της Γ.Ε.Ε. ή Ε.Ε. σύμφωνα με τα ανωτέρω 5Ι και 5α εδάφια, δύναται να μετακινηθεί για εκτέλεση καθηκόντων Πρόεδρου, εκπαιδευτικός που θα οριστεί κατόπιν εισήγησης της Καλλιτεχνικής Επιτροπής, κλάδου ΠΕ 16 με οργανική θέση σε Μουσικό Σχολείο από άλλη Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή να πληρωθεί η θέση από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο Μουσικής ΠΕ 16. Ο Διευθυντής του Μουσικού Σχολείου ή ο αναπληρωτής του, έχει την αποκλειστική αρμοδιότητα για τη διοικητική στήριξη της διαδικασίας επιλογής. 6. Τα Θέματα στα οποία αξιολογούνται οι υποψήφιοι μαθητές για την εγγραφή τους στην Α΄ τάξη Γυμνασίου του Μουσικού Σχολείου είναι: Ρυθμός, Ακουστική ικανότητα, Φωνητική ικανότητα, Διάκριση ηχοχρωμάτων και προαιρετικά ένα Μουσικό Όργανο (ευρωπαϊκό ή παραδοσιακό), σε επίπεδο αντίστοιχο τουλάχιστον της Κατωτέρας Σχολής. Κάθε ένα από τα θέματα αυτά αξιολογείται χωριστά από τους βαθμολογητές στην εικοσάβαθμη κλίμακα. Η βαθμολογία του κάθε βαθμολογητή καταχωρίζεται σε ειδικό φύλλο εξέτασης υποψηφίου που φέρει την ονομασία και τη σφραγίδα του Μουσικού Σχολείου και υπογράφεται από τον βαθμολογητή και τον Πρόεδρο της Ε.Ε.. Το άθροισμα των βαθμών των πέντε (5) βαθμολογητών, ανά εξεταζόμενο θέμα, αποτελεί τον τελικό βαθμό του θέματος αυτού με άριστα το εκατό (100). Το άθροισμα του συνολικού αριθμού μονάδων που συγκέντρωσε ο υποψήφιος διαιρούμενο δια του τέσσερα (4), για τους υποψηφίους που εξετάζονται μόνο στα τέσσερα υποχρεωτικά θέματα και, κατ’ αντιστοιχία, δια του πέντε (5), για όσους επιλέγουν να εξεταστούν και σε Μουσικό Όργανο, αποτελεί τον τελικό βαθμό κατάταξης του υποψηφίου σε πίνακα. 7. Η Καλλιτεχνική Επιτροπή Μουσικών Σχολείων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. επιλέγει τα θέματα εξέτασης των υποψηφίων μαθητών που μετέχουν στη διαδικασία επιλογής καθώς και το υποστηρικτικό υλικό (αρχείο ήχου, οδηγίες, έντυπα κ.τ.λ.) και τα αποστέλλει στην οικεία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Μουσικού Σχολείου. Τα Θέματα και το υποστηρικτικό υλικό παραδίδονται σφραγισμένα στον Πρόεδρο της Ε.Ε. ή, εφόσον συγκροτηθεί Γ.Ε.Ε., στον Πρόεδρο της Γ.Ε.Ε. που έχει ορισθεί με ευθύνη του οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης, και απόσφραγίζονται από τον Πρόεδρο της Ε.Ε. ή της Γ.Ε.Ε. ενώπιον όλων των μελών της Επιτροπής αμέσως πριν την έναρξη της διαδικασίας επιλογής. 8. Τα θέματα καθώς και το υποστηρικτικό υλικό της διαδικασίας επιλογής δύνανται να αποστέλλονται ηλεκτρονικά από την Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας απευθείας στον Πρόεδρο της Ε.Ε. ή εφόσον συγκροτηθεί Γ.Ε.Ε. στον Πρόεδρο της Γ.Ε.Ε., κάθε Μουσικό Σχολείου. 9. Μετά το πέρας της διαδικασίας επιλογής συνέρχεται η Ε.Ε. ή η Γ.Ε.Ε. με πρόσκληση του Προέδρου της και με βάση τα ειδικά φύλλα εξέτασης, συντάσσει πράξη με πίνακα αποτελεσμάτων των εξετασθέντων κατά φθίνουσα βαθμολογική σειρά μέχρι τον ελάχιστο συνολικό βαθμό επίδοσης των πενήντα (50) μονάδων. Ο παραπάνω πίνακας των εξετασθέντων αναρτάται στο οικείο Μουσικό Σχολείο και διαβιβάζεται στην οικεία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας

εφόσον απαιτείται συγκρότηση επιτροπών και εξετάσεις σε πολλά αντικείμενα: ρυθμό, ακουστική ικανότητα, φωνητική ικανότητα, διάκριση ηχοχρωμάτων και προαιρετικά ένα Μουσικό Όργανο (ευρωπαϊκό ή παραδοσιακό), σε επίπεδο αντίστοιχο τουλάχιστον της Κατωτέρας Σχολής. Η αλήθεια είναι ότι οι εξετάσεις αυτές, όπως θα δούμε και στη συνέχεια στην ανάλυση των συνεντεύξεων και άρθρων, ουδέποτε αμφισβητήθηκαν ως ο προσφορότερος τρόπος εισαγωγής των μαθητών, σε αντίθεση με τα Πρότυπα, που έχουν βληθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό για τον τρόπο εισαγωγής τους.

1.10.3. Εισαγωγή μαθητών στα Καλλιτεχνικά Σχολεία

Όπως θα διαπιστώσουμε και στα παρακάτω νομοθετικά κείμενα, τα οποία και υποσημειώνουμε,⁵ και για τα Καλλιτεχνικά Σχολεία εφαρμόζονται εισαγωγικές εξετάσεις σε

Εκπαίδευσης. Επιτυχόντες είναι όσοι έχουν συγκεντρώσει τουλάχιστον τη βαθμολογική βάση των πενήντα (50) μονάδων. 10. Στην Α΄ τάξη Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων εγγράφεται το πλήθος των επιτυχόντων μαθητών, το οποίο έχει καθοριστεί με την υπουργική απόφαση που εκδίδεται σύμφωνα με την παράγραφο 2 του παρόντος κεφαλαίου. Ο αριθμός μαθητών ανά τμήμα τάξης δεν μπορεί να υπερβαίνει τους εικοσιτέσσερις (24) μαθητές. 11. Σε περίπτωση που οι ισοβαθμίσαντες στην τελευταία θέση του πίνακα των εισακτέων είναι μέχρι και τρεις (3), εισάγονται καθ' υπέρβαση του καθορισμένου αριθμού μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α΄ τάξη γυμνασίου. Στην περίπτωση που οι ισοβαθμίσαντες στην τελευταία θέση είναι περισσότεροι από τρεις (3), διενεργείται κλήρωση για την επιλογή τριών (3) μαθητών. Η κλήρωση διενεργείται από την Ε.Ε. ή - εφόσον έχει συγκροτηθεί - από τη Γ.Ε.Ε. με ευθύνη του Διευθυντή του σχολείου. Για την κλήρωση συντάσσεται σχετική πράξη την οποία υπογράφουν οι συμμετέχοντες στη διαδικασία κλήρωσης. Στη διαδικασία κλήρωσης δύνανται να παρίστανται οι γονείς και οι κηδεμόνες των ισοβαθμισάντων υποψηφίων. 12. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας επιλογής του συνόλου των υποψηφίων συντάσσεται πρακτικό αποτελεσμάτων από την Ε.Ε. ή - εφόσον έχει συγκροτηθεί - από τη Γ.Ε.Ε.. 13. Ακριβές φωτοαντίγραφο της πράξης που συντάχθηκε διαβιβάζεται στην Καλλιτεχνική Επιτροπή Μουσικών Σχολείων μέσω της οικείας Διεύθυνσης Δ/θμιας Εκπ/σης. Ο πίνακας των αποτελεσμάτων αναρτάται στο Μουσικό Σχολείο την τελευταία ημέρα της εξεταστικής διαδικασίας ή, το αργότερο, την επόμενη, προς ενημέρωση των ενδιαφερομένων. Διαβιβάζεται επίσης στην οικεία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

⁵Σύμφωνα με την Εγκύκλιο 75701/Δ2/09-05-2017 για την «Διαδικασία εισαγωγής μαθητών Καλλιτεχνικών Γυμνασίων» ορίζονται τα εξής: Α. Αιτήσεις συμμετοχής- Διαδικασία Για την εγγραφή μαθητών στα Καλλιτεχνικά Σχολεία (Γυμνάσια), κατά το σχολικό έτος 2017-18, οι γονείς-κηδεμόνες των υποψηφίων μαθητών/τριών υποβάλλουν αίτηση συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής μαθητών στο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο της περιοχής τους (σύμφωνα με το συνημμένο 1 και 2) από τις 2 Μαΐου 2017 μέχρι την παραμονή διεξαγωγής των εξετάσεων κατά τις ημέρες και ώρες που θα ανακοινώσει το κάθε σχολείο. Σε περίπτωση που ένας μαθητής επιθυμεί να είναι υποψήφιος σε περισσότερες από μία κατευθύνσεις, τότε ο γονέας-κηδεμόνας του υποβάλλει διαφορετική αίτηση για κάθε κατεύθυνση. Οι γονείς/κηδεμόνες των υποψηφίων μαθητών των Καλλιτεχνικών Σχολείων έχουν δικαίωμα να υποβάλλουν μία (1) μόνο αίτηση (συν. 3 κ'4 υποδείγματα αίτησης) στο Καλλιτεχνικό Σχολείο της περιοχής τους σύμφωνα με το συν. 1 και 2. Μαζί με την αίτηση οφείλουν να προσκομίσουν λογαριασμό ΔΕΚΟ ή άλλο αξιόπιστο αποδεικτικό στοιχείο από το οποίο προκύπτει η διεύθυνση μόνιμου κατοικίας τους. Επισημαίνεται ότι, όσον αφορά την κατεύθυνση Χορού, οι γονείς/κηδεμόνες μαζί με την αίτηση συμμετοχής οφείλουν να προσκομίσουν Ιατρικές Βεβαιώσεις υγείας και καλής φυσικής/ορθοπαιδικής κατάστασης από Παθολόγο/Παιδίατρο και από Ορθοπαιδικό γιατρό στις οποίες θα αναφέρεται η δυνατότητα φοίτησης των μαθητών στην κατεύθυνση Χορού των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων. Η συμμετοχή μαθητή στις διαδικασίες επιλογής για φοίτηση στην Α΄ τάξη Καλλιτεχνικού Γυμνασίου δεν στερεί το δικαίωμα υποβολής αίτησης για φοίτηση σε άλλο τύπο σχολείου (Μουσικό Σχολείο, Πρότυπο Σχολείο κτλ)

Διαδικασία εξετάσεων

Στην Α΄ τάξη των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων εγγράφονται μαθητές απόφοιτοι των Δημοτικών Σχολείων κατόπιν επιλογής.

Στα Καλλιτεχνικά Γυμνάσια λειτουργούν τρεις κατευθύνσεις:

- α) Εικαστικών Τεχνών
- β) Θεάτρου–Κινηματογράφου και
- γ) Χορού.

Κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να είναι υποψήφιος σε περισσότερες από μία κατευθύνσεις. Η διαδικασία επιλογής των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α΄ τάξη των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων διενεργείται το δεύτερο δεκαήμερο του Ιουνίου 2017 σε ημερομηνίες που θα οριστούν από τον Δ/ντή της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπ/σης μετά από πρόταση του Συλλόγου διδασκόντων του Καλλιτεχνικού Σχολείου και εισήγηση της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με την με αρ. 65516/Δ2 /20-04-2017 ΥΑ.(Β΄ 1490). Οι υποψήφιοι μαθητές και των τριών Καλλιτεχνικών Κατευθύνσεων εξετάζονται βάσει της διδαχθείσας ύλης της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου και αξιολογούνται σύμφωνα με τις διατάξεις της με αρ. 67798/Δ2/21-04-2016 Υ. Α (Β΄ 1342) (κεφ. Α, Εισαγωγή Μαθητών στην Α΄ τάξη, παρ.7). Σε περίπτωση που ο αριθμός των υποψηφίων μαθητών είναι μεγάλος τότε η εξέταση και αξιολόγηση των μαθητών θα πραγματοποιηθεί σε περισσότερες από μία ημέρες. Το σχολείο θα ανακοινώσει με ποια ακριβώς σειρά (ονοματεπώνυμα υποψηφίων) θα μπαίνουν οι ομάδες προς εξέταση. Για την επιλογή των μαθητών, οι οποίοι θα φοιτήσουν στην Α΄ τάξη των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων συγκροτείται για κάθε Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο και κάθε κατεύθυνση του "Επιτροπή Επιλογής μαθητών", η οποία ορίζεται με Απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από εισήγηση της Επιτροπής Καλλιτεχνικών Σχολείων. Για κάθε Κατεύθυνση η Επιτροπή Επιλογής μαθητών συγκροτείται ως ακολούθως:

Κατεύθυνση Εικαστικών Τεχνών: Η Επιτροπή Επιλογής μαθητών της Κατεύθυνσης Εικαστικών Τεχνών αποτελείται από: α. Έναν μόνιμο εκπαιδευτικό του δημοσίου, κλάδου ΠΕ8, ως πρόεδρο. β. Δύο μόνιμους εκπαιδευτικούς του δημοσίου, κλάδου ΠΕ8, ως μέλη. γ. Έναν εκπαιδευτικό οποιουδήποτε κλάδου (μόνιμο ή αναπληρωτή) που υπηρετεί στο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο, ως γραμματέα.

Κατεύθυνση Θεάτρου – Κινηματογράφου: Η Επιτροπή Επιλογής μαθητών της κατεύθυνσης Θεάτρου - Κινηματογράφου αποτελείται από: α. Έναν καθηγητή της Δραματικής Σχολής του Εθνικού Θεάτρου ή της Δραματικής Σχολής του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος ή άλλον καταξιωμένο καλλιτέχνη του Θεάτρου ή Κινηματογράφου, ως πρόεδρο. β. Έναν καθηγητή της Δραματικής Σχολής του Εθνικού Θεάτρου ή της Δραματικής Σχολής του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος ή άλλον καταξιωμένο καλλιτέχνη του Θεάτρου ή πτυχιούχο Θεατρικών Σπουδών, ως μέλος. γ. Έναν καταξιωμένο καλλιτέχνη του Κινηματογράφου, ως μέλος. δ. Έναν εκπαιδευτικό οποιουδήποτε κλάδου (μόνιμο ή αναπληρωτή) που υπηρετεί στο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο, ως γραμματέα.

Κατεύθυνση Χορού: Η Επιτροπή Επιλογής μαθητών της κατεύθυνσης Χορού αποτελείται από: α. Έναν καθηγητή της Κρατικής Σχολής Ορχηστικής Τέχνης ή καλλιτέχνη του μπαλέτου της Λυρικής Σκηνής ή καταξιωμένο καλλιτέχνη Κλασικού - Σύγχρονου Χορού, ως πρόεδρο. β. Έναν καθηγητή της Κρατικής Σχολής Ορχηστικής Τέχνης ή καλλιτέχνη του μπαλέτου της Λυρικής Σκηνής ή καταξιωμένο καλλιτέχνη Κλασικού - Σύγχρονου Χορού, ως μέλος. γ. Έναν μόνιμο εκπαιδευτικό του δημοσίου, κλάδου ΠΕ11, με ειδικότητα Παραδοσιακού Χορού, ως μέλος. δ. Έναν εκπαιδευτικό οποιουδήποτε κλάδου (μόνιμο ή αναπληρωτή) που υπηρετεί στο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο, ως γραμματέα. Στις Επιτροπές Επιλογής μαθητών κάθε Κατεύθυνσης δεν δικαιούνται να συμμετέχουν ως πρόεδροι ή ως μέλη εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν στο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο, όπου διενεργείται η διαδικασία επιλογής.

Οι υποψήφιοι μαθητές αξιολογούνται μόνο από τους εκπαιδευτικούς των εδαφίων α και β για την Κατεύθυνση των Εικαστικών Τεχνών και των εδαφίων α, β και γ, για τις Κατευθύνσεις Θεάτρου - Κινηματογράφου και Χορού. Ο Διευθυντής του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου ή ο αναπληρωτής του συμμετέχει στις Επιτροπές Επιλογής μαθητών χωρίς δικαίωμα βαθμολόγησης και έχει αποκλειστική αρμοδιότητα τη διοικητική στήριξη της διαδικασίας επιλογής. Η αποζημίωση των μελών της Επιτροπής Επιλογής μαθητών γίνεται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

Η επιλογή των μαθητών για κάθε Κατεύθυνση γίνεται ως ακολούθως:

Κατεύθυνση Εικαστικών Τεχνών (μέγιστος βαθμός 100 μονάδες)

Οι μαθητές εντός τριών (3) ωρών θα πρέπει να ζωγραφίσουν με τη βοήθεια της φαντασίας τους ένα έργο, πάνω σε ένα θέμα, το οποίο θα τους δοθεί την ημέρα της επιλογής τους.

Το χαρτί σχεδίου θα είναι διαστάσεων 35x50 cm και θα τους δοθούν περισσότερα του ενός κατά την ημέρα της επιλογής τους. Τα χρώματα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι όλα τα υδατοχρώματα (τέμπερες, ακρυλικά χρώματα, ακουαρέλα), χρώματα παστέλ, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, μολύβι και οτιδήποτε άλλο υλικό επιθυμούν οι μαθητές, εκτός από λαδομπογιές. Τα χρώματα και τα υλικά οφείλουν να τα φέρουν μαζί τους οι ίδιοι οι μαθητές.

Κατεύθυνση Θεάτρου- Κινηματογράφου

Οι μαθητές θα αξιολογηθούν στα παρακάτω θέματα:

ΘΕΜΑ 1ο

Απαγγελία ποιήματος (μέγιστος βαθμός 40 μονάδες)

Οι μαθητές θα επιλέξουν ένα ποίημα από ποιητές που τους εκφράζουν και θα το απαγγείλουν από μνήμης.

ΘΕΜΑ 2ο Αυτοσχεδιασμός (μέγιστος βαθμός 40 μονάδες)

Οι μαθητές θα αυτοσχεδιάσουν ελεύθερα, με φαντασία και λεπτομέρεια, δύο θέματα

α) ένα της επιλογής τους β) ένα της Επιτροπής Επιλογής μαθητών κοινό για όλους που θα αποτελεί μία μικρή ιστορία, μόνο με σωματική έκφραση και χωρίς τη χρήση προφορικού λόγου.

ΘΕΜΑ 3ο Φωτογραφία (μέγιστος βαθμός 20 μονάδες)

Οι μαθητές θα σχολιάσουν προφορικά ή γραπτά - με κοινό τρόπο για όλους - πέντε (5) φωτογραφίες, οι οποίες θα πρέπει να τοποθετηθούν με τρόπο τέτοιο που να συνθέτουν μία ιστορία. Οι φωτογραφίες αυτές θα δίδονται στους μαθητές από την Επιτροπή Επιλογής μαθητών την ημέρα και την ώρα της εξέτασης, η οποία θα είναι ατομική.

Κατεύθυνση Χορού

Οι μαθητές θα πρέπει να προσκομίσουν δύο (2) Ιατρικές Βεβαιώσεις μία από Παθολόγο και μία από Ορθοπαιδικό γιατρό, στις οποίες θα αναφέρεται η δυνατότητα φοίτησης των μαθητών στα Καλλιτεχνικά Γυμνάσια, για την κατεύθυνση του Χορού. Τις Ιατρικές βεβαιώσεις θα καταθέσουν στο Διευθυντή του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου, την ημέρα υποβολής της αίτησης, για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία επιλογής. Εάν δεν εξασφαλιστούν οι παραπάνω ιατρικές βεβαιώσεις, οι μαθητές δεν έχουν δικαίωμα υποβολής αίτησης στην κατεύθυνση αυτή.

Οι μαθητές θα αξιολογηθούν στα παρακάτω θέματα:

ΘΕΜΑ 1^ο

Σύγχρονος Χορός (μέγιστος βαθμός 33 μονάδες)

Οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν

1. ασκήσεις καθ' υπόδειξη των μελών της Επιτροπής, (ασκήσεις: εδάφους- σε όρθια θέση - ελεύθερα στο χώρο)
2. έναν αυτοσχεδιασμό σε κοινό θέμα και μουσική, επιλογής των μελών της Επιτροπής

ΘΕΜΑ 2ο

Μπαλέτο (μέγιστος βαθμός 33 μονάδες)

Οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν ασκήσεις καθ' υπόδειξη των μελών της Επιτροπής. (ασκήσεις: εδάφους- σε όρθια θέση - ελεύθερα στο χώρο)

ΘΕΜΑ 3ο

Παραδοσιακός Χορός, (μέγιστος βαθμός 34 μονάδες)

Εκτέλεση Παραδοσιακών Χορών μετά από διδασκαλία κατά την ώρα της αξιολόγησης.

Σε περίπτωση που ο αριθμός των μαθητών είναι μεγάλος, η αξιολόγηση των μαθητών θα πραγματοποιηθεί σε περισσότερες από μία ημέρες.

Στην Κατεύθυνση των Εικαστικών η βαθμολογία κάθε μέλους της Επιτροπής Επιλογής για την αξιολόγηση του έργου κάθε μαθητή κυμαίνεται από 1-100 μονάδες. Στις Κατευθύνσεις Θεάτρου - Κινηματογράφου και Χορού όπου οι μαθητές εξετάζονται σε θέματα, η βαθμολογία κάθε μέλους της Επιτροπής Επιλογής για την αξιολόγηση του μαθητή αποτελείται από το άθροισμα των βαθμολογιών των Εξεταζόμενων θεμάτων με ανώτερη αθροιστικά βαθμολογία τις 100 μονάδες. Η βαθμολογία κάθε βαθμολογητή καταχωρείται σε ειδικό φύλλο εξέτασης υποψηφίων, που φέρει τη σφραγίδα του Γυμνασίου και υπογράφεται από τον βαθμολογητή και τον Πρόεδρο της Επιτροπής Επιλογής.

Ο μέσος όρος του αθροίσματος όλων των μελών της Επιτροπής Επιλογής αποτελεί τη βαθμολογία αξιολόγησης του μαθητή. 2. Μετά το πέρας της διαδικασίας επιλογής συνέρχεται η Επιτροπή Επιλογής μαθητών με πρόσκληση του Προέδρου της και με βάση τα ειδικά φύλλα εξέτασης, συντάσσει αξιολογικούς πίνακες των μαθητών ανά Κατεύθυνση και με φθίνουσα βαθμολογική σειρά. Οι παραπάνω αξιολογικοί πίνακες των μαθητών αναρτώνται στο οικείο Γυμνάσιο και διαβιβάζονται στην οικεία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στην Α' τάξη των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων δύνανται να εγγραφούν τόσοι μαθητές όσοι προβλέπονται από την παράγραφο 2 αυτής της Υπουργικής Απόφασης και οι οποίοι δεν μπορούν να υπερβαίνουν τους εικοσιπέντε (25) ανά Κατεύθυνση. Το δικαίωμα εγγραφής τους προκύπτει από τη θέση τους στους αξιολογικούς πίνακες ανά Κατεύθυνση. 3) Για την Κατεύθυνση της Ζωγραφικής εγγράφονται στο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο όλοι οι ισοβαθμισμένοι.

καλλιτεχνικά μαθήματα, οπότε και εδώ επικρατεί το ιδεολόγημα του ταλέντου, ενώ στην πραγματικότητα προηγείται εξάσκηση και «προπόνηση» σε σχολές χορού ή ζωγραφικής. Και για τα Καλλιτεχνικά Σχολεία ορίζονται οι εξετάσεις ως τρόπος εισαγωγής των μαθητών και ουδέποτε έχουν αμφισβητηθεί ως ο προσφορότερος. Παρόλα αυτά, θα δούμε ότι υπάρχουν σοβαρά προβλήματα κεντρικής στήριξης των εξετάσεων αυτών σε ορισμένα σχολεία, γεγονός που οδήγησε ακόμη και σε κίνηση των γονέων για ακύρωση της εξεταστικής διαδικασίας σε ένα Καλλιτεχνικό Σχολείο, όπως θα δούμε στη συνέχεια, στην ανάλυση της αρθρογραφίας.

1.10.4. Εισαγωγή μαθητών στα Εκκλησιαστικά Σχολεία

Τα Εκκλησιαστικά σχολεία αποτελούν δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής, όπως διαφαίνεται και από τον τρόπο εισαγωγής των μαθητών τους, όμως απέχουν από τα σχολεία-ελίτ, μια και ο ρόλος τους έχει γενικώς υποβαθμιστεί, όπως και ο αριθμός των υποψηφίων. Η εισαγωγή τους περιορίζεται σε διοικητικά έγγραφα και σε συστατική επιστολή μητροπολίτη. Εξάιρεση θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί το Λύκειο της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής, η οποία έχοντας υιοθετήσει χαρακτηριστικά σχολείου-ελίτ επιλέγει με ένα συνδυαστικό σύστημα εξετάσεων-συνέντευξης και συστατικής επιστολής τους μαθητές και μαθήτριες που θα φοιτήσουν.

Σύμφωνα με τον Νόμο 3432/2006, «σκοπός της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης είναι η ανάδειξη και κατάρτιση κληρικών και λαϊκών στελεχών της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα, υψηλού μορφωτικού επιπέδου και χριστιανικού ήθους», χωρίς η στελέχωση της Εκκλησίας (ιερατικώς ή διοικητικώς) να αποτελεί υποχρεωτικό ή/και αποκλειστικό επαγγελματικό προσανατολισμό των αποφοίτων. Τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Λύκεια αποτελούν τμήμα της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Συνεπώς, οι προαγωγικοί και απολυτήριοι τίτλοι σπουδών τους είναι ισότιμοι με τους αντίστοιχους των Γυμνασίων και των Γενικών Λυκείων, και, ως εκ τούτου, οι απόφοιτοι των Γενικών Εκκλησιαστικών Λυκείων έχουν όμοια δυνατότητα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με τους αποφοίτους των Γενικών Λυκείων. Οι γονείς/κηδεμόνες που επιθυμούν να εγγράψουν τα παιδιά τους σε ένα από τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια ή Εκκλησιαστικά Λύκεια, οφείλουν να προσκομίσουν στους διευθυντές τους τα εξής:

- Σχετική αίτηση
- Απολυτήριο τίτλο (δημοτικού ή γυμνασίου αντίστοιχα)
- Σύντομο βιογραφικό σημείωμα
- Συστατική επιστολή του επιχώριου με το Εκκλησιαστικό Σχολείο ή την περιοχή καταγωγής του/της μαθητή/τριας Μητροπολίτη.

Επισημαίνεται ότι η επιλογή φοίτησης σε Εκκλησιαστικό Σχολείο δεν περιορίζεται από την περιοχή διαμονής του μαθητή/τριας ή των γονέων/κηδεμόνων του. Για τον λόγο αυτό, σε αριθμό αρρένων μόνο μαθητών, είναι –υπό προϋποθέσεις– δυνατή η δωρεάν διαμονή και σίτιση τους στα οικοτροφεία των Περιφερειακών Εστιών Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.

Για τη Ριζάρειο Εκκλησιαστική Σχολή, όμως, ισχύει διαφορετικό καθεστώς εισαγωγής μαθητών στην Α΄ Λυκείου (Εκκλησιαστικό Λύκειο Ριζαρείου Σχολής, n.d), σύμφωνα με το οποίο:

Οι υποψήφιοι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου μπορούν να υποβάλουν αίτηση για την εγγραφή τους στην Α΄ τάξη του Γενικού Εκκλησιαστικού Λυκείου, ως υψότροφοι σύμφωνα με το άρθρο 39 του Οργανισμού της Ρ.Ε.Σ. (Π.Δ. 26/9 - 7/10/31). Ο αριθμός των θέσεων ορίζεται σε τριάντα πέντε (35), η υψότροφία είναι για ένα έτος και θα ανανεώνεται βάσει της προόδου και της διαγωγής του υψότροφου. Στους υψότροφους παρέχεται δωρεάν εκπαίδευση, σίτιση, διαμονή, διδακτικά βιβλία, γραφική ύλη και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη. Οι μαθητές δύνανται, αν το επιθυμούν, να μη διαμένουν στο Οικοτροφείο εφόσον οι γονείς τους ή κηδεμόνες τους διαμένουν στην Αθήνα και δηλώσουν εγγράφως ότι επιθυμούν να μη διαμένει ο μαθητής στο Οικοτροφείο αφενός και αφετέρου ότι με δική τους ευθύνη και μέριμνα θα μετακινείται προς και από το σχολείο της Ρ.Ε.Σ. Οι μαθητές σε κάθε περίπτωση θα είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν κανονικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τις εκδηλώσεις του σχολείου ακόμη και τις απογευματινές ώρες. Δεκτοί για αξιολόγηση–εγγραφή γίνονται υποψήφιοι που δεν έχουν υπερβεί το 20ο έτος της ηλικίας και είναι απόφοιτοι οποιουδήποτε τύπου Γυμνασίου δημόσιου ή ιδιωτικού της ημεδαπής ή αναγνωρισμένου ισότιμου σχολείου της αλλοδαπής με απολυτήριο, κατ' ελάχιστον, βαθμού 14. Για τη συμμετοχή υποψηφίου στη διαδικασία αξιολόγησης απαιτείται να κατατεθεί στη Διεύθυνση του Γενικού Εκκλησιαστικού Λυκείου της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής αίτηση του γονέα ή κηδεμόνα του μαθητή ή του ίδιου εφόσον είναι ενήλικας με τα εξής δικαιολογητικά:

α) Πρωτότυπο Απολυτήριο Γυμνασίου (Πρωτότυπο)

β) Πιστοποιητικό γεννήσεως από τον Δήμο

γ) Ατομικό Δελτίο Υγείας και ακτινογραφία θώρακος από Δημόσιο Νοσοκομείο ή Ι.Κ.Α. ή Κέντρο Υγείας και

δ) Συστατική επιστολή Μητροπολίτη.

Η αξιολόγηση των ενδιαφερομένων διενεργείται στις εγκαταστάσεις της Ρ.Ε.Σ. στο Χαλάνδρι ενώπιον τριμελούς επιτροπής αποτελούμενη από τον Σχολάρχη–Διευθυντή, έναν καθηγητή Θεολόγο και έναν καθηγητή Φιλολόγο. Για την αξιολόγηση συνεκτιμώνται ο βαθμός του απολυτηρίου Γυμνασίου, το αποτέλεσμα της γραπτής δοκιμασίας στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας, των Θρησκευτικών και των Θετικών Επιστημών (Μαθηματικά και Φυσική) και η προφορική συνέντευξη για την αποτίμηση της προσωπικότητας του υποψηφίου.

Για τα Εκκλησιαστικά Σχολεία διαπιστώνουμε ότι ο τρόπος εισαγωγής ποικίλει: για την πλειονότητα των σχολείων γίνεται επιλογή με βάση το βιογραφικό σημείωμα και τη συστατική επιστολή του επιχώριου Μητροπολίτη. Για τη Ριζάρειο, όμως, αυτό δεν αρκεί και εκτός από τη συστατική επιστολή Μητροπολίτη διενεργούνται και εξετάσεις εισαγωγής, οι οποίες συνδυάζονται και με συνέντευξη. Όπως θα δούμε και στην ανάλυση των συνεντεύξεων και των άρθρων, δεν αρθρώνεται καμία αντίρρηση για τους τρόπους επιλογής των μαθητών στα Εκκλησιαστικά Σχολεία. Πιθανότατα, επειδή είναι σχετικά λίγα (10) και εξειδικευμένα προς τη θρησκεία ίσως θεωρείται ότι δεν αφορούν το σύνολο της εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, τα σημερινά Πρότυπα είναι ακόμη λιγότερα αριθμητικά και από τα Εκκλησιαστικά, μόνο 5, όμως, επειδή αφορούν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και έχουν σχετιστεί με ιδεολογήματα κοινωνικοπολιτικά έχουν δεχτεί πολλά πυρά, όπως θα διαπιστώσουμε και στη συνέχεια.

Κάνοντας σύγκριση των επίσημων νόμων που διέπουν το λειτουργικό πλαίσιο των σχολείων που παραθέσαμε εντοπίζουμε ότι σε όλα τα ΦΕΚ επεξηγείται διεξοδικά ο διαφορετικός τρόπος εισαγωγής των μαθητών, στοιχείο που δείχνει την πολυπλοκότητα του συντονισμού όλων αυτών των διαδικασιών, καθώς και την βούληση του κράτους να ορίσει και να περιορίσει τον τρόπο εισαγωγής στα σχολεία που παρεκκλίνουν από την ενιαία εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό αποτελεί κοινό στοιχείο για τα υπό μελέτη σχολεία, το οποίο θα αναλύσουμε μαζί με τα υπόλοιπα κοινά χαρακτηριστικά στην επόμενη ενότητα.

1.11. Τα κοινά χαρακτηριστικά των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα

Παρά τις επιφανειακές διαφορές τους ως προς τους σκοπούς και στόχους, όλα αυτά τα υπό έρευνα σχολεία έχουν πολλά κοινά δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά, γεγονός που μας οδήγησε στην ομαδοποίησή τους. Καταρχάς, είναι σχολεία διαδημοτικά, δηλαδή δεν έχουν γεωγραφικούς περιορισμούς, όπως τα υπόλοιπα σχολεία της επικράτειας. Μπορούν να φοιτήσουν μαθητές όχι μόνο της περιοχής, αλλά και από άλλο δήμο ή νομό χωρίς κανέναν περιορισμό. Επιπλέον, σε όλα αυτά τα σχολεία γίνεται με διαφορετικό τρόπο η πρόσληψη των καθηγητών. Στα Πρότυπα-Πειραματικά είναι υπεύθυνη η Διοικούσα Επιτροπή Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων και το Αυτοτελές Τμήμα Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων για την πρόσληψη καθηγητών αυξημένων προσόντων, κατόπιν ηλεκτρονικής αιτήσεώς τους συνοδευόμενη από τον προσωπικό τους φάκελο/portfolio. Στα Μουσικά και Καλλιτεχνικά οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί υποβάλουν αίτηση και φάκελο/portfolio, τα οποία αξιολογούνται από το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΚΥΣΔΕ). Στα Εκκλησιαστικά, τέλος, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός που επιθυμεί να προσληφθεί εκτός από την αίτησή του συνυποβάλλει το βιογραφικό του σημείωμα και μία συστατική επιστολή από προσωπικότητα του χώρου της Ορθοδοξίας, τα οποία συνεκτιμώνται από το Υπηρεσιακό Συμβούλιο της Δευτεροβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Χαρακτηριστική, όμως, είναι η περίπτωση της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής, η οποία δικαιούται και με νομοθετική ρύθμιση από το 2016 και εξής να προσλαμβάνει καθηγητές με ίδιους πόρους του Ιδρύματος στην περίπτωση που το Υπουργείο δεν καλύψει τα κενά μέχρι την 15^η Οκτωβρίου του εκάστοτε έτους.

Ακόμη, όπως διαπιστώσαμε και από την μελέτη των νομοθετικών κειμένων στην προηγούμενη ενότητα η επιλογή των μαθητών γίνεται με διαφορετικό τρόπο: Στα Πειραματικά με κλήρωση, στα Πρότυπα με εξετάσεις σε γλώσσα και μαθηματικά, στα Μουσικά και Καλλιτεχνικά με εξετάσεις στη μουσική, στο ρυθμό, στα ηχοχρώματα, στη ζωγραφική, στον χορό. Για τα Εκκλησιαστικά, εκτός από την αίτηση απαιτείται βιογραφικό σημείωμα και συστατική επιστολή του υποψηφίου από τον επιχώριο Μητροπολίτη, ενώ παράλληλα σε κάποια Εκκλησιαστικά δεν εγγράφονται κορίτσια. Παράλληλα, στη Ριζάρειο Εκκλησιαστική Σχολή διενεργούνται όχι μόνο εισαγωγικές εξετάσεις στη νεοελληνική γλώσσα, στα θρησκευτικά, στα μαθηματικά – φυσική, αλλά και προφορική συνέντευξη.

Επιπλέον, όλα τα υπό διερεύνηση σχολεία έχουν μια σχετική διοικητική αυτονομία. Μέσα στο Υπουργείο Παιδείας εδρεύουν αυτοτελή τμήματα για τη διοικητική στήριξη του κάθε τύπου «διαφορετικού» σχολείου. Για τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία λειτουργεί στο Υπουργείο το Αυτοτελές τμήμα Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων με αρμοδιότητα να στηρίζει τη ΔΕΠΠΣ -ένα ακόμη όργανο διοικητικής αυτονομίας των σχολείων-, τα σχολεία, να διοργανώνει συνέδρια και ημερίδες και να προσλαμβάνει καθηγητές. Για τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά υφίσταται η Καλλιτεχνική Επιτροπή, καθώς και ένα Γραφείο Μουσικών Σχολείων και ένα αντίστοιχο Καλλιτεχνικών Σχολείων στο Δ΄ Τμήμα Αισθητικής Αγωγής του Υπουργείου. Για τα Εκκλησιαστικά, τέλος, λειτουργεί στο Υπουργείο η Διεύθυνση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και Θρησκευτικής Αγωγής, η οποία εποπτεύει τα εκκλησιαστικά σχολεία για θέματα εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, μαθητικά θέματα και θέματα σπουδών. Φυσικά, οφείλουμε να επαναλάβουμε στο σημείο αυτό την περίπτωση της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής, η οποία, δικαιούται να προσλαμβάνει καθηγητές με πόρους του Ιδρύματος, γεγονός που της δίνει μεγαλύτερη αυτονομία.

Ακόμη και σε επίπεδο νόμων το κράτος οφείλει να χρηματοδοτεί επιπλέον τα συγκεκριμένα σχολεία, έστω και αν σε κάποιες περιπτώσεις, όπως θα διαπιστώσουμε, έμειναν... γράμμα κενό. Για παράδειγμα, για τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά σχολεία προβλέπεται ήδη από το ΦΕΚ ίδρυσής τους δωρεάν μεταφορά και σίτιση των μαθητών. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, η νομοθετική αυτή δέσμευση δεν υλοποιείται κάθε σχολική χρονιά, ή υλοποιείται κατά το ήμισυ, με καθυστερήσεις. Για τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία προβλέπεται νομοθετικά από το 2011 όχι μόνο επίδομα για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και εξειδικευμένο προσωπικό όπως γραμματείς, ψυχολόγοι και φύλακες, τα οποία όμως ουδέποτε μέχρι τώρα δόθηκαν ούτε στους εκπαιδευτικούς, ούτε στα σχολεία. Όσον αφορά στα Εκκλησιαστικά Σχολεία, δεν είναι υποχρεωτική η διαμονή και σίτιση των μαθητών, τις οποίες όμως αναλαμβάνει η Εκκλησία της Ελλάδος.

Το τελευταίο, αν και όχι ασήμαντο, κοινό στοιχείο όλων αυτών των σχολείων είναι η ισχυρή γονεϊκή εμπλοκή, εξ ου και ο χαρακτηρισμός τους ως σχολεία γονεϊκής επιλογής. Οι γονείς είναι αυτοί που ερευνούν μεθοδικά και διεξοδικά, όπως θα δούμε και στην έρευνα παρακάτω, οι γονείς είναι αυτοί που παίρνουν την απόφαση και πείθουν το παιδί τους, αν δεν θέλει, ή το εγγράφουν στις διαδικασίες εισαγωγής ακόμη και εν αγνοία του. Και στη συνέχεια, όταν πια το παιδί φοιτήσει στα επιλεγόμενα σχολεία, και πάλι οι γονείς αναλαμβάνουν το κόστος της μεταφοράς, είναι ενεργοί με τους Συλλόγους Γονέων, έχουν τακτική επαφή με τους καθηγητές, εμπλέκονται οι ίδιοι στα μαθήματα του παιδιού τους είτε

αναθέτουν το διάβασμα σε κάποιο φροντιστήριο ή ιδιαίτερο μάθημα. Χαρακτηριστική, μάλιστα, στα ελληνικά χρονικά είναι η ταυτόχρονη ύπαρξη δύο Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων που ισχύει στο Γυμνάσιο Αναβρύτων, οι οποίοι επιδόθηκαν μέχρι και σε δικαστική διαμάχη για να υπερμανυνθούν της νομιμότητας τους. Αρχικά, υπήρχε ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων που αφορά το Γυμνάσιο και Λύκειο των Αναβρύτων, γιατί η εισαγωγή γινόταν με κλήρωση και οι μαθητές παρέμεναν οι ίδιοι και στα δύο. Όμως, μετά τη θεσμοθέτηση των εξετάσεων εισαγωγής το 2011 για τους μαθητές και του Γυμνασίου και του Λυκείου δημιουργήθηκε ο Σύλλογος Γονέων των μαθητών του Γυμνασίου, διότι οι μαθητές δεν ήταν δεδομένο ότι θα συνεχίσουν στο ίδιο Λύκειο. Αυτό βέβαια άλλαξε το 2015, όταν νομοθετήθηκε οι μαθητές που επελέγησαν κατόπιν των εξετάσεων να συνεχίζουν αυτοδίκαια και στο ίδιο Λύκειο. Η δικαστική διαμάχη ουσιαστικά νομιμοποίησε την ύπαρξη και των δύο Συλλόγων, οι οποίοι ακόμη και μέχρι σήμερα είναι ενεργοί στο συγκεκριμένο σχολείο.

1.12. Θέσεις και αντιθέσεις στη γονεϊκή επιλογή σχολείου

Το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής σχολείου έχει προκαλέσει προβληματισμό σε διεθνές επίπεδο, διότι σχετίζεται με αντίθετες αξίες και συμφέροντα. Ο Henig (1994) παρατηρεί ότι: «Η ιστορία της επιλογής στην πράξη ... μας υπενθυμίζει ότι οι πιο συναρπαστικές και δύσκολες συγκρούσεις προς επίλυση στρέφονται γύρω από ερωτήματα για το είδος της κοινωνίας που επιθυμούμε να γίνουμε» (σ. 116). Τα επιχειρήματα είναι πολλά και ισχυρά τόσο για την μια πλευρά, όσο και για την άλλη, σε σημείο που να δημιουργείται πόλωση, διότι η σχολική επιλογή είναι ταυτοχρόνως τόσο ένδειξη δημοκρατικών αρχών στην κοινωνία, όσο και δείγμα εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης (Madrid, 2013).

Από την μια μεριά, οι υπέρμαχοι της γονεϊκής επιλογής σχολείου, θεωρούν ότι είναι ένας τρόπος αποφυγής των αδυναμιών των γραφειοκρατικών δομών στον δημόσιο τομέα (Salisbury & Tooley, 2005; Hoxby, 2006). Επιπλέον, η επιλογή κρίνεται ως βασική αρχή μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Hayek 1944, στο Amadae, 2003). Τονίζουν το δικαίωμα των γονέων να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ως θεμελιώδη πυλώνα του εκπαιδευτικού συστήματος που αντανάκλα την αξία του πλουραλισμού και στρατηγική ανάπτυξης πιο αποτελεσματικών και ίσων κοινωνιών (Glenn, 2005; Hill, Pierce, & Guthrie, 1997; Kahlenberg, 2003). Επιπλέον, η σχολική γονεϊκή επιλογή οδηγεί στον ανταγωνισμό των σχολείων και αυτό με τη σειρά του δίνει στο κίνητρο στα σχολεία να βελτιωθούν (Friedman & Friedman, 1980; Moe, 1995), προκειμένου όχι μόνο να κρατήσουν τους εγγεγραμμένους

μαθητές τους, όσο και να προσελκύσουν νέους. Άλλωστε, από την ύπαρξη ή μη επαρκούς αριθμού μαθητών εξαρτάται και η οικονομική υπόσταση του σχολείου. Ακόμη, ο δημιουργούμενος ανταγωνισμός αναγκάζει τις σχολικές μονάδες να γίνουν πιο υπεύθυνες, πιο οργανωμένες, πιο αυτόνομες και πιο καινοτόμες, ούτως ώστε να προσφέρουν όσο γίνεται πιο υψηλά επίπεδα υπηρεσιών (Echols & Willms, 1995). Αντίθετα, αν ο αριθμός των μαθητών είναι εξασφαλισμένος από ένα σύστημα εγγραφής χωροταξικό, τότε δεν παρουσιάζεται κανένα ιδιαίτερο κίνητρο για βελτίωση. Επίσης, από τη στιγμή που οι γονείς επιλέγουν το σχολείο που θεωρούν καλύτερο για τα παιδιά τους, εμπλέκονται πιο ενεργά στη διαδικασία μάθησης, ιδίως οι μητέρες (Reay, 1998, André-Bechely, 2005) και επιδιώκουν τη συνεργασία με το σχολείο, γεγονός που δρα θετικά τόσο στους μαθητές όσο και στη σχέση του τριπτύχου οικογένεια-σχολείο-κοινωνία. Καταλήγοντας, η γονεϊκή επιλογή σχολείου δρα ευεργετικά στους μαθητές των κατώτερων τάξεων, διότι οι μέσες και ανώτερες τάξεις έχουν ούτως ή άλλως την επιλογή λόγω κοινωνικής θέσης. Με το σύστημα αυτό, ακόμη και οι λιγότερο ευνοημένοι διαθέτουν το δικαίωμα να επιλέξουν το σχολείο που θεωρούν ότι καλύτερα ταιριάζει στο παιδί τους και αυτό είναι ένδειξη ισότητας (Berends et al., 2009).

Από την άλλη μεριά, όσοι εναντιώνονται στην τακτική της γονεϊκής επιλογής σχολείου, θεωρούν ότι η τελευταία μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ανισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάμεσα στα σχολεία (Martínez, Godwin, & Kemerer, 1996; Coleman, Schiller, & Schneider, 1993; OECD, 2008) και ότι έχει υποστεί αξιοσημείωτη αλλαγή η αντίληψη των σκοπών του σχολείου (Bartlett, Frederick, Gulbrandsen, & Murillo, 2002; Lubienski, 2001). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι στις μέρες μας η εκπαίδευση υπηρετεί οικονομικούς σκοπούς νομιμοποιώντας τα συμφέροντα της ελίτ, της φυλής και της τάξης (Bartlett, al, 2002). Επίσης, πολλές οικογένειες, ιδιαίτερα χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής στάθμης, στερούνται σωστής πληροφόρησης, με αποτέλεσμα να μην κάνουν σωστή επιλογή σχολείου. Επιπλέον, στην πραγματικότητα επιλέγουν μόνο αυτοί που μπορούν: μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων οικογένειες (Coldron et al., 2001). Αυτοί που βρίσκονται σε μεγαλύτερη ανάγκη, οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού προφίλ, μένουν πίσω και καταλήγουν σε δημόσια σχολεία της γειτονιάς, στα οποία εν τέλει εκλείπουν οι καλοί μαθητές, γιατί έχουν ήδη επιλέξει τα «καλά» σχολεία, γεγονός που οδηγεί σε όξυνση των κοινωνικών διαφορών (Pring, 2008; Levinson, 1999). Ακόμη, μέσω της επιλογής τα σχολεία κατατάσσονται σε επιτυχημένα και αποτυχημένα. Η «αποτυχία» των σχολείων αυτών δεν βελτιώνει ούτε το σύστημα, ούτε την παρεχόμενη εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, χάνονται για το κράτος πολύτιμοι οικονομικοί πόροι από τα σχολεία που αποτυγχάνουν. Εξάλλου, οι

επιλογές σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι πραγματικές, διότι το σχολείο επιλογής, εφόσον έχει δικό του τρόπο διοίκησης, δικό του πρόγραμμα μαθημάτων μπορεί να αρνηθεί την εγγραφή σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ή σε μαθητές μετανάστες αφήνοντας την επιλογή για κάποιες οικογένειες, όχι όλες. Αντίθετα, το δημόσιο σχολείο δεν επιλέγει μαθητές, οφείλει να τους εγγράψει όλους, ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας, οικονομικής κατάστασης (Berends et al., 2009). Τέλος, σύμφωνα με τη διεθνή αξιολόγηση μαθητικών επιδόσεων PISA, καλύτερες επιδόσεις πετυχαίνουν οι χώρες που δεν διαχωρίζουν τους μαθητές, ώστε να διαμορφώνουν σχολικές μονάδες και διαδρομές υψηλής επίδοσης, καθώς και εκείνες που κατανέμουν τους πόρους πιο ισομερώς μεταξύ μονάδων με διαφορετική κοινωνική φυσιογνωμία (OECD, 2012).

Οι έρευνες που έχουν γίνει σε διεθνές επίπεδο αναφορικά με τη γονεϊκή επιλογή σχολείου έχουν εστιάσει σε τρεις όψεις του ζητήματος: α) στην επίδραση της σχολικής επιλογής στο εκπαιδευτικό σύστημα, β) στα κριτήρια των γονέων για την επιλογή σχολείου και γ) στον ρόλο της επιλογής σχολείου στην διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής (Madrid, 2013). Όσον αφορά στην επίδραση της σχολικής επιλογής στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι ερευνητές δεν έχουν καταλήξει σε οριστικά συμπεράσματα σχετικά με την σχολική επίδοση, λόγω μεθοδολογικών δυσκολιών (Loeb, Valant, & Kasman, 2011; Musset, 2012). Αντίθετα, εμπειρικά δεδομένα υποδηλώνουν ότι η επιλογή πιθανόν να αυξάνει τον διαχωρισμό των μαθητών, κατατάσσοντάς τους σε ομοιογενείς ομάδες συνομηλίκων βάσει ικανοτήτων, γένους, φυλής, τάξης (Erple & Romano, 1998; Erple, Figlio, & Romano, 2004). Άλλες έρευνες δείχνουν ότι η δυνατότητα επιλογής, βασισμένη πάντα σε διαφορετικές οικογενειακές αξίες (ακαδημαϊκά αποτελέσματα, πειθαρχία) και πρακτικά ζητήματα, αυξάνει τόσο την ικανοποίηση των γονέων, όσο και την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή του παιδιού τους (Goldring & Shapira, 1993; Hausman & Goldring, 2000). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, διεξήχθησαν έρευνες κυρίως στην Αγγλία, τη Γαλλία και τις ΗΠΑ, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για την σύνδεση της επιλογής με την κοινωνική τάξη (Ball, Bowe, & Gewirtz, 1994, 1995, 1996, 1997). Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικές αγορές μπορούν να αξιοποιηθούν από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα ως στρατηγική επίτευξης ενός κοινωνικού πλεονεκτήματος για τα παιδιά τους. Έχοντας, λοιπόν, διαγράψει το θεωρητικό πλαίσιο του προβληματισμού για το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής σχολείου προχωράμε στην έρευνά μας.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΡΕΥΝΑ

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΡΕΥΝΑ

2.1. Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Οι πρόσφατες μελέτες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα σε σχέση με το θέμα της γονεϊκής επιλογής σχολείου είναι λίγες και το ερευνούν κατά κύριο λόγο από κοινωνιολογικής απόψεως (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003· Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011· Αρβανιτά & Παπαϊωάννου, 2015). Υπάρχουν πολλοί ερευνητές, όμως, που ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία έχουν ασχοληθεί με έναν τύπο σχολείου γονεϊκής επιλογής. Για παράδειγμα, έχουν πολλοί έως τώρα μελετήσει ζητήματα που συνδέονται με τα Πρότυπα-Πειραματικά σχολεία, όπως η αριστεία, η αξιολόγηση και η λειτουργία τους (Γελαδάκη, 2009· Χικάρου, 2012· Μπαλωμένου, 2014· Γκαράς, 2014· Karkanis, Tyrllis & Bersimis, 2014· Γιαλλούση et al, 2014· Κόμπος, 2014· Κοκκινέλη, 2014· Πασιάς & Καλοσπύρος, 2016· Βαλάρη, 2016· Λουράντου, 2016· Κιναλή, 2017· Στυλιάρης & Τζιάβας, 2017· Γλένης, 2017· Παπατσιμπα, 2017· Ρουμπέα, 2017· Παπαδοπούλου, 2018, Σαμαρά, 2019). Άλλοι έχουν ερευνήσει τα Μουσικά Σχολεία ως προς την προσφορά τους, τον ρόλο τους και την λειτουργία τους (Σκανδάλη, 1989· Ζορμπά, 2006· Βε, 2007· Μπιστόλας, 2007· Ζορμπά & Υφαντή, 2008· Τσιούκας, 2014· Μαμασούλας, 2014· Βουλγαράκη, 2014· Κακαβελάκη & Καραφυλλίδης, 2014), τα Καλλιτεχνικά (Ψαρράκη, 2017) ή τα Εκκλησιαστικά (Πουλογιαννόπουλος, 2011· Χριστοφορίδης, 2013· Αλμπανάκη, 2017). Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής δείχνει να κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στην ελληνική κοινωνία με τον πολλαπλασιασμό των Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων και την αυξημένη ζήτηση των Πρότυπων Σχολείων ετησίως, δεν έχει μέχρι τώρα διερευνηθεί διεξοδικά ούτε το «κοινό» στο οποίο απευθύνονται τα συγκεκριμένα σχολεία (το κοινωνικό, δηλαδή, προφίλ των γονέων που κάνουν την επιλογή αυτή), ούτε το πλαίσιο της επιλογής ενός «διαφορετικού» σχολείου από αυτούς, όπως τα αίτια, οι στρατηγικές τους και οι προσδοκίες τους. Παράλληλα, δεν έχει μέχρι σήμερα αναλυθεί συγκεντρωτικά ο διαθέσιμος στα ηλεκτρονικά μέσα δημόσιος λόγος για όλους αυτούς τους τύπους σχολείου με τις θέσεις και αντιθέσεις που εγείρονται, οι ιστοσελίδες των σχολείων και τα σχόλια της δημόσιας διαβούλευσης που διενήργησε το Υπουργείο Παιδείας το 2011 και αφορούσε την ίδρυση των Πρότυπων-Πειραματικών Σχολείων.

Σ' αυτό, λοιπόν, το σημείο ακριβώς έγκειται η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της παρούσας διατριβής. Για πρώτη φορά συνδέονται δομικά και λειτουργικά όλα τα δημόσια σχολεία που συνιστούν γονεϊκή επιλογή, είτε είναι Πρότυπα-Πειραματικά, είτε Μουσικά-Καλλιτεχνικά,

είτε Εκκλησιαστικά, κάνοντας μια απόπειρα να αναδειχθεί ο κοινός παρονομαστής και η κοινή συνισταμένη τους: η συνειδητή επιλογή ενός «άλλου», «διαφορετικού» δημόσιου διαδημοτικού σχολείου από την πλευρά του γονέα, προκειμένου ο τελευταίος να υπερπηδήσει το συγκεντρωτικό, κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα και να εξασφαλίσει επιπλέον προνόμια για το παιδί του, εφόσον η πλειονότητα των παραπάνω σχολείων αποτελούν, στην κοινωνική συνείδηση τουλάχιστον, δημόσια σχολεία-ελίτ.

Επιπλέον, θα ερευνηθούν και θα αναλυθούν α) ο «δημόσιος» λόγος για τα συγκεκριμένα σχολεία είτε μέσω των απόψεων που έχουν καταγραφεί στην ηλεκτρονική επικαιρότητα τα τελευταία χρόνια, είτε μέσω των σχολίων που έχουν ηλεκτρονικά καταγραφεί στο επίπεδο μιας δημόσιας διαβούλευσης, είτε μέσω των ίδιων των ιστοσελίδων των σχολείων και β) ο «ιδιωτικός» λόγος για τα συγκεκριμένα σχολεία μέσω φαινομενογραφικών συνεντεύξεων, από τις οποίες θα αναδυθούν οι απόψεις, οι κοινές εμπειρίες, τα κοινωνικά και ψυχολογικά στοιχεία γονέων που υλοποίησαν την επιλογή και στελεχών-φορέων που τα υπηρετούν και τα στηρίζουν.

2.2. Βασικός σκοπός της έρευνας-Τα ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της έρευνάς μας είναι να διερευνήσουμε και να «φωτίσουμε» το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής ενός δημόσιου σχολείου στην Ελλάδα. Οι επιμέρους στόχοι μας είναι καταρχάς, να εντοπίσουμε τα δημόσια σχολεία που συνιστούν μια διαφορετική γονεϊκή επιλογή, καθώς και τα κοινά τους χαρακτηριστικά παρά τις επιφανειακές διαφορές τους. Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε το κοινωνικό προφίλ των γονέων που προβαίνουν σε μία συνειδητή επιλογή ενός «διαφορετικού» από την γεωγραφική κατανομή σχολείου για τα παιδιά τους. Επιπλέον, θα επιδιώξουμε να συνομιλήσουμε αφενός με γονείς, ώστε να αφουγκραστούμε τις βαθύτερες αιτίες που τους έσπρωξαν προς την συγκεκριμένη επιλογή, τις προσδοκίες τους από τα σχολεία που επέλεξαν και την οικογενειακή στρατηγική που ακολούθησαν, μέχρι να ευωδοθεί η επιθυμία τους και αφετέρου με στελέχη και φορείς των Προτύπων, Πειραματικών, Μουσικών και Καλλιτεχνικών σχολείων, προκειμένου να αντιληφθούμε «εκ των έσω» τη δική τους οπτική γωνία, τα οράματά και τους προβληματισμούς τους για τα σχολεία που στηρίζουν. Επιπροσθέτως, θα ερευνήσουμε κείμενα στο διαδίκτυο με τις αντιδράσεις πολιτικών, φορέων της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών, γονέων απέναντι στο ζήτημα της επιλογής σχολείου. Τέλος, θα «δώσουμε

τον λόγο» στα ίδια τα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής ερευνώντας την εικόνα που προβάλλουν στην κοινωνία μέσω των επίσημων ιστοσελίδων τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε είναι τα εξής:

i) Ποια είναι τα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα; Ποια από αυτά θεωρούνται σχολεία-ελίτ; Από πότε λειτουργούν; Ποια τα κοινά χαρακτηριστικά τους που τα τοποθετούν στον ίδιο παρονομαστή, αν και επιφανειακά είναι τόσο διαφορετικά;

ii) Ποια είναι η κοινωνική σύνθεση, το «target group», το «κοινό» των συγκεκριμένων σχολείων; Ποιοι γονείς τα επιλέγουν; Ποιο είναι το κοινωνικό τους προφίλ;

iii) Ποιες ήταν κατά τη γνώμη συγκεκριμένων γονέων οι αιτίες που έκαναν την επιλογή ενός «διαφορετικού» σχολείου; Ποιες στρατηγικές ακολούθησαν, ώστε να επιτύχουν την είσοδο των παιδιών τους σε κάποιο από τα υπό έρευνα σχολεία; Τι αποκάλυψαν σε επίπεδο «ιδιωτικού» λόγου; Ποιες είναι οι προσδοκίες τους;

iv) Τι λένε ορισμένα στελέχη και φορείς των Προτύπων, Πειραματικών, Μουσικών και Καλλιτεχνικών σχολείων για τα σχολεία που υπηρετούν και στηρίζουν; Ποια οράματα αποκαλύπτουν και ποιους προβληματισμούς;

v) Πόσο και πώς εμφανίζονται στον «δημόσιο λόγο» τα συγκεκριμένα σχολεία γονεϊκής επιλογής; Ποιες αντιδράσεις έχουν εγείρει; Τι επιπτώσεις έχει αυτό στην αύξηση ή μείωση του αριθμού τους;

vi) Τι αποκαλύπτουν τα ίδια τα σχολεία μέσω των επίσημων ιστοσελίδων τους;

2.3. Μεθοδολογία Έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος στην παρούσα διατριβή είναι μια ιδιότυπη δυναμική πορεία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, η οποία έχει ως σκοπό να συνδέσει το ερμηνευτικό πλαίσιο (την σύνδεση μακροεπιπέδου και μικροεπιπέδου) με επιλεγμένες ερμηνεύουσες θεωρίες από το πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και το πεδίο της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Η μεθοδολογία μας, την οποία θα ονομάσουμε «Εθνογραφία των Θεσμίσεων» δανείζεται στοιχεία από την μέθοδο της «Πολιτικής Εθνογραφίας» (Policy Ethnography), και η οποία, όπως σκιαγραφείται από τον Dubois (2009), «έχει σκοπό να αναλύσει τις πραγματικές πρακτικές με τις οποίες ένας θεσμός ή μία πολιτική επιβάλλονται στην καθημερινή ζωή» (ό.π: 222). Η τελευταία έχει ως στόχο να μελετήσει, ως οιονεί «εθνογραφία», την κουλτούρα της θέσμησης των δημόσιων σχολείων ελίτ στην Ελλάδα, δηλαδή το πώς το ιδεολόγημά τους προχωράει προς «τα κάτω», ενώ παράλληλα:

Επιτρέπει ερμηνείες σε βάθος, κάτω από την επιφανειακή αντίληψη των πολιτικών θέσεων και δηλώσεων» και της οποίας «η ισχυρή αναλυτική λογική θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί στη θεσμική έρευνα στοχεύοντας στα εμπειρικά και όχι κανονιστικά δεδομένα, τα οποία παρουσιάζονται από μια σειρά αρχείων και δηλώσεων που συνιστούν κάποιου είδους θεσμική-πολιτική θέση ή στρατηγική (Richards & Farrokhnia, 2016: 1).

«Δεδομένα» στην έρευνά μας αποτελούν (α) κάθε είδους «**κείμενα**» δημόσιου λόγου, όπως νόμοι, εγκύκλιοι, δημόσιες τοποθετήσεις, ιστοσελίδες σχολείων, δηλώσεις, επιστημονικές δημοσιεύσεις αλλά και (β) όσα **ποσοτικά στοιχεία** μπορούν να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας και να συνδεθούν με κοινωνιολογικές έννοιες που συζητούνται στο θεωρητικό μέρος της διατριβής. Ιδιαίτερη θέση σε αυτή την διαδικασία παίζει (γ) ο «ιδιωτικός λόγος», ο οποίος έρχεται με την μορφή αδόμητων **φαινομενογραφικών συνεντεύξεων** που έχουν ως σκοπό να αποκαλύψουν και να μεταφέρουν (και όχι να γενικεύσουν) **κοινούς ψυχολογικούς τύπους** σε οικογενειακό επίπεδο σε σχέση με την «επιλογή», την κύρια έννοια της παρούσας διατριβής. Τέλος, η ερευνήτρια, αντιμέτωπη με την «κρίση της αναπαράστασης» κατά την ερευνητική διαδικασία της παρούσας εργασίας συνειδητοποιεί την αδυναμία μιας υποτιθέμενης «αντικειμενικής», «επιστημονικής», «αξιολογικά ουδέτερης» και

«θετικιστικής» προσωπικής γραφής («φωνής») και επιλέγει να αποδεχθεί ότι είναι και η ίδια «ορατή» μέσα στη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, θεωρώντας τον εαυτό της, τις **εμπειρίες** της και τις **καταγραφές** της ως μέρος του τελικού κειμένου.

2.3.1. Θεσμική Εθνογραφία (Policy ethnography)

Η Θεσμική Εθνογραφία «στοχεύει σε μία γνώση, η οποία είναι βασικά μία επέκταση των συνηθισμένων τρόπων με τους οποίους γνωρίζουμε τον καθημερινό μας κόσμο» (Smith, 2005: 2) και αποτελεί έναν τύπο εθνογραφικής προσέγγισης, ο οποίος δίνει σημασία στις σχέσεις εξουσίας που ενυπάρχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι. «Γενικότερα, η θεσμική εθνογραφία ξεκινά από τις εμπειρίες των ανθρώπων, για να ανακαλύψει πώς οι σχέσεις εξουσίας όχι μόνο βασίζονται αλλά και καθορίζουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες. Η μέθοδος έρευνας βασίζεται στην γνώση των ανθρώπων, η οποία παράγεται συλλογικά σε ερευνητικά σημεία, όσο και σε κείμενα» (Smith, 2005: 44). Ακολουθώντας αρχικά μια καθαρά εθνογραφική προσέγγιση, της οποίας «θεμελιώδης πηγή είναι η εμπειρία των ανθρώπων, και των ερευνητών και των ερευνώμενων» (ό. π.: 124) περιγράφει μια κατάσταση χρησιμοποιώντας συμμετοχική παρατήρηση, συνεντεύξεις ή μελέτη αρχειακού υλικού. «Το σχέδιο έρευνας και ανακάλυψης ενός θεσμικού εθνογράφου απορρίπτει την κυριαρχία της θεωρίας» (ό. π.: 49) και «δεν έχει ένα προκαθορισμένο θεωρητικό προορισμό» (ό. π.: 38). Αντιθέτως, «εξερεύνηση και ανακάλυψη είναι κεντρικά σε αυτή την μέθοδο... [Η] δέσμευση στην μάθηση από την πραγματικότητα, όπως βιώνεται και λέγεται ή γράφεται από όσους εμπλέκονται ενεργά σε αυτήν είναι ουσιώδης» (ό. π.: 50). Επιπροσθέτως, κεντρική ιδέα της θεσμικής εθνογραφίας είναι η παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες, όπως και οι κοινωνικές και οι υπηρεσίες υγείας, επηρεάζονται από τις αξίες κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων και πρακτικών (Smith, 2005). Έτσι, σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή:

Η Θεσμική Εθνογραφία ως ερευνητικό σχέδιο προτείνει μία εναλλακτική πηγή γνώσης του κοινωνικού γίγνεσθαι, στο οποίο η ίδια γνώση του κόσμου στην καθημερινή πρακτική επεκτείνεται συστηματικά στις κοινωνικές σχέσεις και θεσμικές εντολές στις οποίες συμμετέχουμε... Η δέσμευση της θεσμικής εθνογραφίας είναι να παραμείνει στον κόσμο της καθημερινής εμπειρίας και γνώσης, να εξερευνήσει εθνογραφικά την προβληματική

που υπονοείται σε αυτή, επεκτείνοντας τις ικανότητες της Εθνογραφίας πέρα από τα περιγράμματα της καθημερινής μας εμπειρίας, για να κάνει παρατηρήσιμες τις κοινωνικές σχέσεις, στις οποίες εμείς και πολλοί άλλοι συμμετέχουμε. (Smith, 2005: 43).

Μέσω της θεσμικής εθνογραφίας και των μεθόδων που συμπεριλαμβάνει επιδιώχθηκε στην παρούσα έρευνα η διερεύνηση και περιγραφή των ποικίλων κοινωνικών και θεσμικών συνιστωσών που διαμορφώνουν, περιορίζουν ή αλλιώς οργανώνουν την ατομική καθημερινότητα και εμπειρία όσον αφορά στο ζήτημα της γονεϊκής επιλογής σχολείου στη δημόσια εκπαίδευση.

Η Εθνογραφία και η έρευνα στην εκπαιδευτική πολιτική, αν και φαινομενικά απέχουν μεταξύ τους, μοιράζονται κοινά στοιχεία σε μεγάλο βαθμό. Οι εθνογράφοι έχουν συνεργαστεί με ανθρώπους που χαράσσουν πολιτική και έχουν εμπλακεί σε διενέξεις που αφορούν τη χάραξη πολιτικής και τους θεσμούς. Παρόλα αυτά, η θεσμική εθνογραφία δεν περιορίζεται στην εθνογραφική μελέτη των ανθρώπων που χαράσσουν ή δέχονται την πολιτική, αλλά αφορά στην εθνογραφία των θεσμών, των υποκειμένων, των πρακτικών και των διαδικασιών με σκοπό την καλύτερη κατανόησή τους (Dubois, 2015:477).

Η «ουδετερότητα» στη θεσμική εθνογραφία είναι αδύνατο να επιτευχθεί, καθώς «οι ερευνητές εμπλέκονται με σχέσεις εξουσίας ή δημόσια ζητήματα ή πολιτικές ιδεολογίες» (Dubois, 2015: 463). Για τον λόγο αυτό ο Katz παραδέχεται ότι «το να χαρακτηρίσουμε μια εθνογραφική έρευνα ως απολιτική αποτελεί ήδη μία πολιτική δήλωση» (Katz, 2004: 280). Η θεσμική εθνογραφία μπορεί να λειτουργήσει κριτικά «προκαλώντας κοινότυπες θετικιστικές προσεγγίσεις στην δημόσια πολιτική» και «αποκαλύπτοντας διαδικασίες κοινωνικής, συμβολικής και πολιτικής κυριαρχίας μέσω της χάραξης πολιτικής» (Dubois, 2015: 477).

Η χρησιμότητα της θεσμικής εθνογραφίας προκύπτει από τη συνεισφορά της στη γενική γνώση και στη δημόσια διαβούλευση όχι μόνο με την παροχή πληροφοριών σε όσους χαράσσουν πολιτική, αλλά με μια πιθανή αλλαγή στον χαρακτήρα των θεσμών λόγω του προσανατολισμού της στον τρόπο που οι άνθρωποι βιώνουν την πολιτική που υφίστανται και

τον τρόπο που η τελευταία επηρεάζει τη ζωή τους (Stack, 1997). Με τον τρόπο αυτό, «η θεσμική εθνογραφία μπορεί να λειτουργήσει διορθωτικά σε γενικευτικές αναλύσεις δημόσιας πολιτικής, οι οποίες πολύ συχνά αποτυγχάνουν να υπολογίσουν τον τρόπο με τον οποίο βιώνονται οι υφιστάμενες πολιτικές από τους ανθρώπους» (Schram, Shdaima, & Stahl, 2013: 255).

Η πολιτική και το κράτος είναι κεντρικές έννοιες στη διαδικασία αυτή και η εθνογραφία παρέχει ένα αποτελεσματικό εργαλείο, για να την αποκαλύψει ασκώντας κριτική σε όψεις της κοινωνικής πραγματικότητας που γενικά θεωρούνται αληθείς και σωστές. Κατά συνέπεια, «έχει την ικανότητα να ξανα-ορίσει το κοινωνικό τοπίο» και «να αναπτύξει διαφορετικούς τρόπους σκέψης για το κοινωνικό γίγνεσθαι που πολύ συχνά θεωρούνται δεδομένοι» (Becker et al., 2004: 271). Το πλεονέκτημά της είναι η εξερεύνηση των υποκειμενικών εμπειριών των ανθρώπων και, κατά συνέπεια, η έκθεση των ζητημάτων που αντιμετωπίζουν, τα οποία μπορούν να διαφέρουν από τον συνηθισμένο, επίσημο τρόπο θέασης (Becker et al., 2004). Για παράδειγμα, ο Lipsky (1980) θεωρεί ότι η εφαρμογή των πολιτικών υλοποιείται από «χαμηλόβαθμους» υπαλλήλους, ή αλλιώς «γραφειοκράτες του δρόμου» (street-level bureaucrats). «Τυπικοί γραφειοκράτες του δρόμου είναι δάσκαλοι, αστυνομικοί, και λοιπό προσωπικό επιβολής του νόμου, κοινωνικοί λειτουργοί, δικαστές, δημόσιοι δικηγόροι και άλλοι δικαστικοί υπάλληλοι, οι οποίοι δίνουν πρόσβαση στα κυβερνητικά προγράμματα και παρέχουν υπηρεσίες στο πλαίσιο αυτών» (Lipsky, 1980: 3) «παρέχουν δημόσια οφέλη και διατηρούν την δημόσια τάξη... Έχουν σημαντική επίδραση στη ζωή των ανθρώπων. Κατά μία έννοια, οι γραφειοκράτες του δρόμου σιωπηρά μεσολαβούν στη συνταγματική σχέση των πολιτών με το κράτος» (Lipsky, 1980: 4). Με τις καθημερινές τους ρουτίνες, αποφάσεις και δράσεις έχουν τη διακριτική ευχέρεια να τις ερμηνεύσουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και, εν τέλει, να τις εφαρμόσουν ή όχι καθορίζοντας την χάραξη της πολιτικής στη βάση του κοινωνικού συνόλου, αντίθετα με την επίσημη, ιεραρχική και λογική παρουσίασή της από τις κυβερνήσεις. Υπό αυτή την έννοια, οι «γραφειοκράτες του δρόμου» αποτελούν σημαντικό μέρος της εφαρμογής των πολιτικών. «Συνοπτικά, κρατούν τα κλειδιά σε μία διάσταση της πολιτειότητας» (Lipsky, 1980: 4).

Υπό το πρίσμα της θεσμικής εθνογραφίας θα μελετήσουμε το κοινωνικό ζήτημα της γονεϊκής επιλογής σχολείου στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα εξετάζοντας ποικίλες όψεις του: αρχειακό υλικό που αφορά στα επαγγέλματα των γονέων στα υπό έρευνα σχολεία, κείμενα δημόσιου λόγου, συνεντεύξεις γονέων, ιστοσελίδες σχολείων και προσωπικές καταγραφές. Με τον τρόπο αυτό, σκοπεύουμε να «φωτίσουμε» το φαινόμενο δίνοντας έμφαση στους

«κοινούς τόπους» του δημόσιου και ιδιωτικού λόγου, οι οποίοι άλλοτε ρητά και άλλοτε άρρητα συγκλίνουν στην πολιτική επιλογής σχολείου στη δημόσια εκπαίδευση.

2.3.2. Φαινομενογραφία και ιδιωτικός λόγος

Η Φαινομενογραφία αποτελεί μία προσέγγιση που ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 στη Σουηδία από τους Marton και Svensson (1975), οι οποίοι υλοποίησαν ένα ερευνητικό πρόγραμμα με σκοπό να μελετήσουν ζητήματα που αφορούσαν τις διαδικασίες μάθησης των σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. «Αυτή η έρευνα στοχεύει στην περιγραφική ανάλυση και κατανόηση των εμπειριών. Μια τέτοια προσέγγιση μας οδηγεί σε έναν ιδιαίτερο χώρο έρευνας, τον οποίο θα θέλαμε να ονομάσουμε Φαινομενογραφία» (Marton, 1981: 180). Ανάμεσα στις πρώτες τους επιλογές ήταν να προσπαθήσουν να αποδώσουν, να αποτυπώσουν και να περιγράψουν την επιστημονική γνώση όχι ποσοτικά, αλλά με τον τρόπο που οι σπουδαστές κατανοούν το περιεχόμενο της μάθησης, θέτοντας δηλαδή τις αντιλήψεις των σπουδαστών σε προτεραιότητα, απομακρυνόμενοι από τα θετικιστικά παραδείγματα και την αντικειμενικοποιημένη γνώση και δίνοντας έμφαση στην υποκειμενικότητα (Marton et al, 1975). «Θέλουμε να επικεντρωθούμε συγκεκριμένα στον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν σε μία προσπάθεια να κατανοήσουμε, γιατί κάποιοι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν καλύτερα από άλλους. Θα απεικονίσουμε τα επιχειρήματα μας από μια σειρά μελετών που αφορούν την μάθηση μέσω ανάγνωσης κειμένων, δοκιμιακής γραφής και επίλυσης προβλημάτων» (Marton, 1997: 16). Μία άλλη έρευνα «αποτελούνταν από 16 διαφορετικές δοκιμές, στις οποίες είχε δοθεί μία λίστα με ονόματα 48 διάσημων ανθρώπων σε διαφορετική, τυχαία σειρά» (Marton, 1997: 14).

Σύμφωνα με τους Watkins και Bond «οι σημασίες υπάρχουν μέσω του τρόπου που τα άτομα βιώνουν τις καταστάσεις» (2007: 291) και οι ερευνητές της φαινομενογραφίας δέχονται ότι μια ομάδα ανθρώπων διαθέτει μια ποικιλία αντιλήψεων. Οι Marton και Booth (1997) έχουν αναφέρει ότι η γνώση δημιουργείται από τη σχέση μεταξύ των ανθρώπων και σε σχέση με τον κόσμο. Όπως εξηγούν: «Δεν υπάρχει ένας πραγματικός κόσμος «εκεί έξω» και ένας υποκειμενικός «εδώ μέσα». Ο κόσμος όπως βιώνεται δεν είναι κατασκευασμένος ούτε επιβεβλημένος. Συνίσταται σε μία εσωτερική σχέση ανάμεσά τους. Υπάρχει μόνο ένας κόσμος, αλλά είναι ο κόσμος που βιώνουμε» (1997: 13). Συνεπώς, η φαινομενογραφία αναφέρεται στη μελέτη των βιωμάτων των ανθρώπων σε σχέση με ένα φαινόμενο. Αυτή «η εσωτερική σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στα άτομα και στα φαινόμενα» (Lindner &

Marshall, 2003: 272) ορίζεται ως εμπειρία στη φαινομενογραφία και ενώ αρχικά χρησιμοποιήθηκε σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για να διερευνηθούν υποκειμενικές εμπειρίες σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως για την κατανόηση των συμφραζομένων (Marton & Booth, 1981: 182), είτε για την κατανόηση των εννοιών της φυσικής και οικονομίας (Lindner & Marshall, 2003: 275) στη συνέχεια, παρέμεινε προσανατολισμένη στην ουσία, δηλαδή στο πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται, βιώνουν και συλλαμβάνουν κάτι (Marton, 1981).

Τα φαινομενογραφικά δεδομένα συλλέγονται μέσω μιας σειράς βαθέων και ανοιχτών συνεντεύξεων, οι οποίες μετά αναλύονται μέσω επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, προκειμένου να παραχθεί ένας «χώρος αποτελέσματος» (outcome space) (Reid, 1997), «ο οποίος αποτυπώνει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους το κείμενο έγινε κατανοητό» (Marton, 1994: 2). «Η κυρίαρχη μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι η ατομική συνέντευξη. Υπάρχουν όμως φαινομενογραφικές έρευνες, όπου ομαδικές συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, σχέδια, γραπτές απαντήσεις και ιστορικά ντοκουμέντα έχουν χρησιμοποιηθεί ως κύριες πηγές πληροφόρησης» (Marton, 1994: 8).

Ο Marton χαρακτηρίζει τη φαινομενογραφική συνέντευξη ως μια παραγωγική διάδραση, διότι ο συνεντεύκτης και ο συνεντευξιαζόμενος από κοινού διαμορφώνουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις ή με θεραπευτικό διάλογο (Marton, 1996).

Ο ερευνητής (συνεντεύκτης) δεν μελετά την δική του/της γνώση και σκέψη, αλλά εκείνη των υποκειμένων τους. Η συνέντευξη πρέπει να διεξάγεται ως διάλογος, οφείλει να διευκολύνει την κατηγοριοποίηση της εμπειρίας των υποκειμένων, η οποία δεν έχει κατηγοριοποιηθεί από πριν. Οι εμπειρίες, η κατανόηση διαμορφώνονται από κοινού τόσο από τον συνεντεύκτη όσο και από τον συνεντευξιαζόμενο. Αυτός ο τύπος της συνέντευξης δεν θα πρέπει να έχει πολλές ερωτήσεις προκατασκευασμένες, ούτε θα πρέπει πολλές λεπτομέρειες να έχουν καθοριστεί από πριν. Οι περισσότερες ερωτήσεις ακολουθούν αυτά που λέει το υποκείμενο (Marton, 1996: 9).

Ο ρόλος του συνεντεύκτη είναι να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να διερευνήσουν και να αποσαφηνίσουν τις ιδέες τους, καθώς προσπαθούν να τις εκφράσουν. Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν μια ποικιλία τρόπων ομιλίας, οι οποίοι σχετίζονται με τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τη συνέντευξη, από μια εμπιστευτική και άτυπη ροή συνείδησης, μέχρι τη

ρητορική ενός «ανθρώπου του κόσμου» που εμπιστεύεται τις εμπειρίες του με ένα νεότερο άτομο (Jarret et al, 2014). Κατά συνέπεια, αν και υφίσταται μια σειρά ερωτήσεων στην αρχή της συνέντευξης, διαφορετικές συνεντεύξεις μπορούν να ακολουθήσουν διαφορετικούς δρόμους. Για τους λόγους αυτούς, η διαδικασία συλλογής του υλικού είναι ανιχνευτική και διερευνητική.

Στη φαινομενογραφία παρουσιάζεται μια δευτερογενής προοπτική, η οποία δίνει έμφαση στις απόψεις του συμμετέχοντα και όχι του ερευνητή. Για να το διασαφηνίσουμε, «στην πρωτογενή προοπτική ο ερευνητής περιγράφει ποικίλες οπτικές του κόσμου. Με την δευτερογενή προοπτική ο ερευνητής παραθέτει την εμπειρία των άλλων σχετικά με ποικίλες όψεις του κόσμου» (Marton, 1981: 177). Από τον διάλογο-συνέντευξη μεταξύ συνεντεύκτη και συνεντευξιαζόμενου, ομοιότητες και διαφορές χρησιμοποιούνται για να παραχθεί μία λίστα «περιγραφικών κατηγοριών». Σύμφωνα με τον Marton :

Οι αντιλήψεις και οι τρόποι κατανόησης δεν θεωρούνται αυτόνομες συλλήψεις. Οι αντιλήψεις της πραγματικότητας θεωρούνται μάλλον περιγραφικές κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την διευκόλυνση της κατανόησης των συμπαγών επιχειρημάτων της ανθρώπινης λειτουργίας. Εφόσον οι ίδιες περιγραφικές κατηγορίες εμφανίζονται σε διαφορετικές περιπτώσεις, το σετ των κατηγοριών είναι σταθερό και γενικεύσιμο για τις περιπτώσεις, ακόμη και αν τα άτομα κινούνται από την μία κατηγορία στην άλλη σε διαφορετικές περιστάσεις. Το σύνολο αυτών των περιγραφικών κατηγοριών υποδηλώνει ένα είδος συλλογικής νόησης, ένα εξελικτικό εργαλείο σε μια συνεχή ανάπτυξη. (Marton, 1981: 177).

Αυτές οι κατηγορίες είναι μια ένδειξη των ερμηνειών του συγγραφέα για την εμπειρία-γεγονός που περιγράφεται. Με δεδομένα την έμφαση στην υποκειμενικότητα, την περιγραφή και την ερμηνεία, οι δυνατότητες για γενικεύσεις μέσω της φαινομενογραφίας είναι περιορισμένες, διότι δεν αποτελεί πρόθεση του ερευνητή να γενικεύσει τα ευρήματα, μόνο να αναγνωρίσει και να περιγράψει την ανθρώπινη εμπειρία (Loughland, Reid & Petocz, 2002). Πράγματι, η ιδέα της γενίκευσης δεν είναι κεντρική στη φαινομενογραφική έρευνα. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι η μεταφορά και η κατανόηση μιας εμπειρίας ή κατάστασης από ένα άτομο (Rapp, 2011). Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι τυπικά το εργαλείο της ποιοτικής έρευνας και μάλιστα έχουν χρησιμοποιηθεί οι συνεντεύξεις εκμαίευσης (elicitation interviews) (Mouchet, 2013). Οι Marton και Booth (1997)

παραδέχτηκαν ότι «ο μόνος δρόμος που έχουμε για να ερευνήσουμε την εμπειρία είναι η ίδια η εμπειρία εκπεφρασμένη με λόγια ή πράξεις» (σ.16) και εδώ έγκειται η δυναμική της μάθησης μέσω της εμπειρίας.

Στην έρευνά μας για την μελέτη του ιδιωτικού λόγου κάναμε χρήση της φαινομενογραφικής προσέγγισης (educational phenomenography), η οποία στοχεύει στην ανίχνευση και συστηματοποίηση κοινών ψυχικών τόπων και μηχανισμών, με τους οποίους οι δρώντες ερμηνεύουν τις πράξεις και τις εμπειρίες τους. Στο πλαίσιο αυτό, διενεργήθηκαν 12 μακρές, «αδόμητες», «εις βάθος» συνεντεύξεις («αδόμητες» γιατί έχουν δομή που τίθεται από τους συμμετέχοντες), με σκοπό όχι γενικευτικό, αλλά ερμηνευτικό και αναλυτικό. Μέσα από τις συνεντεύξεις αυτού του τύπου απεικονίζεται η μοναδικότητα και η ατομικότητα της κάθε περίπτωσης, διότι ανασύρεται από τους συμμετέχοντες η ιδιαίτερη κοινωνικο-πολιτισμική τους γνώση και εμπειρία και μπορούμε να συλλάβουμε «από μέσα» τις απόψεις για το φαινόμενο. Η αδόμητη συνέντευξη είναι η πιο κοινή μέθοδος για συλλογή δεδομένων στη φαινομενογραφία, η οποία δίνει έμφαση στους πεπερασμένους δυνατούς τρόπους που μια ομάδα ατόμων βιώνει ένα φαινόμενο. Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν την φαινομενογραφία συμφωνούν ότι οι συμμετέχοντες πρέπει να έχουν επαρκή ευελιξία να περιγράψουν τις εμπειρίες, όπως οι ίδιοι επιθυμούν με τον δικό τους τρόπο. Ενώ είναι σχετικά εύκολο οι συνεντευξιαζόμενοι να περιγράψουν τις στρατηγικές τους, είναι αρκετά δύσκολο να αποκαλύψουν τις προθέσεις που κρύβονται πίσω από τις στρατηγικές και την αντίληψή τους για το φαινόμενο. Για τον λόγο αυτό, παράλληλα με την έμφαση που πρέπει να δοθεί στις κεντρικές έννοιες του ερωτηματολογίου, πρέπει εξίσου να δοθεί χώρος στον συνεντευξιαζόμενο να εκφράσει τις δικές του απόψεις με όλες τις διαφοροποιήσεις και λεπτομέρειες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, είναι βοηθητικό ο ερευνητής να διατυπώνει την ίδια ερώτηση με διαφορετικούς τρόπους ή να παραθέτει την δική του εμπειρία. Εφαρμόζοντας τα παραπάνω, οι συνεντεύξεις μας θεωρούμε ότι έδωσαν στους γονείς και τα στελέχη τον χώρο έκφρασης των προσωπικών τους απόψεων και προθέσεων με ειλικρίνεια.

Στο πιο πάνω πλαίσιο, η ιδέα της αντικειμενικής αναπαράστασης ενός «σταθερού άλλου» απορρίπτεται και η ερευνήτρια δέχεται ότι μπορεί να συλλάβει τη βιωμένη εμπειρία, να την καταγράψει και να γίνει «ορατή» μέσα στο κείμενο. Για τον λόγο αυτό, ως συμμετέχοντες παρατηρητές με «εθνογραφική ευαισθησία» (Niewöhner, Bieler, Heibges & Klauser, 2016: 77) καταγράφουμε δηλώσεις γονέων και μαθητών σε ανύποπτο χρόνο για την προσπάθεια που κατέβαλλαν, προκειμένου να εισαχθούν στα σχολεία που μελετάμε, καθώς και τις εντυπώσεις τους από το σχολείο που επέλεξαν, το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται στις συγκεντρώσεις γονέων, τις δράσεις των συλλόγων γονέων, τη συμμετοχή των μαθητών στις

εξωσχολικές δραστηριότητες του σχολείου, τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που επιλέγουν οι γονείς για τα παιδιά τους, την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, το άγχος και την αναζήτηση ψυχολογικής βοήθειας για τους μαθητές, την εγρήγορση, στην οποία βρίσκονται μαθητές και γονείς .

2.3.3. Ποσοτικά στοιχεία

Για να απαντήσουμε το δεύτερο βασικό μας ερώτημα, δηλαδή ποιοι γονείς κάνουν την επιλογή αυτών των σχολείων, ήρθαμε αντιμέτωποι με το ζήτημα του κοινωνικού προσδιορισμού και του κοινωνικού στρώματος. Σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους, το επάγγελμα και η κατοχή πλούτου αποτελούν τα διαφοροποιητικά στοιχεία της ταξικής διαστρωμάτωσης. Η Σιάνου-Κύργιου (2006) διαπιστώνει ότι οι περισσότερες έρευνες χρησιμοποιούν το επάγγελμα, το οποίο θεωρείται βασικό εργαλείο για τον προσδιορισμό του κοινωνικού στρώματος και τη διερεύνηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Έχοντας αυτό υπόψιν, προχωρήσαμε στη συγκέντρωση και επεξεργασία μιας βάσεως ανώνυμων δεδομένων που συλλέξαμε από το Υπουργείο Παιδείας, στο τμήμα του *My School*, η οποία περιλαμβάνει τα επαγγέλματα 7.444 γονέων δημόσιων σχολείων γονεικής επιλογής (Πρότυπα, Πειραματικά, Μουσικά, Καλλιτεχνικά) από 94 διαφορετικά σχολεία όλων των βαθμίδων όλης της επικράτειας κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015. Το δείγμα είναι επαρκές για την εξαγωγή γενικευτικών συμπερασμάτων, εφόσον φοιτούν κατά προσέγγιση 12.000 μαθητές στα συγκεκριμένα σχολεία (ποσοστό 62%). Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι γονείς του δείγματός μας εξακολουθούν να παραμένουν στη βάση δεδομένων του *My School* για έξι χρόνια, εφόσον τόσο διαρκεί η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα, στοιχείο που ισχυροποιεί τα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Στη συνέχεια, επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα μας μέσω SPSS αξιοποιώντας δύο διαφορετικές βάσεις δεδομένων, από τις οποίες προέκυψαν συγκριτικοί αριθμητικοί πίνακες και διαγράμματα, προκειμένου να αποδείξουμε το κοινωνικό προφίλ ή την κοινωνική διαστρωμάτωση στην οποία ανήκουν οι γονείς των μαθητών των συγκεκριμένων σχολείων α) με τα Επίπεδα Επαγγέλματος της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής και β) τις τιμές του Κοινωνικού Κύρους για το κάθε επάγγελμα, σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο του Σικάγο. Το επαγγελματικό κύρος των γονέων και κηδεμόνων χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία ως ένα «κατά προσέγγιση» μέτρο (proxy measure) του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, το οποίο θεωρείται δύσκολο να ορισθεί και πολύ περισσότερο να μετρηθεί σε εθνικό επίπεδο. Δεν είναι τυχαίο ότι στις περισσότερες έρευνες το επάγγελμα θεωρείται βασικό εργαλείο για τον προσδιορισμό της κοινωνικής

διαστρωμάτωσης (Σιάνου-Κύργιου, 2006). Ο συνδυασμός των δύο αυτών εργαλείων μας βοήθησε να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα, εφόσον ο συσχετισμός των δύο μεθόδων είναι πολύ ικανοποιητικός.

2.3.4. Ανάλυση περιεχομένου δημόσιου λόγου

Η ανάλυση περιεχομένου, η οποία αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας, έχει καθιερωθεί ως μία από τις εγκυρότερες τεχνικές έρευνας των επιστημών του ανθρώπου, εφόσον στοχεύει στην «αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου» (Berelson, 1971: 7) με τελική επιδίωξη την ερμηνεία. Συνίσταται στην ταξινόμηση των στοιχείων ενός κειμένου σε έναν ορισμένο αριθμό μονάδων/κατηγοριών, οι οποίες «δεν θα πρέπει να θεωρούνται δεδομένες. Αναδύονται κατά την διαδικασία της ανάγνωσης και κατ' αυτόν τον τρόπο εμπλέκουν την εμπειρία του αναλυτή ως ικανού αναγνώστη» (Krippendorff, 2004: 98). Οι μονάδες αυτές μπορεί να είναι λεξιλογικές, φραστικές, ή θεματικές (ό. π.). Στην παρούσα εργασία για την ανάλυση του δημόσιου λόγου αφού συλλέξαμε 136 άρθρα και 333 σχόλια δημόσιας διαβούλευσης, τα κατατάξαμε θεματικά ανάλογα με το είδος του σχολείου και την θέση του εκάστοτε συγγραφέα (υπέρ ή κατά του θεσμού), μαζί με τα αντίστοιχα επιχειρήματα. Κατά την ανάλυση των άρθρων είδαμε την ιδεολογία και τις κυρίαρχες έννοιες που μεταφέρονται, όπως είναι για παράδειγμα (α) η «αριστεία» ως βαθμολογική επιτυχία και διάκριση σε ένα στενό, μετρήσιμο και ανταγωνιστικό φάσμα «ικανοτήτων», (β) το «ταλέντο», η «κλίση» ως ποιότητες πνευματικής ηγεμονίας, (γ) η διαμάχη για τις εισαγωγικές εξετάσεις και την κλήρωση. Στη συνέχεια, μελετήσαμε με τις ίδιες κατηγορίες ανάλυσης τα σχόλια της δημόσιας διαβούλευσης που αφορούν στη δημιουργία των Προτύπων Πειραματικών το 2011, η οποία διενεργήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας με σκοπό να διαφανεί πώς αντιδρούν στη δημιουργία του «νέου» θεσμού πολίτες, εκπαιδευτικοί και γονείς.

2.3.5. Ανάλυση ιστοσελίδων σύμφωνα με μια πολυτροπική προσέγγιση

Όπως έχουμε προαναφέρει, μέσω των ιστοσελίδων τους τα σχολεία-elite και τα σχολεία της γονεϊκής επιλογής έχουν ισχυρή παρουσία στον εικονικό κόσμο. Ο βασικότερος σκοπός αυτής της τάσης είναι προφανώς πληροφοριακός: οι ιστοσελίδες των σχολείων αποτελούν το

σημαντικότερο κειμενικό μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να επικοινωνήσει το σχολείο την ταυτότητά του, τις αξίες του, την εκπαιδευτική του φιλοσοφία και τη δέσμευσή του στην ανάπτυξη των μαθητών (Koh & Kenway, 2016). Όμως, πέραν τούτων, η λογική είναι και οικονομική: οι ιστοσελίδες αποτελούν έναν από τους πιο εξελιγμένους τρόπους διαφήμισης και κατοχύρωσης του ονόματός τους (branding), προκειμένου να προσελκύσουν πιθανούς «πελάτες» πέραν των συνήθων τοπικών ορίων. Τέτοια κείμενα ανήκουν στο «σημειωτικό σύστημα αναπαράστασης» (Hall, 1997: 4) και είναι φυσικά σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο που αναπαριστούν το σχολείο από την πιο θετική του πλευρά.

Προκειμένου, λοιπόν, να δώσουμε τον «λόγο» στα σχολεία θεωρήσαμε σκόπιμο να ερευνήσουμε και να αναλύσουμε τις ιστοσελίδες τους. Δημιουργήματα των διαχειριστών-εκπαιδευτικών, συνήθως Πληροφορικής, και εμπλουτισμένες με δράσεις από τον Σύλλογο των Διδασκόντων, οι ιστοσελίδες αντικατοπτρίζουν την εικόνα του σχολείου στην κοινωνία. Και επειδή είναι πολυτροπικές, υιοθετήσαμε την Πολυτροπική Σημειωτική Προσέγγιση για την ανάλυσή τους, η οποία αφορά στη μελέτη διαφορετικών σημειωτικών τρόπων σε ένα κείμενο ή σε μια επικοινωνιακή περίπτωση. Πολυτροπικότητα είναι ο «συνδυασμός διαφορετικών σημειωτικών τρόπων, για παράδειγμα, γλώσσα και μουσική, σε μια επικοινωνιακή περίπτωση» (VanLeeuwen 2005: 281), η οποία έχει διευκολυνθεί με την ψηφιακή τεχνολογία. Επιπλέον, μετά από μια περίοδο κυριαρχίας της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, τώρα με την επίδραση της τεχνολογίας εμφανίζεται αυτό που ο Kress (1998) ορίζει ως «τεκτονική αλλαγή» στο σημειωτικό τοπίο της αναπαράστασης. Η Κοινωνική Σημειωτική (Hodge & Kress, 1988) έχει αναπτύξει το μεθοδολογικό πλαίσιο ξεκινώντας από την Οπτική Γραμματική (Kress & VanLeeuwen 1996, 2006) και ιδρύοντας την Πολυτροπική Ανάλυση Λόγου (Kress & VanLeeuwen, 2001). Εκκινώντας από την Γραμματική του Halliday, η πολυτροπική προσέγγιση δίνει νέες προοπτικές στην ερμηνεία της γλώσσας και της επικοινωνίας. Ερευνητές διαφορετικών πεδίων (από γλωσσολογία, εκπαίδευση, κοινωνιολογία, MME) αναλύουν τον λόγο σε μία ποικιλία περιβαλλόντων, όπως μουσειακές εκθέσεις, ψηφιακά ή εργασιακά περιβάλλοντα, με ένα ευρύτερο σημειωτικό πλαίσιο, που είναι μέρος του πολυτροπικού συνόλου. Πολλές έρευνες έχουν εστιάσει στη σχέση μεταξύ γλώσσας και εικόνας (Kress & VanLeeuwen, 1996; Lemke, 1998; Martinec & Salaway, 2005; Bezemer & Kress, 2008) αποδεικνύοντας ότι η εικόνα σταδιακά αποκτά κεντρικό ρόλο στις επικοινωνιακές περιστάσεις. Επιπλέον, οι οθόνες έχουν αρχίσει να κυριαρχούν επί των τυπωμένων σελίδων (Jewitt, 2002, 2008). Συνεπώς, είναι δύσκολο να ερευνήσουμε τον γραπτό λόγο σε απομόνωση από τα πολυτροπικά περιβάλλοντα στα οποία ενσωματώνεται.

Οι νέες τεχνολογίες διαδραματίζουν έναν ουσιώδη ρόλο στους διαθέσιμους τρόπους προσέγγισης ενός κειμένου και επηρεάζουν την παραγωγή και ερμηνεία του (Jewitt, 2006). Πολλές πολυτροπικές έρευνες έχουν εστιάσει στους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης μίας σελίδας βιβλίου ή ιστοσελίδας ή άλλων ψηφιακών πηγών εκπαίδευσης (Bezemer & Kress, 2008; Jones, 2005; Norris, 2004; O'Halloran & Smith, 2011) ή κινηματογραφικών ταινιών, διαφημίσεων ή άλλων κειμένων των ΜΜΕ (O'Halloran, 2004; Burn, 2009; Baldry, 2004) ή στις σχέσεις ανάμεσα στα βιβλία και τα ηλεκτρονικά βιβλία, τον ρόλο των ψηφιακών κοινοτήτων και των υπερκειμένων (Luke, 2003; Lemke, 2002).

Η πολυτροπικότητα ολοένα και περισσότερο κερδίζει έδαφος ως μεθοδολογική προσέγγιση, εφόσον είναι ανάγκη να κατανοήσουμε πώς η γραφή διαδρά με μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας σε ψηφιακά και μη περιβάλλοντα επικοινωνίας. Όλοι οι τρόποι χρειάζεται να μελετηθούν εστιάζοντας στις επιλογές των επικοινωνούντων ως προς τη σκοπιμότητά τους. Οι άνθρωποι «ενορχηστρώνουν» την σημασία μέσα από την επιλογή και ρύθμιση των τρόπων. Στην πραγματικότητα, η διάδραση ανάμεσα στους τρόπους (οπτικούς ή ακουστικούς) έχει ιδιαίτερη σημασία στην κατασκευή του νοήματος (Jewitt, 2012). Διαφορετική λογική κυβερνά τον τρόπο του γραπτού κειμένου και εκείνον της οπτικής εικόνας: το γραπτό κείμενο κυβερνάται από την λογική της χρονικής ή τοπικής ακολουθίας, ενώ η οπτική εικόνα κυβερνάται από την χωροταξική λογική και τον συγχρονισμό των στοιχείων (Kress, 2003). Η πολυτροπική ανάλυση λόγου αναλύει πώς διαφορετικοί σημειωτικοί τρόποι διαδρώντας δημιουργούν ένα ενιαίο κείμενο ή μια επικοινωνιακή περίσταση. Η κειμενική δομή υλοποιείται όχι μόνο με γλωσσικά σημεία, αλλά οπτικά μέσω της μορφής, του χρώματος και των τυπογραφικών στοιχείων. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να γίνει η πολυτροπική ανάλυση λόγου, όπως η ανάλυση περιεχομένου ή η κοινωνική σημειωτική ανάλυση (VanLeeuwen & Jewitt, 2001). Εφαρμόζοντας ουσιαστικά τη θεωρία του Halliday για τις τρεις μεταλειτουργίες της γλώσσας: την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική (Halliday, 1985) οι Kress και VanLeeuwen στην Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού (1996, 2006) μετονόμασαν τις τρεις λειτουργίες σε ιδεολογική, διαδραστική και συνθετική. Το υλικό των υπό μελέτη ιστοσελίδων θα μελετηθεί κατά κύριο λόγο βάσει των τριών λειτουργιών του Halliday και των Kress και VanLeeuwen (1996, 2006). Η αναπαραστατική-ιδεολογική λειτουργία αντιστοιχεί στο τι είδους σχολείο αντιπροσωπεύει η κάθε ιστοσελίδα. Η διαπροσωπική-διαδραστική αντιστοιχεί στη σχέση του πομπού-σχολείου με τον δέκτη-χρήστη της ιστοσελίδας και η κειμενική-συνθετική στον τρόπο παρουσίασης της ιστοσελίδας.

Για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των ιστοσελίδων κατασκευάσαμε και εφαρμόσαμε μία ρουμπρίκα σε 30 ιστοσελίδες δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής (βλ. Παράρτημα): 10 αφορούν τα Πρότυπα Σχολεία (των 5 γυμνασίων και 5 λυκείων), 9 αφορούν Πειραματικά, όπως το ιστορικό Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, το 2^ο Αθηνών, το Πειραματικό των Αγίων Αναργύρων, το 1^ο και 2^ο Πειραματικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, 6 Μουσικά (Παλλήνης, Αλίμου, Ιλίου, Πειραιά, Καλαμάτας και Δράμας), 3 Καλλιτεχνικά (Γέρακα, Κερατσινίου και Περιστερίου) και 2 Εκκλησιαστικά (της Ριζαρείου και της Φλώρινας). Στη συγκεκριμένη ρουμπρίκα ερευνήσαμε την ύπαρξη ή μη ποικίλων στοιχείων που αφορούν σε κάθε μια από τις τρεις λειτουργίες. Για την αναπαραστατική-ιδεολογική λειτουργία ελέγξαμε κατά πόσο στις συγκεκριμένες ιστοσελίδες μπορεί να βρει κανείς στοιχεία της φιλοσοφίας και λογικής του σχολείου, όπως την αποστολή του, τον σχολικό κανονισμό και τη σχετική νομοθεσία που διέπει τη λειτουργία του. Ως προς την διαπροσωπική-διαδραστική λειτουργία ερευνήσαμε το περιεχόμενο της ιστοσελίδας, κατά πόσο δηλαδή δίνονται πληροφορίες για την τοποθεσία του σχολείου, στοιχεία επικοινωνίας του σχολείου, πληροφορίες για το προσωπικό, στοιχεία επικοινωνίας του προσωπικού, διακρίσεις των μαθητών, ακαδημαϊκές επιδόσεις, καλές πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί, ημερολόγιο σχολικών και εξωσχολικών δράσεων, έντυπες ή ηλεκτρονικές εκδόσεις του σχολείου, ένα ιστορικό σημείωμα και τα νέα του σχολείου. Επιπλέον, μελετήσαμε κατά πόσο δίνονται πληροφορίες για το κοινό, όπως πληροφορίες για γονείς, απόφοιτους, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ακόμη στη λειτουργία αυτή εξετάσαμε κατά πόσο υπάρχουν μηχανές αναζήτησης στις συγκεκριμένες ιστοσελίδες και διαθέσιμες γλώσσες πλην της ελληνικής. Τέλος, ως προς την κειμενική-συνθετική λειτουργία αξιολογήσαμε τον τρόπο παρουσίασης των συγκεκριμένων ιστοσελίδων, όπως το ύφος της χρησιμοποιούμενης γλώσσας, την ύπαρξη ή μη εικόνων-φωτογραφιών-βίντεο, την μορφοποίηση της ιστοσελίδας και τέλος τον πάροχο.

2.4. Περιορισμοί της έρευνας

Ο μεγαλύτερος περιορισμός στην έρευνά μας υπήρξε αναμφισβήτητα η γραφειοκρατία από τους αρμόδιους φορείς, οι χρονοβόρες διαδικασίες, η διστακτικότητα που έφτασε μέχρι και την αρχική άρνηση, προκειμένου να δοθεί άδεια για έρευνα. Το γεγονός αυτό αντιμετωπίστηκε με αίτημα στην Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, τη θετική γνωμοδότηση του φορέα και την εκ νέου αίτηση στο ΙΕΠ και στο Υπουργείο

Παιδείας, η οποία και ευοδώθηκε. Πρέπει να ομολογήσουμε ότι η γραφειοκρατία, απομυζά αρκετά αποθέματα υπομονής και κουράγιου από την πλευρά του ερευνητή, όμως, εν τέλει, με ψυχραιμία και υπομονή αντιμετωπίζονται.

Ως προς τη βάση δεδομένων με τα επαγγέλματα των γονέων, κατανοούμε ότι ο κατάλογος του *My School* περιλαμβάνει μεν την πλειονότητα των γονέων, δεν είναι όμως πλήρης, διότι αφενός πολλά σχολεία, όπως γνωρίζουμε εκ πείρας, δεν έχουν καταγράψει ηλεκτρονικά όλα τα στοιχεία των μαθητών και αφετέρου υπήρχαν αρκετές καταχωρήσεις με τη δήλωση «Δεν απαντώ» στο επάγγελμα γονέα. Αυτές τις καταχωρήσεις, προφανώς, δεν τις λάβαμε υπόψιν.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ
ΕΥΡΗΜΑΤΑ

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΥΡΗΜΑΤΑ

3.1. Η κοινωνική σύνθεση των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής

Η διατριβή θα χρησιμοποιήσει ποσοτικά στοιχεία, τα οποία αφορούν στο επίπεδο κοινωνικού κύρους των επαγγελματιών των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών των σχολείων που εξετάζουμε. Τα στοιχεία αυτά συνελέγησαν από τη βάση δεδομένων του *My School* και είναι χρήσιμα διότι δείχνουν ότι οι γονείς που επιλέγουν τα σχολεία που εξετάζουμε έχουν ένα μέσο επαγγελματικό επίπεδο και κοινωνικό κύρος. Η βάση δεδομένων του *My School*, την οποία χρησιμοποιήσαμε, αναφέρει ανώνυμα τα καταγεγραμμένα επαγγέλματα των γονέων στα Πρότυπα, Πειραματικά, Μουσικά και Καλλιτεχνικά σχολεία κατά τη σχολική χρονιά 2014-15. Με τον τρόπο αυτό συλλέξαμε 7.500 περίπου καταχωρίσεις, το οποίο αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο δείγμα σκοπιμότητας 62% σε ένα σύνολο 12.000 περίπου μαθητών. Για την επεξεργασία των στοιχείων χρησιμοποιήσαμε δύο ερευνητικά εργαλεία. Το πρώτο προέρχεται από την Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία και το δεύτερο αποτελεί πίνακες με το κοινωνικό κύρος κάθε επαγγέλματος, σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο του Σικάγο.

3.1.1. Ανάλυση των επαγγελματιών των γονέων με βάση τους πίνακες της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής

Για την έρευνά μας αντλήσαμε από τα δημοσιευμένα στοιχεία της απογραφής πληθυσμού του 2011 και συγκεκριμένα από τα «*Μητρώα και Ταξινομήσεις*» την «*Στατιστική Ταξινόμηση των επαγγελματιών κατά ISCO 08*», καθώς και τον «*Πίνακα A12. Απογραφή Πληθυσμού 2011. Απασχολούμενοι, κατά επάγγελμα (μονοσήφιο) και υπηκοότητα*». Στον πρώτο πίνακα κατά ISCO 08, διαπιστώσαμε ότι η κατάταξη των επαγγελματιών γίνεται με βάση το «επίπεδο». Δηλαδή, η Ελληνική Στατιστική Αρχή έχει χωρίσει 620 επαγγέλματα σε 9 κατηγορίες υπό τον δηλωτικό τίτλο «Επίπεδο επαγγέλματος», οι οποίες είναι οι εξής:

1. Ανώτερα διευθυντικά και διοικητικά στελέχη
2. Επαγγελματίες
3. Τεχνικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
4. Υπάλληλοι γραφείου
5. Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές
6. Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς

7. Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
8. Χειριστές βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητές (μονταδόροι)
9. Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες.

Αν συνδυάσουμε τον τίτλο της κατάταξης και το περιεχόμενο κάθε κατηγορίας, δηλαδή το γεγονός ότι στον αριθμό 1 βρίσκονται τα «Ανώτερα διευθυντικά και διοικητικά στελέχη» και στον αριθμό 9 οι «Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες, μικροεπαγγελματίες» εύκολα συνάγεται το συμπέρασμα ότι η συγκεκριμένη κατάταξη επαγγελματιών έχει γίνει με βάση την προαπαιτούμενη εκπαίδευση, τις απολαβές και το κύρος κάθε επαγγέλματος, στοιχεία δηλαδή κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Στη συνέχεια της επεξεργασίας των δεδομένων μας από το *My School*, γράψαμε δίπλα στο επάγγελμα του γονέα ένα από τα νούμερα 1-9 που αντιστοιχεί στο επίπεδό του, σύμφωνα με τον αντίστοιχο πίνακα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής. Από την στατιστική ανάλυση προέκυψε ο Πίνακας 1 στην επόμενη σελίδα.

Επιχειρώντας να τον ερμηνεύσουμε, διαπιστώνουμε ότι στα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής το μεγαλύτερο μέρος των γονέων (το 36,18%) είναι επαγγελματίες με επίπεδο επαγγέλματος 2, δηλαδή «Ασκούντες επιστημονικά επαγγέλματα και μηχανικοί, επαγγελματίες του τομέα υγείας, εκπαιδευτικοί, επαγγελματίες επιχειρήσεων και διοίκησης, επαγγελματίες του τομέα των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας και επαγγελματίες του νομικού, κοινωνικού και πολιτιστικού κλάδου» σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής. Ακολουθούν με 23,86% οι «Υπάλληλοι γραφείου» με επίπεδο επαγγέλματος 4. Οι δύο αυτές κατηγορίες συγκεντρώνουν ήδη το 60% του συνόλου των γονέων. Σημαντικό είναι το ποσοστό των «Τεχνικών και Ασκούντων συναφή επαγγέλματα» (16,16%) στο επίπεδο 3 και των «Εξειδικευμένων τεχνιτών και ασκούντων συναφή επαγγέλματα» (8,85%) στο επίπεδο 7. Τα επίπεδα 5, 6 και 8 υποεκπροσωπούνται: οι πωλητές, οι γεωργοί και οι χειριστές μηχανημάτων αποτελούν συνολικά το 12%. Χαρακτηριστικό είναι, τέλος, ότι τα δύο άκρα της κλίμακας, δηλαδή το 1 και το 9 εκπροσωπούνται ελάχιστα: στο 1 με τα «Ανώτερα διευθυντικά και διοικητικά στελέχη» κατατάσσονται μόνο το 1,72% του δείγματος και ακόμη λιγότεροι στο 9 με τους «Ανειδίκευτους εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες» (1,13%). Τα ευρήματα αυτά, κατόπιν, τα συνδυάσαμε με τον Πίνακα Α12. Απογραφή Πληθυσμού 2011. «Απασχολούμενοι, κατά επάγγελμα (μονοσήφιο) και υπηκοότητα», όπου οι εργαζόμενοι ολόκληρης της επικράτειας κατατάσσονται κατά επίπεδο επαγγέλματος.

Πίνακας 1: Πλήθος και ποσοστά ανά επαγγελματική κατηγορία , λαμβάνοντας υπόψη το δείγμα 7.444 ατόμων (γονέων) στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

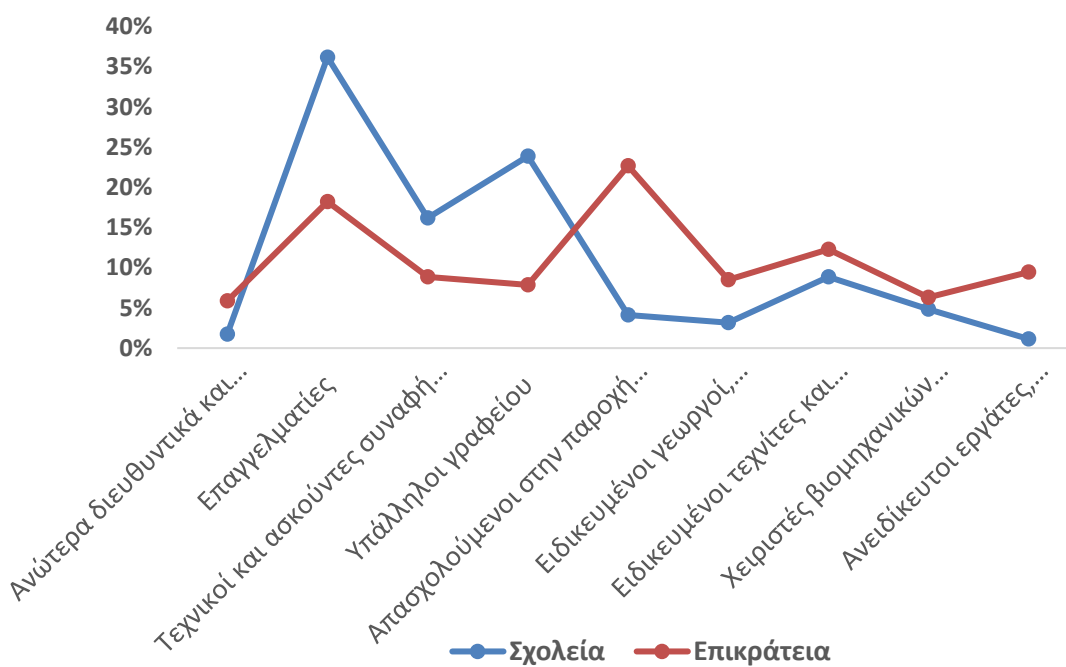
Επάγγελμα	Συχνότητα	Ποσοστό
1. Ανώτερα διευθυντικά και διοικητικά στελέχη	128	1,72%
2. Επαγγελματίες	2692	36,18%
3. Τεχνικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1203	16,16%
4.Υπάλληλοι γραφείου	1776	23,86%
5. Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές	306	4,11%
6. Ειδικομημένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς	235	3,16%
7. Ειδικομημένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	658	8,85%
8. Χειριστές βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητές (μονταδόροι)	359	4,83%
9. Ανειδίκεντοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες	84	1,13%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, τα ποσοστά των επαγγελματιών στο κάθε επίπεδο διαμορφώνονται ως εξής: το μεγαλύτερο ποσοστό των εργαζομένων (22,66%) απασχολείται στην παροχή υπηρεσιών (επίπεδο επαγγέλματος 5), ακολουθεί το επίπεδο 2 με τους επαγγελματίες σε ποσοστό 18,21% και οι εξειδικευμένοι τεχνίτες (επίπεδο 7) με 12,29%. Τέλος, τα άκρα της κλίμακας εκπροσωπούνται με 5,86% το 1 με τα ανώτερα διευθυντικά στελέχη και με 9,46% το 9 με τους ανειδίκεντους εργάτες.

Πίνακας 2: Ποσοστά (%) ανά επαγγελματική κατηγορία για το σύνολο των κατοίκων της Ελλάδας σε Απογραφή Πληθυσμού 2011 με βάση τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής για όλη την επικράτεια.

Επαγγελματικό επίπεδο	Ποσοστό επαγγελμ. κατηγορίας (%) επί του συνολικού δείγματος
1. Ανώτερα διευθυντικά και διοικητικά στελέχη	5,86%
2. Επαγγελματίες	18,21%
3. Τεχνικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	8,86%
4.Υπάλληλοι γραφείου	7,87%

5. Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές	22,66%
6. Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς	8,49%
7. Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	12,29%
8. Χειριστές βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητές (μονταδόροι)	6,30%
9. Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες	9,46%



Σχήμα 5: Συγκριτική θεώρηση των ποσοστών κάθε επαγγελματικού επιπέδου στην επικράτεια και στα δημόσια σχολεία γονείκης επιλογής.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 5, αν κάνουμε τη σύγκριση των ποσοστών κάθε επαγγελματικού επιπέδου από τη μια μεριά των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής και από την άλλη ολόκληρης της επικράτειας, μπορούμε να καταλήξουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

Αρχικά, οι «Επαγγελματίες υγείας, εκπαιδευτικοί, νομικοί, καλλιτέχνες» (επίπεδο 2) αποτελούν τη βασική ομάδα επαγγελματιών στους γονείς των σχολείων που μελετάμε με ποσοστό 36%, ενώ στο σύνολο της επικράτειας αποτελούν μόνο το 18% περίπου. Δηλαδή, το ποσοστό τους στα συγκεκριμένα σχολεία είναι το διπλάσιο. Στη συνέχεια, οι «Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές» (επίπεδο 5), οι οποίοι αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα στην επικράτεια με ποσοστό σχεδόν 23%, στα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής υποεκπροσωπούνται με ποσοστό μόλις 4%. Ακόμη, οι «Υπάλληλοι γραφείου» (επίπεδο 4) εκπροσωπούνται επαξίως στα σχολεία που μελετάμε με 24% περίπου, ενώ στην επικράτεια κατέχουν μόνο το 8% περίπου. Αντιθέτως, οι «Ανείδικτοι εργάτες» του επιπέδου 9 υποεκπροσωπούνται στα σχολεία της έρευνάς μας με μόλις 1% περίπου, ενώ στην επικράτεια καταλαμβάνουν το 12% περίπου. Όσο για τα «Ανώτερα διευθυντικά στελέχη» του επιπέδου 1, στην επικράτεια καταλαμβάνουν το 6% περίπου, ενώ στα υπό έρευνα σχολεία αποτελούν λίγο λιγότερο από το 2 % περίπου.

Από τα παραπάνω μπορεί να συνάγει κανείς το συμπέρασμα ότι τα άκρα της κλίμακας, τόσο η ανώτερη βαθμίδα, όσο και η κατώτερη υποεκπροσωπούνται στα σχολεία που μελετάμε. Συνεπώς, δεν τα προτιμά ούτε το «ανώτερο», το πιο εύρωστο οικονομικά στρώμα, το οποίο πιθανόν να κάνει την επιλογή του ιδιωτικού σχολείου, ούτε το «κατώτερο», το πιο φτωχό, το οποίο στρέφεται μόνο στο σχολείο της γειτονιάς, χωρίς να εξετάζει άλλες επιλογές στη δημόσια εκπαίδευση. Ακόμη, και αυτό είναι το πιο ενδιαφέρον, οι κατηγορίες που αποτελούν την πλειονότητα στα υπό μελέτη σχολεία με 60% είναι οι 2 και 4, ενώ στην επικράτεια οι δύο αυτές κατηγορίες συγκεντρώνουν μόνο το 26%. Αυτό δείχνει ότι άνθρωποι μέσης οικονομικής κατάστασης και αυξημένου εκπαιδευτικού επιπέδου, ιδιαίτερα στην κατηγορία 2, είναι αυτοί που συνειδητά επιλέγουν και στηρίζουν τα συγκεκριμένα σχολεία.

Πίνακας 3: Τύποι Σχολείων Γονεϊκής επιλογής και Επαγγελματικό Επίπεδο

Τύπος Σχ. Μονάδας	Μέσος όρος	Πλήθος N	Τυπική απόκλιση
Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις	3,76	123	1,942
Μουσικό Γενικό Λύκειο	3,06	139	1,456
Μουσικό Γυμνάσιο	3,41	237	1,782
Μουσικό Γυμνάσιο με Μουσικές Λυκειακές Τάξεις	4,03	3157	2,058
Ολοήμερο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο ενταγμένο στο Πανεπιστήμιο	3,45	706	1,730
Ολοήμερο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο μη ενταγμένο στο Πανεπιστήμιο	3,93	222	1,936
Ολοήμερο Πειραματικό Νηπιαγωγείο ενταγμένο στο Πανεπιστήμιο	3,00	16	1,633
Πειραματικό Γυμνάσιο	3,55	770	1,835
Πειραματικό Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις	3,10	211	1,539
Πειραματικό Λύκειο	3,45	906	1,815
Πρότυπο Γυμνάσιο	3,19	555	1,639
Πρότυπο Λύκειο	3,33	400	1,711
Σύνολο	3,68	7442	1,919

Στον Πίνακα 3 διαπιστώνουμε ότι ο Μέσος Όρος του επαγγελματικού επιπέδου σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή για τα υπό έρευνα σχολεία βρίσκεται στο 3,68, δηλαδή λίγο παραπάνω από τον αριθμητικό μέσο όρο του 4,5. Αυτό δείχνει ότι οι γονείς των σχολείων αυτών έχουν ένα μέσο και λίγο υψηλότερο επαγγελματικό επίπεδο σε σχέση με τα επαγγέλματα ολόκληρης της επικράτειας. Το υψηλότερο επαγγελματικό επίπεδο, και συνεπώς στη συγκεκριμένη μέτρηση με την μικρότερη τιμή, εντοπίζεται στα Πειραματικά Νηπιαγωγεία με 3 και ακολουθούν τα Μουσικά Λύκεια με 3,06 και τα Πειραματικά Γυμνάσια με Λυκειακές Τάξεις με 3,1 ενώ λίγο χαμηλότερα κυμαίνονται τα Πρότυπα Γυμνάσια με 3,19.

Πίνακας 4: Νομός και Επαγγελματικό Επίπεδο στα δημόσια σχολεία Γονεϊκής επιλογής

Περιοχή Κατοικίας Μαθητή	Μέσος όρος	Πλήθος Ν	Τυπική απόκλιση
Αργίνιο	3,97	151	2,001
Αλεξ/πολη	3,96	107	2,167
Άμφισσα	4,84	56	2,181
Αργολίδα	4,94	18	2,363
Άρτα	4,87	45	2,170
Αττική	3,42	2845	1,736
Αχαΐα	3,26	387	1,710
Βέροια	3,79	42	1,982
Βόλος	3,34	160	1,870
Γιαννιτσά	4,86	58	2,106
Δράμα	4,24	126	2,137
Εύβοια	4,48	23	1,880
Ζάκυνθος	4,87	30	2,161
Ηλεία	5,31	13	2,323
Θεσσαλονίκη	3,46	1051	1,744
Ιωάννινα	3,72	207	2,059
Καβάλα	4,45	88	2,243
Καλαμάτα	4,50	32	2,396
Καρδίτσα	4,60	91	2,097
Κατερίνη	4,30	96	2,053
Κέρκυρα	4,27	41	2,191
Κοζάνη	4,06	122	2,026
Κομοτηνή	4,16	86	2,169
Κόρινθος	4,03	36	2,324
Κρήτη	3,79	563	2,019
Λακονία	5,10	30	2,454
Λαμία	4,72	29	2,202
Λάρισα	3,70	82	2,035
Λευκάδα	4,46	82	2,229
Μυτιλήνη	3,78	60	2,051
Ξάνθη	3,97	38	2,007
Πρέβεζα	3,83	40	2,135
Ρόδος	3,71	213	1,845
Σέρρες	3,79	156	2,042
Τρίκαλα	3,77	84	1,710

Τρίπολη	4,88	26	2,046
Φλώρινα	4,59	66	2,083
Χίος	4,53	62	2,178
Σύνολο	3,68	7442	1,919

Στον πίνακα 4 διερευνάται η γεωγραφική κατανομή των γονέων με το υψηλότερο επαγγελματικό επίπεδο στα υπό μελέτη σχολεία. Διαπιστώσαμε ότι πρώτη έρχεται η Αχαΐα και ακολουθούν η πρωτεύουσα και η συμπρωτεύουσα. Στις δύο τελευταίες θέσεις βρίσκονται η Λακωνία και η Ηλεία.

3.1.2. Ανάλυση των επαγγελμάτων των γονέων με δείκτες κοινωνικού κύρους

Στην έρευνά μας, όμως, δεν περιοριστήκαμε στην ανάλυση του επαγγελματικού επιπέδου των γονέων σύμφωνα με τους διαθέσιμους πίνακες της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, αλλά προχωρήσαμε στη διερεύνηση του κοινωνικού κύρους των επαγγελμάτων τους σύμφωνα με τους πίνακες «*Measuring Occupational Prestige on the 2012 General Social Survey*» του Πανεπιστημίου του Σικάγο (Smith & Son, 2014). Η συγκεκριμένη έρευνα είναι η τέταρτη που διεξάγεται από το Πανεπιστήμιο του Σικάγο. Η πρώτη υλοποιήθηκε το 1947, η δεύτερη το 1963-65, η τρίτη το 1989 και η τέταρτη το 2012. Σύμφωνα με την έρευνα αξιολογήθηκαν με βάση το κοινωνικό τους κύρος 860 επαγγέλματα με κλίμακα από το 1 έως το 9, όπου το 1 είναι το χαμηλότερο και το 9 το υψηλότερο. Κάνοντας μια πρόχειρη σύγκριση με το ελληνικό ερευνητικό εργαλείο της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, διαπιστώνουμε ότι και στα δύο χρησιμοποιούν 9 κατηγορίες, με αντίστροφη όμως αξιολογική κλίμακα. Δηλαδή, στην ελληνική κατάταξη το 1 είναι το αξιολογικά μεγαλύτερο, ενώ στην έρευνα του Σικάγο το 9.

Συνεχίζοντας, οι Mackinnon και Langford στο βιβλίο τους *The meaning of occupational prestige scores: A Social Psychological Analysis and Interpretation* (Mackinnon & Langford, 1994) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μέτρηση του κοινωνικού κύρους συνδέεται άμεσα με το επίπεδο της εκπαίδευσης του κάθε ανθρώπου, καθώς και με το γεγονός ότι αξιολογούνται περισσότερο οι απαιτήσεις μιας δουλειάς παρά οι οικονομικές απολαβές. Επιπλέον, τέτοιες μετρήσεις επιτρέπουν να γίνουν συγκρίσεις κοινωνιολογικές τόσο εξελικτικά στην πάροδο των ετών σε μία χώρα, όσο και συγκριτικά σε περισσότερες από μία χώρες, γεγονός που τις καθιστά ιδιαίτερες σημαντικές. Στην δική μας έρευνα, η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου μας βοήθησε να βρούμε τον μέσο όρο του κοινωνικού κύρους των

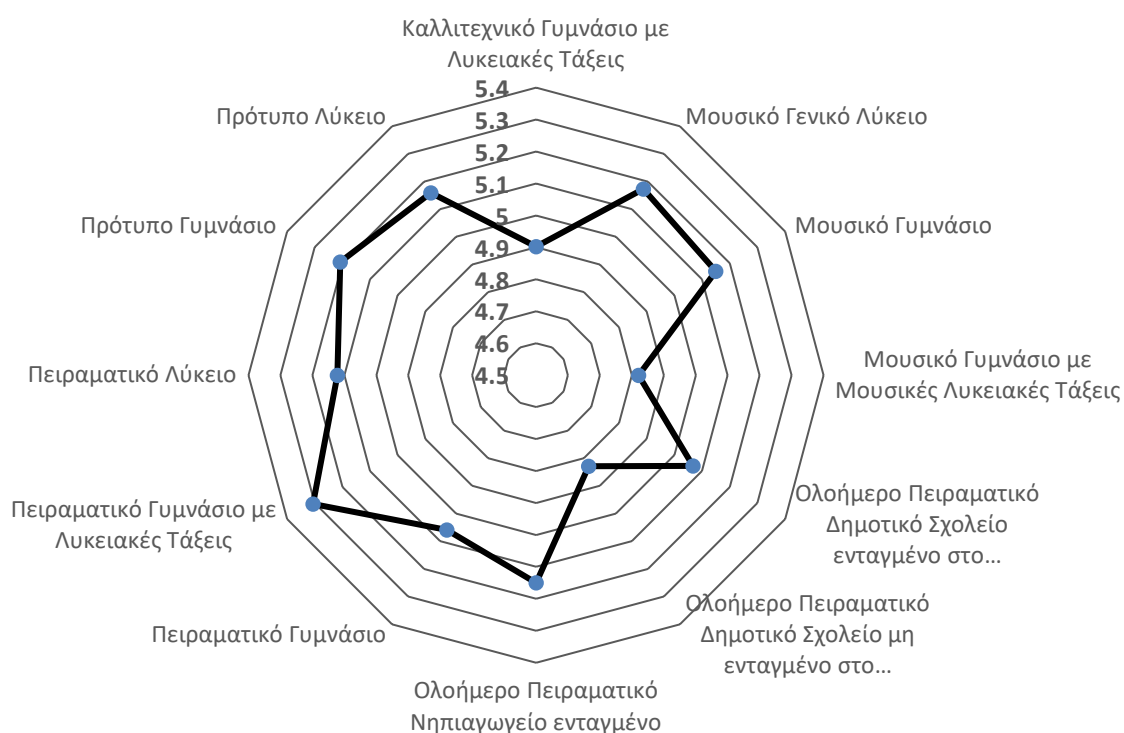
γονέων των υπό έρευνα σχολείων και έτσι να πλησιάσουμε με ασφάλεια πλέον την κοινωνική τους διαστρωμάτωση. Συνεπώς, αφού φτιάξαμε μία στήλη με την τιμή του κοινωνικού κύρους των επαγγελματιών των 7.444 γονέων, βρήκαμε ότι ο μέσος όρος τους βρίσκεται στο 4,98, κατά τι λιγότερο από 5 σε μία κλίμακα από το 1 έως το 9 και λίγο παραπάνω από τον μέσο όρο του 4,5. Αυτό στατιστικά δηλώνει ότι οι γονείς των σχολείων αυτών ανήκουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα και, αν το συνδυάσουμε με τους προηγούμενους πίνακες, με αυξημένο μορφωτικό επίπεδο.

Πίνακας 5: Τύποι σχολείων γονεϊκής επιλογής και κοινωνικό κύρος

Τύπος Σχ. Μονάδας	Μέσος όρος	Πλήθος (N)	Τυπική απόκλιση
Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις	4,902	123	1,0251
Μουσικό Γενικό Λύκειο	5,173	139	1,0013
Μουσικό Γυμνάσιο	5,150	237	1,1552
Μουσικό Γυμνάσιο με Μουσικές Λυκειακές Τάξεις	4,821	3159	1,1042
Ολοήμερο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο ενταγμένο στο Πανεπιστήμιο	5,067	706	1,1756
Ολοήμερο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο μη ενταγμένο στο Πανεπιστήμιο	4,829	222	1,1658
Ολοήμερο Πειραματικό Νηπιαγωγείο ενταγμένο στο Πανεπιστήμιο	5,150	16	1,2660
Πειραματικό Γυμνάσιο	5,059	770	1,1409
Πειραματικό Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις	5,306	211	1,1791
Πειραματικό Λύκειο	5,122	906	1,1503
Πρότυπο Γυμνάσιο	5,208	555	1,1858
Πρότυπο Λύκειο	5,159	400	1,1947
Σύνολο	4,986	7444	1,1451

Επιπλέον, από την ανάλυση μέσω SPSS διαπιστώνουμε ότι ο τύπος σχολείου με το υψηλότερο κοινωνικό κύρος είναι το Πειραματικό Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις με 5,3, ακολουθούν τα Πρότυπα Γυμνάσια με 5,2, τα Μουσικά Λύκεια με 5,17 και τα Πρότυπα Λύκεια με 5,159. Το χαμηλότερο εντοπίζεται στα Μουσικά Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις

και είναι 4,821. Τα παραπάνω γίνονται ευκολότερα αντιληπτά και από το «αραχνοειδές» διάγραμμα που ακολουθεί.



Σχήμα 6: Αραχνοειδές διάγραμμα κοινωνικού κύρους ανά τύπο δημόσιου σχολείου γονεϊκής επιλογής.

Στον επόμενο Πίνακα (6) γεωγραφικής κατανομής εντοπίζουμε ότι ο νομός με το υψηλότερο κοινωνικό κύρος των γονέων των υπό έρευνα σχολείων είναι ο Βόλος και ακολουθεί η Αχαΐα, η Λάρισα, η Θεσσαλονίκη, η Αθήνα, τα Γιάννενα, η Βέροια και η Χίος. Στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται τα Γιαννιτσία και η Ηλεία.

Πίνακας 6: Νομοί και κοινωνικό κύρος στα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής

Περιοχή Κατοικίας Μαθητή	Μέσος όρος	Πλήθος Ν	Τυπική απόκλιση
Αργίριο	4,915	150	1,1082
Αλεξ/πολη	4,968	107	1,1813
Άμφισσα	4,488	56	1,0051
Αργολίδα	4,328	18	1,0632
Άρτα	4,607	45	1,1702
Αττική	5,060	2845	1,1397
Αχαΐα	5,282	387	1,1816
Βέροια	5,021	42	1,1183
Βόλος	5,302	160	1,0909
Γιαννιτά	4,253	58	0,8810
Δράμα	4,705	126	1,1061
Εύβοια	4,674	23	1,1013
Ζάκυνθος	4,517	30	0,9484
Ηλεία	4,215	13	1,0676
Θεσσαλονίκη	5,099	1051	1,1648
Ιωάννινα	5,029	207	1,1638
Καβάλα	4,726	88	1,0870
Καλαμάτα	4,684	32	1,2832
Καρδίτσα	4,626	91	1,0662
Κατερίνη	4,630	96	1,0133
Κέρκυρα	4,700	41	0,9644
Κοζάνη	4,911	122	1,0895
Κομοτηνή	4,897	86	1,1592
Κόρινθος	4,400	38	1,4407
Κρήτη	4,901	564	1,1221
Λακωνία	4,480	30	1,2073
Λαμία	4,610	29	1,1121
Λάρισα	5,118	82	1,1516
Λευκάδα	4,696	82	0,9987
Μυτιλήνη	4,988	60	1,1073
Ξάνθη	4,663	38	1,1396
Πρέβεζα	4,895	40	1,1020
Ρόδος	4,897	213	1,0899
Σέρρες	4,955	156	1,1153
Τρίκαλα	4,792	84	1,0841
Τρίπολη	4,354	26	1,1215

Φλώρινα	4,645	66	1,1014
Χίος	5,021	62	1,0344
Σύνολο	4,986	7444	1,1451

Η εγκυρότητα της κλίμακας επαγγελματικού κύρους εξετάστηκε μέσω της αξιολόγησης της συσχέτισής της με μια καθιερωμένη κλίμακα επαγγελμάτων, όπως είναι αυτή της Εθνικής Στατιστικής Αρχής. Βρέθηκε ότι μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών υφίσταται ισχυρή και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ($r= +0,651, p<0,001$). Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι το 42,38% της διακύμανσης στο κοινωνικό κύρος εξηγείται στατιστικά από την κατάταξη των επαγγελμάτων της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, γεγονός που καθιστά και τα δύο ερευνητικά εργαλεία έγκυρα και αξιόπιστα. Ο τελευταίος Πίνακας (7) περιλαμβάνει την αριθμητική κατανομή των επαγγελμάτων των γονέων σε όλα τα σχολεία που μελετάμε.

Πίνακας 7: Η αριθμητική δύναμη κάθε επαγγέλματος στα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής (Πρότυπα-Πειραματικά-Μουσικά-Καλλιτεχνικά).

Επαγγέλματα γονέων στα Πρότυπα-Πειραματικά, Μουσικά, Καλλιτεχνικά	Αριθμητική Δύναμη	Ποσοστό%
επιχειρηματίας	111	1,49
δικηγόρος	113	1,52
μηχανολόγος μηχανικός	132	1,77
μαιευτής	1	0,01
γιατρός	234	3,14
πολιτικός μηχανικός	175	2,35
χημικός μηχανικός	50	0,67
αρχιτέκτονας	65	0,87
ηλεκτρολόγος μηχανικός	127	1,71
δικαστικός	21	0,28
οδοντίατρος	68	0,91
διδασκτικό προσωπικό ανώτατων ιδρυμάτων	87	1,17
μηχανικός περιβάλλοντος	4	0,05
ναυπηγός μηχανικός	16	0,21
μηχανικός	43	0,58
μηχανικός μεταλλείων	7	0,09
ελεύθερος επαγγελματίας	758	10,18
δημόσιος υπάλληλος	430	5,78
στρατιωτικός	227	3,05
ιδιωτικός υπάλληλος	907	12,18

αστυνομικός	157	2,11
καλλιτέχνης	42	0,56
εκπαιδευτικός	566	7,60
αθλητής	4	0,05
ναυτικός	67	0,90
επαγγελματίας πληροφορικής	43	0,58
υπάλληλος τράπεζας	160	2,15
χρηματοοικονομικός σύμβουλος	3	0,04
εμποροϋπάλληλος	28	0,38
κτηματομεσίτης	7	0,09
ειδικευμένος τεχνίτης	51	0,69
φυσιοθεραπευτής	24	0,32
έμπορος	251	3,37
ιερέας-κληρικός	81	1,09
οικονομολόγος	70	0,94
πυροσβέστης	63	0,85
φωτογράφος	35	0,47
ηλεκτρονικός	59	0,79
μουσικός	120	1,61
υπάλληλος γραφείου	8	0,11
ασφαλιστής	41	0,55
γεωπόνος	64	0,86
λογιστής	109	1,46
δημοσιογράφος	55	0,74
κτηνίατρος	23	0,31
χειροτέχνης	5	0,07
ψυχολόγος	15	0,20
δημοτικός υπάλληλος	114	1,53
υπάλληλος ΔΕΗ	47	0,63
αγιογράφος	12	0,16
δασολόγος	17	0,23
ιατρικός επισκέπτης	21	0,28
πωλητής	21	0,28
νοσηλεύτης	51	0,69
οπτικός	8	0,11
εργολάβος	46	0,62
κομμωτής-αισθητικός	16	0,21
ταχυδρομικός υπάλληλος	21	0,28
αρχαιολόγος	5	0,07

βιοτέχνης	35	0,47
φαρμακοποιός	44	0,59
αρχαιοφύλακας και έφορος αρχαιοτήτων	6	0,08
υπάλληλος ΔΕΚΟ	27	0,36
δάσκαλος οδήγησης	5	0,07
τουριστικός πράκτορας	11	0,15
ξενοδοχοϋπάλληλος	10	0,13
κοινωνικός λειτουργός	3	0,04
διακοσμητής	2	0,03
υπάλληλος ΝΠΔΔ	10	0,13
ξενοδόχος	17	0,23
ταξιδιωτικός συνοδός-ξεναγός	4	0,05
συμβολαιογράφος	1	0,01
κοινωνιολόγος	4	0,05
λογοθεραπευτής	3	0,04
οικοδόμος	160	2,15
οδηγός	129	1,73
ηλεκτρολόγος	232	3,12
σιδηρουργός	14	0,19
αγρότης	147	1,97
εργάτης	78	1,05
μάγειρας	21	0,28
υδραυλικός	54	0,73
αυτοκινητιστής	122	1,64
μηχανικός αυτοκινήτων	64	0,86
ξυλουργός-μαραγκός	38	0,51
αγρονόμος-τοπογράφος	20	0,27
λιμενικός	22	0,3
μελισσοκόμος	9	0,12
φύλακας	8	0,11
χειριστής σταθερών εγκαταστάσεων	20	0,27
κτηνοτρόφος	19	0,26
ζαχαροπλάστης	4	0,05
υλοτόμος	1	0,01
πτηνοτρόφος	3	0,04
δασοφύλακας	7	0,09
προσωπικό ασφαλείας	1	0,01
διανομέας	5	0,07
φανοποιός	2	0,03

κηπουρός	1	0,01
οικιακά	1	0,01
σωφρονιστικός υπάλληλος	2	0,03
αλιέας	16	0,21
αρτοποιός	34	0,46
γεωργός	19	0,26
ελαιοχρωματιστής	56	0,75
εργολάβος κηδείων	1	0,01
ψυκτικός	12	0,16

Σύμφωνα με τον Πίνακα 7, βλέπουμε ότι ιδιαίτερη προτίμηση για τα συγκεκριμένα σχολεία έχουν οι ιδιωτικοί υπάλληλοι (12,78%), ακολουθούν οι ελεύθεροι επαγγελματίες (10,18%), οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας (7,60%), οι οποίοι μαζί με το διδακτικό προσωπικό των Πανεπιστημίων (1,17%) φτάνουν το 8,77%, και οι δημόσιοι υπάλληλοι (5,78%). Για τους εκπαιδευτικούς οφείλουμε να κάνουμε ιδιαίτερη μνεία, καθώς ως μέλη του εκπαιδευτικού χώρου έχουν πολλές προσλαμβάνουσες και η προτίμησή τους συνιστά μια επιλογή συνειδητή και βαρύνουσα. Κατά τη γνώμη μας, άρρητα εννοείται ότι και οι ίδιοι οι άνθρωποι από τον χώρο της εκπαίδευσης δεν εμπιστεύονται τα καθορισμένα με γεωγραφικά κριτήρια δημόσια σχολεία «της γειτονιάς» και προτιμούν να κάνουν μια επιλογή δημόσιου μεν, αλλά διαφορετικού τύπου και σκοπιμότητας σχολείου, στοιχείο που θα φανεί και στην ανάλυση των συνεντεύξεων συγκεκριμένων γονέων που ακολουθεί.

Συμπερασματικά μιλώντας, από την ποσοτική έρευνα διαπιστώνουμε ότι οι γονείς που συνειδητά επιλέγουν τα υπό έρευνα σχολεία ανήκουν κατά πλειονότητα στα μεσαία στρώματα με επαγγέλματα μέσου και υψηλού κοινωνικού κύρους και αυξημένο μορφωτικό επίπεδο. Στη συνέχεια, θέλοντας να δώσουμε τον λόγο στα ίδια τα σχολεία ερευνήσαμε και αναλύσαμε 30 ιστοσελίδες σχολείων, οι οποίες αντικατοπτρίζουν την εικόνα που τα ίδια επιλέγουν να προβάλλουν στην κοινωνία.

3.2. Ανάλυση ιστοσελίδων

Όπως ήδη αναφέραμε στη μεθοδολογία, μελετήσαμε 30 ιστοσελίδες δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής κατά κύριο λόγο βάσει των τριών λειτουργιών του Halliday και των Kress και VanLeeuwen (1996, 2006), δηλαδή την αναπαραστατική-ιδεολογική λειτουργία που

αντιστοιχεί στο τι είδους σχολείο αντιπροσωπεύει η κάθε ιστοσελίδα, την διαπροσωπική-διαδραστική που αντιστοιχεί στη σχέση του πομπού-σχολείου με τον δέκτη-χρήστη της ιστοσελίδας και την κειμενική-συνθετική που αναφέρεται στον τρόπο παρουσίασης της ιστοσελίδας.

Σχετικά με την αναπαραστατική-ιδεολογική λειτουργία των ιστοσελίδων μελετήσαμε τα στοιχεία φιλοσοφίας και λογικής που προβάλλει το κάθε σχολείο: την αποστολή του, τον σχολικό κανονισμό και τη νομοθεσία. Η αποστολή του σχολείου παρουσιάζεται στις μισές περίπου ιστοσελίδες (14 στις 30) και κατά κύριο λόγο στα Μουσικά, τα Καλλιτεχνικά και τα Εκκλησιαστικά, για τα οποία το νομοθετικό πλαίσιο έχει παραμείνει το ίδιο, ενώ αντίθετα φαίνεται να εκλείπει στην συντριπτική πλειοψηφία των ιστοσελίδων των Προτύπων και Πειραματικών σχολείων (5 από τις 19 ιστοσελίδες ΠΠΣ που ερευνήθηκαν) πιθανόν λόγω της ασάφειας των στόχων των συγκεκριμένων σχολείων μετά το νομοθετικό πλαίσιο του 2015. Από την άλλη μεριά, η προβολή των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου (21 στις 30) και των βιβλιοθηκών, όπου υπάρχουν, τονίζουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία του εκάστοτε σχολείου, ένα στοιχείο που θεωρείται πολύ σημαντικό, ως ένδειξη μιας οριοθετημένης ελευθερίας για τα παιδιά. Παράλληλα, και η νομοθεσία που διέπει τη λειτουργία των σχολείων είναι διαθέσιμη στην πλειοψηφία των ιστοσελίδων, προκειμένου να τονιστεί όχι μόνο η νομιμότητα, αλλά και η σύμφωνα με τον νόμο ιδιαιτερότητα του κάθε σχολείου. Επίσης, προβάλλονται τα προγράμματα σπουδών, τα οποία όντας διαφορετικά καλλιεργούν την ψυχολογία του ξεχωριστού, του ιδιαίτερου σχολείου, γεγονός που συνάδει με την αίσθηση της μοναδικότητας που νιώθουν οι γονείς-επιλογείς για τα παιδιά τους. Ένα ιδιαίτερο τμήμα στις ιστοσελίδες που μελετήθηκαν αποτελεί η διαδικασία εισαγωγής στο κάθε σχολείο, είτε είναι εξετάσεις είτε κλήρωση. Εδώ προβάλλεται για μια ακόμη φορά η διαφορετικότητα του σχολείου που βασίζεται και στηρίζει τη γονεϊκή επιλογή, καθώς και τον αποκλεισμό ακραίων στοιχείων.

Ως προς τη διαπροσωπική-διαδραστική λειτουργία διαπιστώσαμε ότι όλες οι ιστοσελίδες των Προτύπων και Πειραματικών διαθέτουν πέραν των συνηθισμένων διοικητικών πληροφοριών, όπως οι συναντήσεις καθηγητών με γονείς, μια ποικιλία αναρτήσεων. Αρχικά, δημοσιεύεται ένα ιστορικό σημείωμα του κάθε σχολείου, προκειμένου να τονιστεί η ιστορικότητα και εμμέσως η «διαχρονική» αξία του σχολείου. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι δράσεις του σχολείου, όχι μόνο σε επίπεδο τυπικού αναλυτικού προγράμματος, αλλά και σε επίπεδο ημιτυπικού ή άτυπου. Δηλαδή, μπορεί να βρει κανείς τις καινοτόμες δράσεις, τα διαθεματικά project, τις διδακτικές επισκέψεις, τις εκδρομές εσωτερικού και εξωτερικού, τη

συμμετοχή σε χρηματοδοτούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το Erasmus+, τις αδελφοποιήσεις... Επιπλέον, δίδονται πληροφορίες για τους πολυπληθείς ομίλους και προγράμματα στα οποία μπορούν να συμμετάσχουν οι μαθητές, τα οποία καλύπτουν μια ευρεία κλίμακα ενδιαφερόντων, όπως εμβάθυνση σε μαθήματα, δημιουργικές-καλλιτεχνικές-θεατρικές-εικαστικές ανησυχίες, περιβαλλοντικά ζητήματα, εθελοντισμό και ποικίλα άλλα. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο αριθμός των ομίλων και προγραμμάτων που αναλαμβάνει το κάθε σχολείο είναι ανάλογος με τον αριθμό των καθηγητών που υπηρετούν στα συγκεκριμένα σχολεία, με αποτέλεσμα καθημερινά οι μαθητές να βρίσκονται στο σχολείο πέραν της λήξης του ωρολογίου προγράμματος των μαθημάτων τους σε ένα πρόγραμμα «απογευματινό». Βέβαια, σε ορισμένες ιστοσελίδες εντοπίστηκαν και στατιστικά στοιχεία για τις ενδοσχολικές και τις Πανελλήνιες εξετάσεις. Ειδικά τα τελευταία αποδεικνύουν με γραφήματα την αποτελεσματικότητα του σχολείου ανά εξεταζόμενο μάθημα στις Πανελλήνιες εξετάσεις σε σύγκριση με το υπόλοιπο δείγμα από την επικράτεια. Το στοιχείο αυτό είναι καταλυτικό για την επιλογή του σχολείου από τους γονείς, αφού διαφαίνεται ξεκάθαρα η εκπαιδευτική αξία και αποτελεσματικότητα του σχολείου. Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε τις συνδέσεις με τις ιστοσελίδες των Συλλόγων Γονέων καθώς και Αποφοίτων. Οι Σύλλογοι Γονέων από τις αναρτήσεις τους αποδεικνύονται πολύ δραστήριοι και υποστηρικτικοί στο έργο του σχολείου, μία ακόμη απόδειξη της ενεργούς εμπλοκής τους, εφόσον βέβαια η φοίτηση του παιδιού τους στο σχολείο αποτελεί προϊόν δικής τους επιλογής. Από την άλλη πλευρά, τα συγκεκριμένα σχολεία φημίζονται για τους αποφοίτους τους, πολλοί εκ των οποίων έχουν υπάρξει ή ακόμη διατελούν σημαίνοντα πρόσωπα της πολιτικής, πνευματικής ή επιστημονικής ζωής του τόπου. Κατά συνέπεια, η ύπαρξη Συλλόγων Αποφοίτων, οι οποίοι εξακολουθούν να προσφέρουν στο σχολείο τους υλικά και ηθικά, αποτελεί ένα ακόμη εχέγγυο ποιότητας και ιστορικής συνέχειας, γεγονός που προσμετράται θετικά από τους ενδιαφερόμενους γονείς. Άλλωστε, σύμφωνα με την Courtois (2018: 195) «τα σχολεία-ελίτ ενθαρρύνουν τις φιλίες για μια ζωή και η συγκρότηση δικτύων, που εκτείνονται πέραν των σχολικών πυλών περικλείοντας οικογένειες και κοινότητες, παίζει ισχυρό ρόλο στην κατασκευή της ταξικής συνείδησης». Επιπροσθέτως, η σχέση των σχολείων με την τεχνολογία είναι εμφανής: ιστολόγια καθηγητών και ηλεκτρονικές τάξεις αποτελούν ένα τυπικό κομμάτι των υπό έρευνα ιστοσελίδων, δείγμα καινοτομίας και διαρκούς εξέλιξης. Παράλληλα, ένα σημαντικό τμήμα του ηλεκτρονικού ιστοχώρου καταλαμβάνουν όχι μόνο οι συμμετοχές των μαθητών σε συνέδρια, φεστιβάλ και διαγωνισμούς, αλλά και οι διακρίσεις που απέσπασαν. Το στοιχείο αυτό εγγυάται στον ενδιαφερόμενο γονέα μια εκπαίδευση υψηλών προδιαγραφών και αποτελεσματικότητας,

γεγονός καθοριστικό για την επιλογή του «καλύτερου» σχολείου για το «ιδιαιτέρο» παιδί του. Επίσης, παρουσιάζονται οι εκδόσεις εργασιών καθηγητών ή μαθητών και τα ετήσια λευκώματα, προκειμένου να αποδειχθεί η δημοσίευση και διάχυση των καλών πρακτικών στην κοινωνία και η κατοχύρωση των πνευματικών τους δικαιωμάτων. Εξάλλου, το πρόγραμμα των δειγματικών διδασκαλιών και του mentoring που αναλαμβάνει το κάθε σχολείο προβάλλει εντονότερα τη διασύνδεση του σχολείου με πανεπιστημιακά τμήματα, δείκτης υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών για τους ενδιαφερόμενους γονείς-πελάτες.

Εξάλλου, και στα Μουσικά και Καλλιτεχνικά σχολεία υπάρχουν ιστορικά σημειώματα (για τα πιο παλιά τουλάχιστον σχολεία) και προβάλλονται εξίσου τα προγράμματα (εγχώρια και ευρωπαϊκά) στα οποία συμμετέχουν, όπως και οι επισκέψεις στο εσωτερικό και εξωτερικό. Οι Γονείς και οι Απόφοιτοι διαδραματίζουν και στα Μουσικά και Καλλιτεχνικά ιδιαίτερο ρόλο, στοιχείο που αποδεικνύεται όχι μόνο από τις αναρτήσεις τους στις ιστοσελίδες των σχολείων, αλλά και από τον πολύ ενημερωμένο και μαχητικό ιστοχώρο που ως Σύλλογος Γονέων Μαθητών Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων διαθέτουν. Ακόμη, παρουσιάζεται πληροφοριακό υλικό και για τις εγκαταστάσεις, τις παροχές και τις μεταφορές στα συγκεκριμένα σχολεία, οι οποίες χρηματοδοτούνται από το Υπουργείο Παιδείας. Βεβαίως, γίνεται και εδώ αναφορά στις συνεργασίες με τμήματα πανεπιστημιακά, στοιχείο-εγγύηση μιας υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Στα Εκκλησιαστικά, τέλος, προβάλλονται πλην της φιλοσοφίας των σχολείων, οι ποικίλες δράσεις τους, τα προγράμματα, οι επισκέψεις, η ιστορία τους και οι εγκαταστάσεις-παροχές τους.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία της διαπροσωπικής-διαδραστικής λειτουργίας μπορούν να εντοπίσουν οι ενδιαφερόμενοι στις συγκεκριμένες ιστοσελίδες και μέσω των μηχανών αναζήτησης που προσφέρουν οι ιστότοποι κατά πλειοψηφία (17/30). Από την άλλη, μόνο 5 από τις συγκεκριμένες ιστοσελίδες είναι διαθέσιμες σε άλλες γλώσσες πλην της ελληνικής.

Ως προς την κειμενική-συνθετική λειτουργία διαπιστώσαμε ότι όλες οι ιστοσελίδες που ερευνήσαμε ήταν πολύ φροντισμένες, με πολύχρωμο φόντο, άλλες με πίνακες ζωγραφικής, άλλες με πορτρέτα, σκίτσα, ζωγραφιές, φωτογραφίες, ή αφίσες. Ιδιαίτερα στις ιστοσελίδες των Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων δίνεται έμφαση στα αρχεία βίντεο με προβολές των μουσικών συνόλων, των χορωδιών και των καλλιτεχνικών δράσεων και εκδηλώσεων εν γένει, καθώς και των άρθρων του Τύπου. Με αυτό τον τρόπο, τεκμηριώνεται στο κοινωνικό φαντασιακό η φιλοσοφία των σχολείων αυτών που στοχεύουν στην μουσική και

καλλιτεχνική εμβάθυνση. Η γλώσσα των ιστοσελίδων είναι απλή, προσιτή και κατανοητή, προκειμένου να προσελκύσουν το ευρύ κοινό. Τέλος, η πλειοψηφία των σχολείων επέλεξε το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (sch.gr) ως πάροχο, ενώ μόνο 9 επέλεξαν να δημιουργήσουν τον ιστοχώρο τους με κάποιον άλλο πάροχο.

Το πιο σημαντικό, κατά τη γνώμη μας, στοιχείο όλων των υπό έρευνα ιστοσελίδων είναι η ανοιχτότητα των σχολείων αυτών στο ελληνικό κατά κύριο λόγο κοινό μέσα από τη συστηματική καταγραφή όλων των δράσεων. Παρουσιάζονται όλα τα σχολεία υπερδραστήρια και ανοιχτά στις σύγχρονες ανάγκες και προκλήσεις της κοινωνίας. Αυτή η εγρήγορση, η αποτελεσματικότητα, η ποικιλία δράσεων, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα επιλογής αιτιολογούν την διαφορετικότητα και δημιουργούν ένα habitus αισιοδοξίας, το οποίο σε καιρούς κρίσης και απαξίωσης του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, φαίνεται σωτήριο για τους γονείς της λεγόμενης «φοβικής» μέσης τάξης (Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011).

3.3. Ο «ιδιωτικός» λόγος για τα δημόσια σχολεία Γονεϊκής επιλογής: Ανάλυση των συνεντεύξεων

Όπως ήδη προαναφέραμε, για τη μελέτη του ιδιωτικού λόγου κάναμε χρήση της φαινομενογραφικής προσέγγισης (educational phenomenography), προκειμένου να ανιχνεύσουμε και να συστηματοποιήσουμε κοινούς ψυχικούς τόπους και μηχανισμούς, με τους οποίους οι συνεντευξιαζόμενοι ερμηνεύουν την επιλογή σχολείου. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό είναι ευκολότερο να συζητηθούν τα κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες δράσεις και να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι ερμηνεύουν τη συμπεριφορά τους. Βέβαια, κι εμείς ως ερευνητές έχουμε τη δυνατότητα με τη μέθοδο αυτή να τοποθετήσουμε τον εαυτό μας στη θέση τους και να αντιληφθούμε καλύτερα τη σημασία και το νόημα που δίνουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις και γεγονότα (Λάκκα, 2016). Επιχειρούμε, δηλαδή, να γνωρίσουμε αφενός τους ερευνωμένους και αφετέρου το κοινωνικό τους περιβάλλον, ώστε να μπορέσουμε να κατασκευάσουμε την πραγματικότητα με τον τρόπο που και οι ίδιοι την κατασκευάζουν. Κατά συνέπεια, η έρευνά μας αποκτά βάθος και αντικείμενο μελέτης αποτελεί όχι μόνο το κοινωνικό φαινόμενο αυτό καθαυτό, αλλά και το περιβάλλον στο οποίο διαδραματίζεται προσεγγίζοντας αυτό που ο Max Weber (1997) είχε αποκαλέσει *Verstehen* (βαθιά κατανόηση), αντιμετωπίζοντας τους συνεντευξιαζόμενους ως

υποκείμενα και όχι ως αντικείμενο της έρευνας και εξετάζοντας τη δράση τους ως Ορθολογική, με πολύ συγκεκριμένους και κατευθυνόμενους στόχους. Η ερμηνευτική κατανόηση έγκειται στη σύλληψη του βιωμένου νοήματος, δηλαδή του νοήματος και των σημασιών που αποδίδουν οι πράττοντες στην ίδια την συμπεριφορά τους (Weber, 1997: 32).

Στο πλαίσιο αυτό, διενεργήσαμε 12 μακρές, «εις βάθος» συνεντεύξεις, με σκοπό όχι γενικευτικό, αλλά ερμηνευτικό και αναλυτικό. Με τον τρόπο αυτό, επιχειρήσαμε να απεικονίσουμε την μοναδικότητα της κάθε περίπτωσης, διότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν την ιδιαίτερη κοινωνικο-πολιτισμική τους γνώση και εμπειρία και μπορούμε να συλλάβουμε «από μέσα» τις απόψεις για το φαινόμενο. Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν την φαινομενογραφία συμφωνούν ότι οι συμμετέχοντες πρέπει να έχουν επαρκή ευελιξία να περιγράψουν τις εμπειρίες, όπως οι ίδιοι επιθυμούν με τον δικό τους τρόπο. Και ενώ είναι σχετικά εύκολο οι συνεντευξιαζόμενοι να περιγράψουν τις στρατηγικές τους, είναι αρκετά δύσκολο να αποκαλύψουν τις προθέσεις που κρύβονται πίσω από τις στρατηγικές και την αντίληψή τους για το φαινόμενο. Για τον λόγο αυτό, παράλληλα με την έμφαση που δώσαμε στις κεντρικές έννοιες του ερωτηματολογίου, προσπαθήσαμε να δώσουμε και επαρκή χώρο στον συνεντευξιαζόμενο να εκφράσει τις δικές του απόψεις με όλες τις διαφοροποιήσεις και λεπτομέρειες. Εφαρμόζοντας τα παραπάνω, οι συνεντεύξεις μας θεωρούμε ότι έδωσαν στους γονείς και τα στελέχη τον χώρο έκφρασης των προσωπικών τους απόψεων και προθέσεων με ειλικρίνεια.

3.3.1. Συμμετέχοντες

Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν την περίοδο Δεκεμβρίου 2016-Ιανουαρίου 2017. Το διάστημα αυτό ήταν προσφορότερο για όλους τους εμπλεκόμενους, λόγω των διακοπών των Χριστουγέννων και με αυτό το σκεπτικό επιλέχθηκε. Το δείγμα μας αποτελείται από δύο ομάδες:

Στην πρώτη εντάσσονται 9 γονείς, οι οποίοι επιλέχθηκαν διότι εμφανώς γι' αυτούς η επιλογή σχολείου για τα παιδιά τους ήταν απολύτως συνειδητή: κάποιοι μένουν πολύ μακριά και καλύπτουν καθημερινά μεγάλες αποστάσεις για να φτάσουν στο σχολείο του παιδιού τους, άλλοι διότι έχοντας περισσότερα παιδιά έκαναν σε όλα ή σε κάποια την επιλογή και σε άλλα όχι, άλλοι διότι έκαναν συστηματικά γονεϊκές επιλογές, αρχικά στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης και στη συνέχεια της δημόσιας. Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από φορείς ή

στελέχη της εκπαίδευσης, δηλαδή έναν Πανελλήνιο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, στον οποίο παρευρέθηκαν 25 μέλη, δύο στελέχη της ΕΛΜΕ Προτύπων και Πειραματικών και μία Σχολική Σύμβουλο που έχει υπηρετήσει τα υπό εξέταση σχολεία σε διαφορετικές θέσεις. Πιο αναλυτικά, στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι κάτωθι:

Η κα Κ.Δ, 43 ετών, είναι αρχαιολόγος-μουσειολόγος, κάτοχος Phd, διαμένει με τον γιο της στο Ηράκλειο Αττικής και επέλεξε το 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών στους Αμπελόκηπους.

Ο Α.Ν, 48 ετών, είναι εκπαιδευτικός στο Πρότυπο Βαρβάκειο Λύκειο, κάτοχος Phd, διαμένει στην Καισαριανή με τη σύζυγο του, αδιόριστη μαθηματικό, και τα τρία παιδιά τους και επέλεξε για τα δύο κορίτσια το 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών και για το αγόρι το σχολείο της γειτονιάς τους. Η συνέντευξη μαζί του κρίθηκε απαραίτητη, λόγω της διπλής ιδιότητάς του: εκπαιδευτικός σε Πρότυπο Λύκειο και γονέας σε Πειραματικό σχολείο.

Η κα Β.Φ., 55 ετών, φιλόλογος στο ΕΠΑΛ Κορωπίου, κάτοχος Master, η οποία διαμένει με τον ζωγράφο σύζυγο και τον φοιτητή, ηθοποιό γιο της στο Παπάγου και επέλεξε το Καλλιτεχνικό Σχολείο του Γέρακα.

Η οικογένεια Σ., διαμένει στην Αρτέμιδα Αττικής και επέλεξε για το τρίτο παιδί της το Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων. Η μητέρα εργάζεται ως βρεφοκόμος στο νοσοκομείο Έλενα, ο πατέρας στην ΕΥΔΑΠ και οι δύο μεγαλύτερες αδερφές είναι αντιστοίχως απόφοιτος της Νομικής και φοιτήτρια της Αρχιτεκτονικής.

Η κα Κ.Ε, 50 ετών, είναι γιατρός μικροβιολόγος στο Κέντρο Υγείας Λαυρίου με σύζυγο παθολόγο, διαμένει οικογενειακώς στο Μαρκόπουλο Αττικής και επέλεξε το Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων για τα δύο παιδιά της.

Η κα Π.Μ, 50 ετών, είναι δικηγόρος με σύζυγο μελισσοκόμο, διαμένει με την οικογένειά της στο Μαρκόπουλο Αττικής και επέλεξε το Πρότυπο Γυμνάσιο των Αναβρύτων για την μοναχοκόρη της.

Λόγω της εγγύτητας στον τόπο διαμονής και των φιλικών μεταξύ τους σχέσεων οι δύο τελευταίες κυρίες μας παραχώρησαν μία από κοινού συνέντευξη.

Η κα Τ.Π, 55 ετών, εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σύζυγο δικηγόρο, η οποία διαμένει στο Ηράκλειο Αττικής και η οποία, ενώ για την πρώτη κόρη της επέλεξε ένα γνωστό ιδιωτικό σχολείο της Αθήνας, για την δεύτερη επέλεξε το Πρότυπο Γυμνάσιο

Αναβρύτων και στη συνέχεια το Εκκλησιαστικό Γενικό Λύκειο της Ριζαρείου Σχολής. Είναι φανερό η γονεϊκή σχολική επιλογή και στις τρεις περιπτώσεις και για το λόγο αυτό θεωρήθηκε σημαντική η συνέντευξη μαζί της.

Ο Φ.Ν, 46 ετών, είναι καθηγητής Κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο, διαμένει στα Βριλήσσια με τη σύζυγό του, εκπαιδευτικό δ/θμιας εκπαίδευσης και τα τρία παιδιά του, δύο από τα οποία φοιτούν στο Πρότυπο Γυμνάσιο και Λύκειο Αναβρύτων και ένα στο Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης. Ο Φ.Ν επελέγη λόγω της σχολικής γονεϊκής επιλογής που έκανε και για τα τρία παιδιά του, αλλά και λόγω της ιδιότητάς του ως κοινωνιολόγου.

Ο Μ.Ι, 47, είναι δικηγόρος, υποψήφιος Διδάκτωρ, έχει ένα γιο «χαρισματικό» σύμφωνα με διάγνωση του Νοσοκομείου Παίδων και επέλεξε το Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων. Η σύζυγος είναι ζωγράφος και, επιπλέον, έχουν μία κόρη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διαμένουν στο Ηράκλειο Αττικής. Επελέγη λόγω της ιδιαίτερης περίπτωσης του παιδιού του και της επιλογής που έκανε, δεδομένου του γεγονότος ότι το παιδί διέθετε πλήρη υποτροφία για το ακριβότερο ιδιωτικό σχολείο της Αθήνας καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής του ζωής.

Στην δεύτερη ομάδα των συνεντευξιαζόμενων ανήκουν:

Η κα Μ.Δ, ετών 60 περίπου, Σχολική Σύμβουλος και πρώην Διευθύντρια Μουσικού Σχολείου, με οργανική σε Πρότυπο σχολείο. Η κα Μ.Δ, προφανώς, επελέγη λόγω της μεγάλης εμπειρίας της ως εκπαιδευτικός και στέλεχος στους βασικότερους τύπους δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής: Πρότυπα και Μουσικά.

Η κα Π.Λ και Γ.Σ, ετών περίπου 60 και 45 αντίστοιχα, οι οποίοι είναι μέλη της ΕΛΜΕ Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων. Η συμβολή τους θεωρήθηκε καθοριστική, καθότι εξήγησαν πολλές παραμέτρους σχετικά με τον θεσμό, τα προβλήματα και τις προκλήσεις για το μέλλον.

Τέλος, παρακολουθήσαμε τη Συνέλευση του Διοικητικού Συμβουλίου των Μουσικών Σχολείων όλης της Ελλάδας τον Ιανουάριο του 2017, στην οποία παρευρέθησαν 25 μέλη και τέθηκαν επί τάπητος ζητήματα νομικά και λειτουργικά των σχολείων αυτών.

3.3.2. Οι ερωτήσεις και ο τρόπος ανάλυσης

Τα ερωτήματα που θέσαμε στην πρώτη ομάδα των συνεντευξιαζόμενων, δηλαδή των γονέων, ενδεικτικά περιελάμβαναν την επαγγελματική τους ιδιότητα, το σχολείο του παιδιού τους, τον τρόπο που πληροφορήθηκαν για το σχολείο, τους λόγους που το επέλεξαν, την προετοιμασία, τη διαδικασία εισαγωγής, τη μεταφορά από και προς το σχολείο. Ακόμη, ρωτήσαμε τις προσδοκίες τους από το σχολείο, το κοινωνικό προφίλ του παιδιού, τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, τις απαιτήσεις του σχολείου και τη βοήθεια που τυχόν χρειάζεται το παιδί στα μαθήματά του. Επιπλέον, ζητήσαμε τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του σχολείου που έχουν εντοπίσει, τα χαρακτηριστικά των μαθητών, το κλίμα του σχολείου, το κοινωνικό στρώμα στο οποίο θεωρούν ότι απευθύνεται το σχολείο που επέλεξαν και τις προσδοκίες τους για το μέλλον του παιδιού τους.

Προκειμένου να μελετήσουμε τις συνεντεύξεις και να αποκαλύψουμε τα κοινά τους στοιχεία, ερευνήσαμε αρχικά τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε συνεντευξιαζομένου, δηλαδή την ηλικία του, το επάγγελμά του, το αντίστοιχο του/της συζύγου, την περιοχή κατοικίας σε σχέση με το σχολείο που επελέγη και στη συνέχεια τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών τους, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, τα στοιχεία του χαρακτήρα του, όπως οι ίδιοι οι γονείς τα περιέγραψαν, και τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου που επέλεξαν για τα παιδιά τους. Στη συνέχεια, παρατηρήσαμε με «εθνογραφική ευαισθησία» (Niewöhner et al., 2016: 77) το περιβάλλον του σπιτιού στο οποίο πήραμε τη συνέντευξη, όπως το είδος της κατοικίας (πολυκατοικία ή μονοκατοικία) και τον χώρο που μας παραχώρησαν τη συνέντευξη, κατά πόσο δηλαδή ήταν ένας χώρος άνετος, με βιβλιοθήκες, μουσικά όργανα και γενικότερα ποικίλα στοιχεία πολιτισμικού κεφαλαίου, προκειμένου να βγάλουμε επιπλέον συμπεράσματα, τα οποία είναι άρρητα, για το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των συγκεκριμένων γονέων. Κατόπιν, μέσα από την συζήτηση διερευνήσαμε τα αίτια επιλογής του σχολείου, καθώς και την στρατηγική που ο κάθε γονιός ακολούθησε για να επιτύχει την είσοδο του παιδιού του. Επιπλέον, αφουγκραστήκαμε το σκεπτικό των γονέων για τον ρόλο του σχολείου που επέλεξαν στο κοινωνικό γίνεσθαι, τις προσδοκίες τους για το μέλλον του παιδιού τους, τη γνώμη τους για τον τρόπο εισαγωγής στο συγκεκριμένο σχολείο και το κοινωνικό στρώμα στο οποίο απευθύνεται το σχολείο τους. Η επόμενη κατηγορία, την οποία αναλύσαμε, αφορούσε τη σχολική ζωή, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι γονείς: το κλίμα της τάξης του παιδιού τους,

τα θετικά στοιχεία του σχολείου και εκείνα που χρήζουν βελτίωσης, όπως και το ζήτημα της καθημερινής μετακίνησης από και προς το σχολείο.

Όσον αφορά στη δεύτερη κατηγορία των συνεντεύξεων, δηλαδή των στελεχών και φορέων, τα ενδεικτικά ερωτήματα που απευθύναμε περιλάμβαναν τις προσδοκίες τους και το όραμά τους για τα συγκεκριμένα σχολεία, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που έχουν εντοπίσει, τους λόγους επιλογής από την πλευρά των γονέων, όπως εκείνοι τα αντιλαμβάνονται, το κοινωνικό στρώμα στο οποίο θεωρούν ότι απευθύνονται, τη γνώμη τους για τον τρόπο εισαγωγής και την στήριξη από την πλευρά της πολιτείας. Για τη μελέτη των συνεντεύξεων αυτών καταγράψαμε αρχικά τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των συνεντευξιζομένων, όπως την ηλικία και την ιδιότητά τους και, στη συνέχεια, τις απόψεις τους για τα ερωτήματα που τους απεθύναμε.

3.3.3. Ανάλυση δεδομένων

Έχοντας συγκεντρώσει τα ποιοτικά δεδομένα μας μέσω των φαινομενογραφικών συνεντεύξεων, προχωράμε στην ανάλυση κάθε κατηγορίας, με σκοπό να κατανοήσουμε, αλλά και να ερμηνεύσουμε το υπό έρευνα φαινόμενο.

3.3.3.1. Ανάλυση των συνεντεύξεων των γονέων

Ξεκινώντας από την πρώτη ομάδα, τους γονείς, ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, διαπιστώνουμε, αρχικά, ότι τα επαγγέλματα όσων μας παραχώρησαν συνέντευξη είναι μέσου ή αυξημένου κοινωνικού κύρους (εκπαιδευτικοί, γιατροί, δημόσιοι υπάλληλοι, δικηγόροι, αρχαιολόγοι, καθηγητές Πανεπιστημίου). Ακόμη, η περιοχή κατοικίας και η περιοχή του σχολείου δεν είναι κοντινές και, μάλιστα, ενδέχεται να απέχουν πολλά χιλιόμετρα. Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις των γονέων και παιδιών που καλούνται να διανύσουν 60 χιλιόμετρα ημερησίως από και προς το σχολείο του παιδιού τους (σύνολο 120 χιλιόμετρα). Για παράδειγμα, οι κυρίες Κ.Ε και Π.Μ έχουν ως τόπο διαμονής το Μαρκόπουλο και η οικογένεια Σ. την Αρτέμιδα και φέρνουν καθημερινά τα παιδιά τους στα Ανάβρυντα, στο Μαρούσι. Όσον αφορά στην ηλικία των γονέων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι βρίσκονται στη μέση ηλικία με ανοδική τάση, αν υπολογίσουμε ότι τα παιδιά για τα οποία πήραμε τις συνεντεύξεις βρίσκονται κατά κύριο λόγο στο Γυμνάσιο. Δεν είναι τυχαίο

ότι και στη βάση δεδομένων με τα επαγγέλματα των γονέων που μας παραχώρησαν από το *My School*, υπήρχαν 306 γονείς συνταξιούχοι, δηλαδή ένα ποσοστό 4,1%. Αυτό βέβαια εξαρτάται και από τη σειρά γεννήσεως του παιδιού, αλλά από προσωπική πείρα ως διδάσκουσα σε δημόσιο σχολείο γονεϊκής επιλογής, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι οι γονείς στο συγκεκριμένο σχολείο είναι σχετικά μεγάλης ηλικίας.

Επιπλέον, σε σχέση με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, οφείλουμε να προσθέσουμε και την αίσθηση που αποκομίσαμε από τα σπίτια ή τους χώρους εργασίας που επισκεφθήκαμε για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων: οι περισσότεροι γονείς, είτε ζουν σε μονοκατοικία, είτε σε υψηλό όροφο πολυκατοικίας. Το περιβάλλον των σπιτιών που επισκεφθήκαμε είναι άνετο, γεμάτο πολιτισμικά ερεθίσματα: μουσικά όργανα, βιβλιοθήκες γεμάτες βιβλία, πίνακες ζωγραφικής, στοιχεία που ενισχύουν το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών και διαμορφώνουν το «γούστο» τους. Σύμφωνα με τον Bourdieu (1966), η «ελεύθερη κουλτούρα», η οποία αφορά, κυρίως, «μη σχολικές» γνώσεις, όπως είναι το θέατρο, η μουσική, το βιβλίο, η ζωγραφική και ο κινηματογράφος, δεν διδάσκεται, αλλά αποκτιέται μέσα από έμμεσες και μη μεθοδικές πρακτικές, οι οποίες πολλές φορές δεν είναι φανερές. Πρόκειται για πρακτικές που έχουν το χαρακτήρα της «όσμωσης», γιατί αποτελούν μέρος της καθημερινότητας. Η απόκτηση της «ελεύθερης κουλτούρας» γίνεται με τέτοια φυσικότητα, ώστε να δημιουργεί την εντύπωση του έμφυτου. Μέσα από αυτή την αδιαφανή ανεπαίσθητη και καθημερινή εξάσκηση της ευαισθησίας και της εξοικείωσης με τα πολιτισμικά δημιουργήματα τα παιδιά δεν αποκτούν μόνο την κουλτούρα, αλλά και τον τύπο της σχέσης που θα αναπτύξουν μελλοντικά με αυτή. Το γεγονός αυτό αποτελεί στην ουσία μια πολιτισμική πρακτική που διαφοροποιεί τις κοινωνικές τάξεις. (Bourdieu & Passeron, 1993: 65-70; Bourdieu, 1966: 330-340).

Ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του παιδιού, το πιο σημαντικό, κατά τη γνώμη μας, κοινό εύρημα για τα παιδιά όσων μας παραχώρησαν συνέντευξη είναι η πληθώρα δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου: τα παιδιά αυτά κάνουν δύο ξένες γλώσσες, ίσως και τρεις, ενώ παράλληλα η μουσική και ο αθλητισμός συνθέτουν τον «ελεύθερο» χρόνο τους. Μια υπερδραστηριότητα, δηλαδή, που δείχνει εμφανώς το άγχος των γονέων για ενίσχυση του πολιτισμικού, κατά τον Bourdieu, κεφαλαίου των παιδιών τους μέσα από ένα «έθος» ποικίλων ερεθισμάτων. Ενδεικτικά, παραθέτουμε:

Μ.Γ- Ξεκίνησε στην αρχή 3 ετών με προγράμματα ORFF, μετά πέρασε στο αρμόνιο, μετά ξεκίνησε ιδιαίτερα με μία πολύ σπουδαία σολίστ πιάνου.

Κ.Δ- Κεραμική από πότε κάνει; Από πέμπτη δημοτικού. Μία φορά την εβδομάδα...Φέτος, λιγάκι ασχολείται με τη μουσική, να φτιάχνει στον υπολογιστή μικρά κομμάτια μουσικά, συνθέτει δηλαδή ήχους που βρίσκει.

Π.Μ.- Εξωσχολικά κάνει μόνο μία ξένη γλώσσα και ασχολείται με τη φιλαρμονική με το φλάουτο. Και γυμναστική που πηγαίνουμε μαζί και κάνουμε.

Κ.Ε- ...γιατί η Ν. κάνει αγγλικά, γερμανικά και γαλλικά. Και λίγο γυμναστήριο περιστασιακά δηλαδή, όποτε έχει τη διάθεση....Ο Μ. κάνει γερμανικά και αγγλικά, κάνει ποδόσφαιρο. Τώρα ζήτησε τελευταία κιθάρα.

Οι γονείς μέσα από τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου βλέπουν τη δυνατότητα αναπαραγωγής της τάξης τους (Ball, Bowe, & Gewirtz, 1996) ή και πιθανής κοινωνικής κινητικότητας.

Το επόμενο εύρημα έχει να κάνει με τον χαρακτήρα των συγκεκριμένων παιδιών και πώς τον αξιολογούν οι γονείς τους. Οι τελευταίοι, λοιπόν, θεωρούν ότι τα παιδιά τους είναι έξυπνα παιδιά, ίσως περισσότερο του μέσου όρου (χαρακτηριστικό παράδειγμα η ύπαρξη γνωμάτευσης για χαρισματικό παιδί), ώριμα, ευαίσθητα, με μειωμένη κοινωνικότητα σε ορισμένες περιπτώσεις.

Μ.Γ.- Ο Μ. είναι διαπιστωμένα χαρισματικό παιδί

Κ.Δ- Ο Γ., λοιπόν, από τη δική του τη μεριά συν τω χρόνω στο δημοτικό σχολείο είχε μία δυσκολία κοινωνική, δεν εντασσόταν καλά με τους υπόλοιπους συμμαθητές.

Β.Φ- Σχεδίαζε πριν καν πάει νηπιαγωγείο. Θυμάμαι ας πούμε ότι μονοκονδυλιά σχεδίαζε δεινοσαύρους. Είχε μία ευχέρεια.

Π.Μ- Μεγάλωνε πάντα μαζί μας, στις διακοπές πάντα μαζί μας με αποτέλεσμα να επιδεικνύει και μία ωριμότητα ώρες ώρες μεγαλύτερη από τα παιδιά της ηλικίας της. Και εκεί ήταν η διαφορά που είχε και με τα υπόλοιπα τα παιδιά.

Όλα τα παραπάνω συνθέτουν στοιχεία «ιδιαιτερότητας» του χαρακτήρα τους που, άρρητα, πιθανόν να «δικαιολογεί» μια διαφορετική, ιδιαίτερη σχολική επιλογή, για ένα «διαφορετικό», «ιδιαιτερο» παιδί (Αργυρίου, Γιωτοπούλου, & Παππά, 2017). Ενδεικτικά, παραθέτουμε λόγια συνεντευξιαζόμενων γονέων:

Τ.Π.- Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό είναι σίγουρα ότι είναι παιδιά με αρκετή οξύνοια πνεύματος. Από την άλλη, είναι παιδιά που είναι πολύ υπάκουα στους γονείς τους. Ζουν σε ένα

συγκεκριμένο πλαίσιο που καθορίζουν οι γονείς και που θεωρώ ότι για κάποια είναι πάρα πολύ αυστηρό.

Π.Μ- Είναι πιο εύστροφα, να στο πω γενικά. Είναι πιο εύστροφα, το καθένα στον τομέα του. Είναι πιο εύστροφα όμως, είναι πιο αντιληπτικά.

Κ.Ε- Το άλλο θετικό ήταν ότι στους συμμαθητές της αυτό που της άρεσε πάρα πολύ ήταν ότι ο καθένας έχει και μία ιδιαίτερη κλίση σε κάτι. Δηλαδή άλλος ζωγραφίζει, άλλος παίζει μουσική, άλλος έχει συγγραφικό ξέρω εγώ ταλέντο. Δηλαδή αυτό που μου λέει είναι ότι θαυμάζει τους συμμαθητές της, το οποίο είναι ωραίο αυτό.

Στη συνέχεια, σε σχέση με τα αίτια της επιλογής του συγκεκριμένου σχολείου όλοι οι συνεντευξιζόμενοι γονείς συμφώνησαν: γιατί θεωρούν ότι είναι πιο καλά σχολεία από τα σχολεία της γειτονιάς, όχι απαραίτητα πολύ καλά, με επιλεγμένο και συνεπώς ανεβασμένο, κατά τη γνώμη τους, επίπεδο μαθητών και καθηγητών και με δυνατότητα παροχής περισσότερων ερεθισμάτων. Κάποιοι, παράλληλα, ήθελαν το παιδί τους να «ξεκόψει» από τις παρές της γειτονιάς και ένας επηρεάστηκε και από την οικογενειακή «παράδοση», το γεγονός δηλαδή ότι και ο ίδιος υπήρξε απόφοιτος του συγκεκριμένου σχολείου.

Π.Μ- Αρχίσαμε να το σκεφτόμαστε σαν μία καλύτερη πρόταση για ένα πιο καλό σχολείο για το παιδί.

Σ-...στο σχολείο της γειτονιάς ήταν θέμα τύχης.

Κ.Μ- Μας είπαν προσέξτε το, κοιτάζτε να το πάτε κάπου καλά.

Μ.Γ- Εγώ θεωρώ ότι ο γονιός που το στέλνει δεν είναι απολύτως συνειδητοποιημένος, δεν έχει καν εικόνα του τι θα βρει. Ξέρει ότι είναι κάτι καλύτερο από το σχολείο της γειτονιάς... Άρα, εν πολλοίς, η γονεϊκή επιλογή για αυτά τα σχολεία δεν είναι η επιλογή για ένα καλό σχολείο, αλλά για ένα καλύτερο σχολείο.

Π.Μ- Με τις εκδρομές, με τα μουσεία, με τις πινακοθήκες, με τα ταξίδια, δηλαδή όσο μπορούν να πάρουν ερεθίσματα για να μην τα ρουφήξει και αυτή η εποχή.

Α.Ν-...υπέθεσα ότι τα συγκεκριμένα σχολεία είναι πιο αποτελεσματικά γιατί και το ωρολόγιο πρόγραμμα τηρούν περισσότερο και εκπαιδευτικές εκδρομές-δράσεις κάνουν και καθηγητές έχουν οι οποίοι έχουν πιο υψηλά προσόντα, κατά συνέπεια μπορεί να είναι και πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία. Αυτοί είναι κυρίως οι λόγοι για τους οποίους επέλεξα το συγκεκριμένο σχολείο... το θετικό είναι αυτό που είπατε ότι καλύτερη, μαζί με άλλα παιδιά με κοινές φιλοδοξίες και δυνατότητες να συναγωνιστεί.

Κ.Μ- Για να πω την αλήθεια είναι ότι έβλεπα ένα παιδί που είχε δηλαδή κάποιες παρέες, αλλά που δεν ήταν ακριβώς αυτό που ήθελε.

Μ.Γ.-... ήταν συναισθηματικοί οι λόγοι διότι και εγώ είμαι απόφοιτος του κλασικού Λυκείου Αναβρύτων και πιστεύω στη συνέχιση της παράδοσης.

Επίσης, η στρατηγική των συγκεκριμένων γονέων προκειμένου να κάνουν την «καλύτερη» και «σωστότερη» επιλογή ξεκινά από την πληροφόρηση. Οι Ball και Vincent το 1998 ξεχώρισαν την πληροφόρηση σε «θερμή» (hot knowledge) και «ψυχρή» (cold knowledge): η «θερμή» περιλαμβάνει τη γνώμη συγγενών, φίλων, ή άλλων ανθρώπων που θεωρούν αξιόπιστους, ακόμη και η φήμη του σχολείου, ενώ η «ψυχρή» προέρχεται από επίσημες πηγές, πίνακες, το διαδίκτυο, ή κάθε είδους τυπική γνώση (Exley, 2013). Κάποιοι γονείς του δείγματός μας χρησιμοποίησαν κατά το ήμισυ τις «ψυχρές» πηγές πληροφόρησης και ιδιαιτέρως το διαδίκτυο. Μάλιστα, η Κ.Ε. στην έρευνα της στη μηχανή αναζήτησης του διαδικτύου συμπεριέλαβε τη φράση «καλά δημόσια σχολεία στην Αθήνα». Οι υπόλοιποι χρησιμοποίησαν «θερμές» πηγές, όπως η φήμη του σχολείου, η προσωπική γνώση και η συζήτηση με άλλες μητέρες, των οποίων τα παιδιά θα έδιναν εξετάσεις. Οι περισσότεροι πάντως από τους γονείς, με τους οποίους συνομιλήσαμε, συνδύασαν και τις δύο μορφές πληροφόρησης.

Κ.Ε- Εγώ κάποια στιγμή έκανα μία έρευνα στο ίντερνετ για καλά δημόσια σχολεία...Πάτησα «καλά δημόσια σχολεία».

Π.Μ- Το Πάσχα που ήταν στην έκτη δημοτικού μιλώντας με μία άλλη μαμά που είχε ξεκινήσει ήδη προετοιμασία ο γιος της για το μουσικό γυμνάσιο Παλλήνης που ήταν το γεωγραφικά πιο κοντινό σχολείο σε μας, καλό σχολείο, ξεκινήσαμε και εμείς προετοιμασία μετά το Πάσχα.

Σ- Καταρχήν, πας με τη σιγουριά ότι πας στα σίγουρα σε ένα όχι κακό σχολείο. Πας σίγουρα σε ένα σχολείο ικανό που θα έχει μία ομοιομορφία κάποιου επιπέδου μαθητών εφόσον προέρχονται από κάποιες εξετάσεις. Συν τη φήμη που τους συνοδεύει...

Φ.Ν.- Μάθαμε από συναδέλφους, από προσωπική διερεύνηση και κυρίως από τις δικές μας προσλαμβάνουσες από τον χώρο της εκπαίδευσης

Για την είσοδο των παιδιών στο επιλεγμένο από τον κάθε γονέα σχολικό περιβάλλον προϋποτίθετο επιτυχής έκβαση σε εξετάσεις για την συντριπτική πλειονότητα του δείγματός μας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η πλειονότητα των υπό έρευνα μαθητών φοιτούσε

τουλάχιστον στη Β΄ Γυμνασίου, όταν δόθηκαν οι συνεντεύξεις, δηλαδή τα Χριστούγεννα του 2016, οπότε μέχρι και το 2014 απαιτούνταν εξετάσεις για όλους τους τύπους σχολείων που εξετάζουμε. Μόνο για έναν γονέα από το δείγμα μας ίσχυσε το σύστημα της κλήρωσης για το ένα από τα δύο παιδιά του, κατά τον αποχαρακτηρισμό του σχολείου από Πρότυπο σε Πειραματικό το 2015. Για την αντιμετώπιση των εξετάσεων όλοι ανεξαιρέτως οι γονείς του δείγματός μας δήλωσαν πως τα παιδιά τους χρειάστηκαν μικρή προετοιμασία, ότι τα βοήθησαν είτε οι ίδιοι, είτε έκαναν λίγα μαθήματα σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα, αλλά ότι αυτοί ήταν η εξαίρεση. Ο κανόνας, καθ' ομολογία των συγκεκριμένων γονέων, ήταν η συστηματική ετήσια τουλάχιστον προετοιμασία για...τα άλλα παιδιά της τάξης. Μόνο ένας γονιός, του οποίου η κόρη έδωσε εξετάσεις την πρώτη χρονιά εφαρμογής του θεσμού των ΠΠΣ, μας εξήγησε ότι εκείνη τη χρονιά ουσιαστικά κανείς δεν είχε προλάβει να προετοιμαστεί επαρκώς, μια και νομοθετήθηκαν οι εξετάσεις στο μέσον της χρονιάς. Συνεπώς, οι συγκεκριμένοι γονείς φαίνονται να εμπλέκονται ενεργά στην προετοιμασία των παιδιών τους για τις εξετάσεις, ακόμη και αν είναι μικρή. Αυτό, πιθανόν, υποδηλώνει το άγχος που βιώνουν για να στεφθεί με επιτυχία η επιλογή του σχολείου που έκαναν, διότι ενδόμυχα οι γονείς του δείγματός μας θεωρούμε ότι ελπίζουν να επιτύχουν μέσω της επιλογής σχολείου την διαγενεακή ανοδική κοινωνική κινητικότητα (Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011).

Όσον αφορά στον ρόλο του σχολείου, οι περισσότεροι γονείς του δείγματός μας θεώρησαν ότι θα πρέπει τα συγκεκριμένα σχολεία να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές της γνώσης, ως πρότυπα και αντικείμενο μίμησης των άλλων σχολείων. Άλλοι μίλησαν για ανάγκη πειραματισμών, για βιωματική μάθηση, για παροχή ποικίλων ερεθισμάτων και για παροχή διεξόδων και ποικιλίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Κ.Δ.- Θεωρητικά θα προσφέρουν νέες ιδέες για εφαρμογή στην ευρύτερη εκπαίδευση. Για αυτό το λόγο φτιάχτηκαν εξάλλου. Τώρα από κει και πέρα πρακτικά σε εμάς, ας πούμε, στους γονείς, είναι μία διέξοδος, μία επιλογή να μπορείς να πας στο παιδί σου σε κάτι διαφορετικό. Που εγώ την εκτίμησα αυτήν τη διέξοδο και την αξιοποίησα.

Φ.Ν.- Για μένα ο ρόλος των σχολείων αυτών είναι να ξεκαθαρίσουν καταρχάς τη στρατηγική τους, να δουν τι προάγουν, τι είναι αυτό που προσφέρουν ως διαφορετικό από τα συμβατικά σχολεία. Αυτό πρέπει να γίνει διακριτό. Αν πουν εντατικοποίηση, να το πουν όμως. Αν πουν ότι είναι ευρωπαϊκές σπουδές, αν είναι μουσική, καλλιτεχνική παιδεία, να το πουν, αν είναι θρησκευτική εκπαίδευση αυτό να αποσαφηνιστεί και μετά να υποστηριχθεί αυτό το πράγμα. Και

κυρίως να έχει μία παιδαγωγική, πώς να το πω, προστιθέμενη αξία αυτό το πράγμα δηλαδή να αναπαράγει την ίδια την εκπαίδευση.

Παρά το δέον όμως, στην πράξη για τα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία οι γονείς με παιδιά στα ΠΠΣ διατύπωσαν αρνητική άποψη:

...δεν έχουν αποκτήσει ακόμη τον πραγματικό τους χαρακτήρα τα συγκεκριμένα σχολεία, είναι ομιχλώδης η στόχευση των ΠΠ, διεκπεραιωτική η λειτουργία ΔΕΠΠΣ και ΕΠΕΣ, στερούνται οράματος και κινήτρων,

...δεν υπάρχει παιδαγωγικό όραμα και στρατηγική, υπάρχει σύγχυση...

...χρειάζονται άνοιγμα στην κοινωνία και να γίνουν περισσότερα με σαφή στόχευση και ολιστική προσέγγιση...

...χαμένη ευκαιρία τα Πρότυπα, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν σαν αιχμή του δόρατος για την εκπαίδευση. Σου δίνει τη δυνατότητα το όργανο που θα καθορίσει την εκπαιδευτική πολιτική να πειραματιστεί, όχι με τυχαίο δείγμα, αλλά να πειραματιστεί με διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, με εξατομικευμένες διδασκαλίες, με εμπλουτισμένες δράσεις σε ένα δείγμα κατά τεκμήριο αρίστων...

.... με μεγαλύτερη αυτονομία και δικά τους προγράμματα σπουδών...

...Η ηγεσία του Υπουργείου προσπαθεί να τα εκφυλίσει...

...Τα Πρότυπα και τα Πειραματικά, αν έχουν ένα νόημα, έχουν ότι έχουν να ξυπνήσουν τη δημόσια εκπαίδευση. Και αυτό δεν το κάνουν. Με ένα όραμα μέσα για αυτά τα σχολεία πρέπει να πει ότι ελάτε εδώ, έχω δύο χώρους μέσα στο δημόσιο σύστημα που είναι το εργαστήριο που κάνω τα πειράματά μου. Και τι κάνω; Όταν φτιάχνω κάτι, το δίνω μετά για καλό της ανθρωπότητας. Κατάλαβες; Αυτό θα έπρεπε να κάνει. Θα έπρεπε να είναι θύλακες όχι αριστείας, καινοτομίας θα έπρεπε να είναι τα Πρότυπα που δεν είναι.

Αντίθετα, για τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά οι γονείς του δείγματός μας έχουν μια καλύτερη εικόνα. Θεωρούν ότι:

Δίνει διέξοδο σε μαθητές με καλλιτεχνικές ανησυχίες και μια ποικιλία στο εκπαιδευτικό σύστημα.

και ότι: Τα Μουσικά ενισχύθηκαν στα χρόνια της τωρινής κυβέρνησης.

Τέλος ότι η μουσική παιδεία ενσωματώνεται μέσα στην ιδιότητα του πολίτη γιατί παράγει τους πολιτισμένους ανθρώπους. Μπορεί να μη γίνεις μουσικός, αλλά μαθαίνεις να ακούς μουσική. Άρα είσαι καλύτερος ακροατής. Άρα είσαι άρριο ένας άνθρωπος που θα υποστηρίξει τον πολιτισμό στη χώρα.

Εξάλλου, οι προσδοκίες των συγκεκριμένων γονέων για το μέλλον του παιδιού τους είναι πολύ θετικές, παρά τα όποια προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου τους. Όλοι ανεξαιρέτως οι συνεντευξιαζόμενοι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους θα σπουδάσουν, κατά κύριο λόγο στις θετικές επιστήμες, είτε στην Ελλάδα, είτε στο εξωτερικό και ότι θα πετύχουν τους στόχους τους, στοιχείο που αφήνει να διαφανούν ενδείξεις μακροπρόθεσμου σχεδιασμού για το μέλλον που χαρακτηρίζει την προσέγγιση της μεσαίας τάξης για τη μόρφωση (S. J. Ball, 2003).

Σ- Φανταζόμαστε μία καλή εξελικτική πορεία.

Μ.Γ.-Το μέλλον του Μ. είναι λαμπρό με την έννοια ότι ο Μ. μπορεί να κάνει ο,τιδήποτε θέλει.

Κ.Ε.-Είμαστε ανοιχτοί σε ό,τι επιθυμήσουν να κάνουν. Ευχόμαστε να μπορούμε να τα υποστηρίξουμε να πάνε στο εξωτερικό αν αυτό δώσει μία λύση.

Σχετικά με τον τρόπο εισαγωγής στα συγκεκριμένα σχολεία, παρατηρήσαμε ότι η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων γονέων ήταν υπέρμαχος των εξετάσεων. Μάλιστα, ένας γονέας υπεραμύνθηκε των εξετάσεων προκειμένου να γίνεται πραγματική επιλογή και να μη βρίσκεται εκεί κανείς από τύχη. Ένας άλλος γονέας του δείγματός μας θεώρησε σωστές τις εξετάσεις για λόγους αξιοκρατίας και άλλος για διαλογή. Μία μητέρα μόνο δήλωσε ότι προτιμά την κλήρωση, παρά το γεγονός ότι ο γιος της είχε δώσει ήδη και είχε επιτύχει σε εισαγωγικές εξετάσεις. Ένας άλλος πατέρας πρότεινε τεστ δεξιοτήτων ή πορτφόλιο και δύο πρότειναν κλήρωση για τα πειραματικά και εξετάσεις για τα Πρότυπα. Για τα Μουσικά ή Καλλιτεχνικά σχολεία δεν αμφισβητήθηκε από τους γονείς του δείγματός μας η αναγκαιότητα διεξαγωγής εξετάσεων, ενώ ένας πατέρας πρότεινε και στα Πρότυπα να ακολουθείται η τακτική των Μουσικών, δηλαδή να μην ανακοινώνεται η κατάταξη των επιτυχόντων μαθητών, ούτε η βαθμολογία τους, για να μην πυροδοτείται ο μεταξύ τους ανταγωνισμός.

Μ.Γ.-Με ενδιαφέρει η επιλογή καθαρά βάσει ικανοτήτων.

Σ.- Απλά ίσως οι εξετάσεις, ή τα θέματα τέλος πάντων μπορεί κάποια παιδιά που έχουν ικανότητα να μην κατάφεραν να γράψουν ας πούμε. ... Αλλά σίγουρα είναι ένας αξιοκρατικός τρόπος σε σχέση με κληρώσεις και τέτοια πράγματα.

Φ.Ν.- Είμαι υπέρ των εξετάσεων όχι ως εξετάσεις με αυτόν τον τρόπο. Είμαι υπέρ ενός συστήματος επιλογής...Στο Μουσικό δεν ξέρεις με τι σειρά πέρασες...Θα πρέπει να είναι μία πιο συνειδητή επιλογή. Και να μπορείς αυτήν την επιλογή και το κίνητρο να το διερευνήσεις.

Δηλαδή για αυτό σου είπα ότι ίσως με έναν φάκελο δεξιοτήτων, αν μπορεί να υπάρξει τώρα αυτό, αν μπορείς να βρεις έναν τρόπο να διαγνώσεις ας πούμε τα κίνητρα ενός παιδιού που θέλει να πάει σε μία διαδικασία...

Κ.Δ.-Γιατί όταν έγινε η μετάβαση από τα πρότυπα πειραματικά σε πειραματικά έγιναν συνελεύσεις στο σχολείο, εγώ δεν είχα πάει... Δηλαδή, τους απασχολούσε πάρα πολλούς γονείς μην πέσει το επίπεδο και δεν απολαύσουν τα παιδιά τους αυτό το κομμάτι το να είναι πάρα πολύ υψηλό, να βγουν, τι να πω, οι καλύτεροι της κοινωνίας;

Ως προς το κοινωνικό στρώμα στο οποίο απευθύνονται τα συγκεκριμένα σχολεία, οι γονείς του δείγματός μας ομόφωνα δήλωσαν το μεσαίο.

Κ.Ε.- Εξυπηρετούν τη μέση ελληνική οικογένεια. Πιστεύω ότι είναι οι μορφωμένοι γονείς που ίσως δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να πάνε σε ένα σχολείο έτσι όπως έχει δημιουργηθεί η εικόνα ιδιωτικού ότι θα έχει καλύτερη εκπαίδευση το παιδί.

Φ.Ν.- Εμείς είμαστε αυτά τα μικρομεσαία, μεσαία στρώματα

Β.Φ.- Προφανώς εξυπηρετεί κυρίως τα μεσαία και πάνω στρώματα. Συνήθως αυτά τα παιδιά έχουν περισσότερα ερεθίσματα καλώς ή κακώς που τα στρέφουν προς μία τέτοια κατεύθυνση.

Κ.Δ.- Θα έλεγα μάλλον τη μεσαία. Γιατί τώρα την ανώτερη τάξη φαντάζομαι θα τα έχουν πάει σε ειδικά σχολεία, δεν ξέρω εγώ τι.

Σχετικά με το κλίμα της τάξης-σχολείου οι πιο πολλοί γονείς παιδιών των Προτύπων-Πειραματικών σχολείων του δείγματός μας δήλωσαν ότι είναι ανταγωνιστικό έως πολύ ανταγωνιστικό, που προέρχεται κατά κύριο λόγο από τους γονείς, με άγχος, βαθμοθηρία και δυσκολίες κοινωνικοποίησης. Αντίθετα, στα Μουσικά και Καλλιτεχνικά Σχολεία οι συνεντευξιζόμενοι γονείς εντόπισαν αποτελεσματικότερη κοινωνικοποίηση από την πρώτη μέρα με δράσεις που αναλαμβάνει το σχολείο, δημιουργικό κλίμα και ύπαρξη ενός συνόλου μαθητών με καλλιτεχνικές ανησυχίες. Για τα Εκκλησιαστικό Λύκειο, μάλιστα, η μητέρα που μας παραχώρησε τη συνέντευξη μας είπε ότι το σχολείο ευνοεί την αλληλεγγύη, την επικοινωνία και τη συνεργατικότητα και εκεί το παιδί βιώνει περισσότερη αγάπη σε σχέση με το Πρότυπο, παρά το γεγονός ότι και για τα δύο σχολεία χρειάστηκε να περάσει εισαγωγικές εξετάσεις.

Όσον αφορά στα θετικά στοιχεία του επιλεγμένου σχολείου, οι συγκεκριμένοι γονείς για τα Πρότυπα-Πειραματικά ανέφεραν ότι είναι οργανωμένα σχολεία, πιο αποτελεσματικά, ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές είναι επιλεγμένοι, οπότε το μάθημα είναι από ένα επίπεδο και πάνω, όπως και οι οικογένειες και ότι δίνονται πολλά ερεθίσματα μέσα από την

προσφερόμενη ποικιλία δράσεων (όμιλοι, ταξίδια, ηλεκτρονική επικοινωνία μαθητών-καθηγητών, ομαδοσυνεργατικές εργασίες, ευρεία χρήση διαδικτύου).

Μ.Γ-Είπαμε για το διαδίκτυο, είπαμε για τη σχέση με τους καθηγητές, είπαμε για το αίσθημα του ανήκειν, για το κλίμα στο οποίο έχει βρεθεί, για τις σχέσεις με κάποιους από τους συμμαθητές...

Π.Μ- Ένα θετικό ήταν οι όμιλοι. Και μέσα από τους ομίλους την είδα πραγματικά να ενδιαφέρεται[...] Πραγματικά δέχονται πολλά ερεθίσματα. Δηλαδή πέρα από το στενό πρόγραμμα του σχολείου Μαθηματικά, Αρχαία, Ιστορία, δέχονται τόσα άλλα ερεθίσματα, τα παντρεύουν και όλα αυτά μεταξύ τους και είναι τρομερό.

Κ.Μ- Τους δίνονται και κάποια ερεθίσματα και από ότι είχα δει και από την ιστοσελίδα με τους ομίλους με τα ταξίδια, δηλαδή θα κληθούν να κάνουν ταξίδι σε μία ευρωπαϊκή πόλη, πρώτη φορά μόνα τους. Και αυτό είναι ένα ερέθισμα πολύ θετικό...και η διαφορά στην ομαδοσυνεργατική εδώ είναι ότι ασχολούνται αν όχι στα 5 παιδιά ή στα 7 παιδιά τα 6 σίγουρα.

Σ.Ν-Ναι είναι πολύ καλό που και οι καθηγητές επικοινωνούν μαζί μας και εμείς μπορούμε να επικοινωνούμε μαζί τους μέσω των email.

Για τα Μουσικά-Καλλιτεχνικά οι γονείς των παιδιών του δείγματός μας ανέφεραν ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών τους είναι πολύ καλή, ότι υπάρχει σεβασμός και δεν ασκείται bullying και ότι επιτυγχάνουν να έχουν ευτυχισμένα παιδιά που αγαπούν το σχολείο και θέλουν να φοιτούν. Μάλιστα, ένας πατέρας, ο Φ.Ν., δήλωσε ότι η αυτοπραγμάτωση επιτυγχάνεται περισσότερο σε αυτά τα σχολεία σε σχέση με τα Πρότυπα- Πειραματικά.

Φ.Ν.-Το Μουσικό πιστεύω ότι αυτοπραγματώνει τα παιδιά.

Για τη Ριζάρειο Εκκλησιαστική Σχολή η μητέρα του δείγματός μας εξέφρασε την άποψη ότι είναι ένα καλά δομημένο σχολείο, με πολλές παροχές, όπως σίτιση, ψυχολόγο, βιβλιοθήκες και πολλές δράσεις κοινωνικοποίησης και γνωριμίας.

Από την άλλη πλευρά, οι συγκεκριμένοι γονείς ανέφεραν και πολλά ζητήματα προς βελτίωση των επιλεγμένων σχολείων, όπως οι ίδιοι τα αντιλαμβάνονται. Για παράδειγμα, κάποιιοι από τους γονείς των παιδιών σε Πρότυπα-Πειραματικά, με τους οποίους συνομιλήσαμε, ανέφεραν ξανά τον ανταγωνισμό και το ανεβασμένο επίπεδο απαιτήσεων, τον τεράστιο όγκο δουλειάς για το σπίτι. Μία μητέρα παραπονέθηκε για την ελλιπή ενημέρωση ως προς τους πειραματισμούς που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο του παιδιού της, την ελλιπή υλικοτεχνική

υποδομή και κρατική στήριξη και την ύπαρξη καθηγητών που δεν γίνονται εύκολα κατανοητοί. Επίσης, κάποιοι από τους γονείς του δείγματος θεώρησαν ότι το σχολείο που επέλεξαν είναι λίγο απρόσωπο, ότι τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες κοινωνικοποίησης και μετακίνησης. Άλλοι γονείς του δείγματος μίλησαν για ελλείψεις εξειδικευμένου προσωπικού, όπως σύμβουλοι, γραμματείς, ψυχολόγοι. Τέλος, κάποιοι μίλησαν για σχολεία κλειστά στην κοινωνία, χωρίς επαρκή αυτονομία και χωρίς ουσιαστική διασύνδεση με το Πανεπιστήμιο.

Τ.Π- Το αρνητικό για μένα ήταν ο ανταγωνισμός που δεν είχε μέσα άμιλλα.

Α.Ν- Και οι οικογένειες τροφοδοτούν τον ανταγωνισμό, αλλά και οι οικογένειες με μία φωτισμένη ηγεσία και ένα φωτισμένο σύλλογο στο σχολείο που ξέρει τι θέλει και προς τα πού στοχεύει μπορούν να περιοριστούν, να μείνουν στο σημείο που πρέπει να μένει ένας γονέας και να βοηθά στο σημείο που πρέπει να βοηθά το σχολείο, να μην παρεμβαίνει αρνητικά στη λειτουργία του, να μην προκαταβάλλει τους καθηγητές, να μη δημιουργεί ανταγωνιστικό κλίμα, να μην γεννά ανάλογα στο παιδί του....Αλλά στο σύνολο των περιπτώσεων υπάρχει πολύ μεγαλύτερος ανταγωνισμός και κακός ανταγωνισμός με ζηλοτυπία, με bullying πολύ συχνά προς τους πιο καλούς, με προσπάθεια φθοράς τους, με αθέμιτα και όχι τόσο θεμιτά μέσα.

Για τα Μουσικά-Καλλιτεχνικά οι γονείς του δείγματός μας αναφέρθηκαν σε προβλήματα κτηριακά, ελλείψεις καθηγητών στις ειδικότητες, στις δυσκολίες στη μετακίνηση και στη σίτιση που συνδέονται με κυβερνητικές επιλογές και στο χαμηλό γνωστικό επίπεδο στα μαθήματα γενικής παιδείας.

Β.Φ.- Υπήρχαν πούλμαν αλλά τα τελευταία χρόνια με την κρίση δεν μπαίνανε έγκαιρα, δεν άρχιζαν οι μεταφορές κανονικά... Και υπήρχε και σίτιση αρχικά. Σταμάτησε και αυτή να παρέχεται για κάποιο διάστημα και επανήλθε πέρυσι...Και ένα μειονέκτημα του σχολείου ήταν ότι οι καθηγητές, εκτός από τους μουσικούς και τους εικαστικούς οι οποίοι υπάρχουν και στα υπόλοιπα σχολεία, οι ειδικότητες οι άλλες αργούσαν. Οι καθηγητές των ειδικοτήτων αργούσαν να προσληφθούν. Ειδικά τα χρόνια πάλι της κρίσης υπήρχε περίπτωση που λίγο πριν τα Χριστούγεννα γινόταν η πρόσληψη με αποτέλεσμα να χάνονται πάρα πολλές ώρες. Αυτό ήταν μειονέκτημα και υπήρχαν κινητοποιήσεις των παιδιών για το θέμα αυτό.

Για την Ριζάρειο Εκκλησιαστική Σχολή δεν μας αναφέρθηκε από την συνεντευξιαζόμενη μητέρα κανένα μελανό σημείο. Αντίθετα, η συγκεκριμένη δήλωσε πως ήταν πολύ ευχαριστημένη.

Εξάλλου, η μετακίνηση από και προς το σχολείο αποτελεί την πηγή πολλών παραπόνων για τους γονείς με τους οποίους συνομιλήσαμε, διότι, όπως ομολόγησαν, αναγκάζονται είτε να διανύουν οι ίδιοι ή άλλοι γονείς με τους οποίους συνεργάζονται πολλά χιλιόμετρα καθημερινά, είτε να πληρώνουν πούλμαν ή ταξί. Το κόστος, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, μπορεί να κυμανθεί μέχρι και 1500 ευρώ ετησίως. Τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς τα προτιμούν, αν και εφόσον βολεύουν, μόνο όταν το παιδί τους μεγαλώσει λίγο. Για τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά προβλέπεται μεταφορά από τις Νομαρχίες, όμως, κατά καιρούς αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα που πυροδοτούν αντιδράσεις, διαδηλώσεις και διαμαρτυρίες σε κάθε αρμόδιο, όπως μας είπαν οι συγκεκριμένοι γονείς.

Σ- Τότε ήταν 140 ευρώ τον μήνα και δεν έκοβε ούτε γιορτές.

Π.Μ- Το ταξί είναι 30 ευρώ η κούρσα δηλαδή 30 ευρώ κάθε μέρα το οποίο επιμερίζεται στα τέσσερα παιδιά.

Αξιοσημείωτο, όμως, είναι ότι παρά την πληθώρα των ζητημάτων προς βελτίωση και τις παρατηρήσεις που έκαναν παραπάνω σχετικά με το ρόλο του σχολείου που επέλεξαν για το παιδί τους, οι γονείς του δείγματός μας υποστηρίζουν σθεναρά την επιλογή τους και στην ερώτησή μας αν θα την επαναλάμβαναν απάντησαν θετικά και δήλωσαν ότι δεν έχουν μετανιώσει. Μάλιστα, ο Κ.Δ θεωρεί το συγκεκριμένο σχολείο «σήμα ποιότητας», στοιχείο που προσιδιάζει με τα χαρακτηριστικά των σχολείων-ελίτ (Yoon, 2016).

Μ.Γ- 100% θα έκανα την ίδια επιλογή.

Α.Ν- Θα επέλεγα πάλι το παιδί μου να πάει σε ένα Πειραματικό ή Πρότυπο σχολείο, έστω με εξετάσεις ή με κλήρωση, γιατί δεν είμαι σίγουρος στο σχολείο της γειτονιάς, ειδικά όταν δεν είναι καλό ή δεν ακούγονται καλά λόγια ή όταν αλλάζει ο διευθυντής και αλλάζει και η πολιτική φιλοσοφία του σχολείου και δημιουργούνται προβλήματα, δεν είμαι σίγουρος ότι θα υπάρξει το ανάλογο αποτέλεσμα.

Κ.Δ.- Σίγουρα είναι ένα σήμα ποιότητας. Ξέρεις ότι είναι ένα καλό σχολείο...Σαν κατακλείδα είμαστε ευχαριστημένοι εκεί που είμαστε.

3.3.3.2. Ανάλυση των συνεντεύξεων στελεχών και φορέων

Ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, παρά το γεγονός ότι για τους δύο πρώτους συνεντευξιαζόμενους τα έχουμε ήδη αναφέρει στην παρουσίαση του δείγματος μας αξίζει να

επαναλάβουμε ότι η πρώτη έχει διατελέσει εκπαιδευτικός σε Πρότυπο-Πειραματικό σχολείο για πολλά χρόνια και Διευθύντρια σε Μουσικό, οπότε η πείρα της είναι πολύτιμη και οι επόμενοι δύο είναι μέλη της ΕΛΜΕ ΠΠΣ, με μεγάλη πείρα και συμμετοχή στο σχεδιασμό των ΠΠΣ, όπως διαμορφώθηκαν το 2011. Πέραν αυτών όμως, παρακολουθήσαμε τη συνεδρίαση του Πανελληνίου Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων των Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων, όπου 25 περίπου εκπρόσωποι σχολείων απ' όλη την Ελλάδα παρευρέθηκαν και συζήτησαν συνολικά προβλήματα των σχολείων και σχεδίασαν τις δράσεις τους.

Στη συνέχεια, σε σχέση με το όραμα για τα συγκεκριμένα σχολεία η πρώτη συνεντευξιαζόμενη προσδοκά τα Μουσικά Σχολεία να «ανοίξουν» περισσότερο σε τομείς πέραν της μουσικής και τα Πρότυπα-Πειραματικά προς τις τέχνες.

Λίγο τα Μουσικά να δουλέψουν λίγο το γνωστικό και λίγο τα Πειραματικά ...να βάλουν και αυτοί λίγη δόση τέχνης.

Τα μέλη της ΕΛΜΕ Προτύπων που μας παραχώρησαν συνέντευξη οραματίζονται ότι θα μπορέσουν να λειτουργήσουν ως εργαστήρια εκπαιδευτικής έρευνας, ως πολλαπλασιαστές των καλών πρακτικών, με αυτονομία διοικητική και λειτουργική, σύστημα εισαγωγής που το κάθε σχολείο θα επιλέγει και σύνδεση τόσο με το Πανεπιστήμιο, όσο και με τα γειτονικά σχολεία.

Το όραμα τουλάχιστον αυτό που τότε είχαν συμμετάσχει σε αυτή τη διατύπωση ήταν κάποια σχολεία τα οποία θα αποτελούν εργαστήρια της επιστημονικής εκπαιδευτικής έρευνας. Αυτό δηλαδή ήταν το όραμά μας. Δηλαδή θέλαμε σχολεία τα οποία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και θα μπορούσαν αυτά να παράξουν νέα προγράμματα σπουδών, να τα παράξουν όμως, όχι να τα υλοποιήσουν πιλοτικά.

Στην Ελλάδα εμείς θεωρούσαμε ότι λείπουν τα εργαστήρια εκπαιδευτικής έρευνας δηλαδή μπορεί να υπήρχαν κάποια τμήματα στο πανεπιστήμιο σε κάποιες σχολές που ήταν τμήματα εκπαιδευτικής έρευνας αλλά όμως δεν υπήρχε το εργαστήριο. Εκεί θα προβάλλεις την έρευνά σου, θα την δοκιμάζεις πειραματικά. Έχεις μία θεωρία για το πώς μαθαίνει ο μαθητής; Πού θα την δοκιμάσεις; Σε ποιο εργαστήριο θα κάνεις αυτήν τη δοκιμή; Εμείς θεωρούσαμε ότι κάποια σχολεία πρέπει να παίζουν αυτό τον ρόλο.

Χρειάζονται αυτονομία πλήρη. Είναι κομβικό.

Αλλά εάν θέλεις πραγματικά να ξεφύγεις λίγο από την όλη γραφειοκρατία που είναι ίσως αναγκαία για το σύνολο των σχολείων, γιατί χρειάζονται πραγματικά έλεγχοι στο τι θα γίνεται στην εκπαίδευση, αν θέλεις να πρωτοπορείς και να έχεις δυνατότητες ελέγχου, ερευνών εκπαιδευτικών κτλ, πρέπει να έχεις αυτήν την αυτοδυναμία και σαν σχολείο με το ΕΠΕΣ, αλλά σε σύνδεση με το πανεπιστήμιο το οποίο θα σου δίνει το εχέγγυο της επιστημονικότητας, αλλά και με τη διοίκηση που είναι η Διοικούσα Επιτροπή, το Υπουργείο δηλαδή.

Και μάλιστα, ένα επίσης όραμα ήταν ότι θα θέλαμε μέσα από αυτές τις διαδικασίες να βελτιωθεί όλη η δημόσια εκπαίδευση, δηλαδή αυτά τα σχολεία να λειτουργήσουν, να γίνουν πολλαπλασιαστές. Για αυτό είχαμε προτείνει κάθε Πειραματικό σχολείο να συνδέεται με σχολεία της περιοχής του. Να χωριστεί όλη η Ελλάδα σε περιοχές και κάθε περιοχή να συνδέεται με ένα Πειραματικό.

Τα μέλη του Πανελληνίου Συλλόγου Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών σχολείων στη συνεδρίασή τους οραματίζονταν αύξηση του αριθμού των σχολείων τους για τη δημιουργία των αυριανών πολιτών με χωριστή χρηματοδότηση από το κράτος για την κάλυψη των αυξημένων λειτουργικών αναγκών τους.

Ως προς τον ρόλο του σχολείου, η πρώτη συνεντευξιαζόμενη, η οποία έχει υπηρετήσει και στους δύο τύπους σχολείου θεωρεί ότι αποτελούν και οι δύο καλά οργανωμένα δημόσια σχολεία που αλληλοσυμπληρώνονται και είναι όμοια στην αντίθεσή τους. Τα ΠΠΣ, κατά τη γνώμη της, ενδιαφέρονται περισσότερο για την αριστεία και την καλλιέργεια του πνεύματος και τα Μουσικά- Καλλιτεχνικά για την κουλτούρα, όχι το ταλέντο.

Γενικά υπάρχει από πίσω το κλίμα των γονέων που παίζει ένα ρόλο και όσο αντίθετοι είναι και οι γονείς του Πειραματικού με τους γονείς του Μουσικού ταυτόχρονα υπάρχουν και κοινά στοιχεία. Είναι όμοιοι στην αντίθεση για μένα, αν μπορώ να το πω.

Γιατί ακριβώς επιλέγουν το παιδί τους και μπράβο τους και πολύ σημαντικό είναι αυτό, επιλέγουν ό,τι του δίνει μία κουλτούρα.

Δηλαδή, από την άλλη πλευρά τα Πειραματικά ήταν σχολεία που πάντα ενδιαφέρονταν, πάντα, είτε αν υπάρχει επίσημα η αριστεία ή αν δεν υπάρχει. Αλλά είχαν ομίλους, το ένα το άλλο. Αλλά πάντα με περισσότερο καλλιέργεια του πνεύματος. Και πολύ καλό είναι αυτό, αλλά θα μπορούσαν να κάνουν κάποια ανοίγματα, να πιάνουν και άλλους μαθητές που να έχουν μέσα και την τέχνη περισσότερο. Θεωρώ, δηλαδή, αν θέλετε για μένα, μέσα στο concept το δικό μου, κάπου τα πράγματα αλληλοσυμπληρώνονται.

Τα δύο μέλη της ΕΛΜΕ ΠΠΣ του δείγματός μας περιγράφουν με μελανά χρώματα τον ρόλο των Προτύπων και Πειραματικών στις μέρες μας:

Αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει κεντρικά όραμα, έχουν μεθοδικά αποδομηθεί, περιμένοντας να εκφυλιστούν, είναι στο μεταίχμιο, ουσιαστικά υπό κατάργηση και επαφίενται στην καλή διάθεση των εκπαιδευτικών, για να κρατηθούν ζωντανά.

Σε σχέση με τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά τα μέλη του Σ.Γ που παρευρέθηκαν στη συνεδρίαση τα χαρακτήρισαν καλά δημόσια σχολεία γενικής παιδείας που συνδυάζουν τη γνώση με την τέχνη και τον πολιτισμό. Λένε μάλιστα οι συγκεκριμένοι ότι δεν είναι εξειδικευμένα σχολεία οπότε δεν τίθεται θέμα πιστοποίησης, όμως οι μαθητές θα μπορούσαν να δίνουν εξετάσεις μετά το απολυτήριο, όσοι θέλουν, για να την αποκτήσουν.

Για τον ρόλο των διοικητικών και συλλογικών οργάνων η διευθύντρια και εκπαιδευτικός σε ΠΠΣ και Μουσικό Σχολείο μας ανέφερε τη δυσκολία συνεργασίας με τη Νομαρχία, τον Δήμο και τις εταιρείες των πούλμαν για την έγκαιρη και ασφαλή μεταφορά των μαθητών.

Τώρα να έχεις τη σίτιση καθημένων μαθητών, καθημένοι έτσι, όχι σάντουιτς να φεύγουν, αυτό νομίζω είναι πολύ... Και από κει και πέρα ήταν πολλές αρμοδιότητες. Δηλαδή μόνο ο στόλος των λεωφορείων ήταν 13 γραμμές, πήρα 12 γραμμές και 1 ταξί και έφυγα με 13 γραμμές. 13 γραμμές, 13 πρακτορεία, 13 οδηγοί, 13 συνοδοί κάνουν από μόνοι τους έναν σύλλογο σχολείου. Εντάξει τα πρακτορεία δεν ήταν 13, ήταν 4-5 που είχαν πάρει τη μοιρασιά, αλλά 13 οδηγοί με τους οποίους έπρεπε να συνεννοηθώ να έρθουν εγκαίρως στα παιδιά και 13 συνοδοί ήδη μας κάνουν 26 άτομα... Συν το γεγονός ότι αφού ήταν πλέον Μουσικό είχαμε τα όργανα που τα όργανα ήταν δύο κατηγορίες, τα παραδοσιακά και τα ευρωπαϊκά... Ήταν πολυπλοκότατο...

Τα δύο μέλη της ΕΛΜΕ ΠΠΣ ανέφεραν ότι κατά τη γνώμη τους

..[Η] Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα ΕΠ.Ε.Σ. περιορίστηκαν σε μικρό διοικητικό και αξιολογικό έργο, δεν λειτουργούν σωστά και ουσιαστικά, έχουν πλέον ουδέτερο ρόλο, αλλά δεν υποστηρίζουν ουσιαστικά τα συγκεκριμένα σχολεία για να μην κακοκαρδίσουν την πολιτική ηγεσία ή την κομματική βάση.

...[Η] ΔΕΠΠΣ θα έπρεπε να παίζει το ρόλο του κεντρικού συντονιστή και των δράσεων και της προβολής των σχολείων. Επίσης θα έπρεπε να είναι ο επόπτης για να προχωρούν οι διαδικασίες όπως προβλέπονταν από τον νόμο. Αυτή τη στιγμή είναι ένα όργανο που τουλάχιστον ως προς τα θέματα λειτουργίας των σχολείων δε βλέπουμε να πράττει κάτι.

...Δεν είναι δραστήρια και τηρεί μία σιγήν ιχθύος σε πολύ σοβαρά θέματα.

...Και δεν δίνουν πολύ περισσότερο κίνητρα και όραμα προς τα σχολεία. Δεν αποπνέουν τίποτα τέτοιο.

Αντίθετα, τα μέλη του Σ.Γ των Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη συνεδρίαση ανέφεραν ότι αναλαμβάνουν διαρκώς δράση και ότι μόνο με κινητοποιήσεις μπορούν να διεκδικήσουν δυναμικά τα δικαιώματα των παιδιών τους.

Όσον αφορά τους μαθητές, σύμφωνα με την κυρία Μ.Δ.:

Πάντως πιο ευτυχισμένοι σε γενικές γραμμές είναι οι μαθητές του Μουσικού.

Πολύ καλά παιδιά, εξαιρετικά, πιστεύω ότι είχαν ανάγκη και αυτήν την έκφραση μέσω της τέχνης που έχουν τα παιδιά του Μουσικού. Γιατί στα Μουσικά σχολεία σε γενικές γραμμές όλα τα παιδιά ήταν ευτυχισμένα, ενώ στα Πειραματικά έβρισκες και στριμωγμένα παιδιά. Δεν είχαν τη διέξοδο.

Για τους μαθητές των ΠΠΣ τα δύο μέλη της ΕΛΜΕ ΠΠΣ με τα οποία συνομιλήσαμε θεωρούν ότι είναι διαφορετικοί, ώριμοι, με κίνητρο, που συνεργάζονται καλά με τον καθηγητή, συμμετέχουν μαζικά σε δράσεις, δεσμεύονται απέναντι στο σχολείο, προσπαθούν και επιβραβεύονται, χωρίς απαραίτητη τη βαθμοθηρία και τον ανταγωνισμό, αν οι καθηγητές το διαχειριστούν σωστά, μεγιστοποιώντας το όφελος που παίρνουν από το σχολείο.

Οι εξετάσεις προσέφεραν σε κάποιους μαθητές ένα κίνητρο. Ποιο κίνητρο; Ότι εγώ προσπαθώ, κοπιάζω, ο κόπος και η προσπάθειά μου ανταμείβονται κάπως. Τι είναι αυτό το κάπως που με ανταμείβει; Είναι ότι πηγαίνω σε ένα σχολείο που έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Και τη θέση μου σε αυτό το σχολείο την κέρδισα με την προσπάθειά μου, τον κόπο μου. Και αφού την κέρδισα, έχω απαίτηση αυτό το σχολείο να μου προσφέρει κάποια. Εγώ βίωσα στους μαθητές που έχουν μπει με εξετάσεις, βίωσα αυτή τη διαφορετικότητα. Αυτά τα παιδιά μπαίνοντας σε ένα σχολείο με εξετάσεις είχαν την άποψη ότι εγώ βρέθηκα κάπου, το σχολείο μου είναι ισότιμο ή και καλύτερο από ένα ιδιωτικό και έχει και καλούς εκπαιδευτικούς που μου λένε πολύ ωραία και με πολύ διαφορετικούς τρόπους. Και μου λένε και περισσότερα από αυτά που εγώ θα μπορούσα να μάθω.

Για τα συγκεκριμένα μέλη του Π.Σ.Γ.Μ.Κ.Σ. οι μαθητές πρέπει να κινητοποιούνται και να διεκδικούν μαζικά, ενώ παράλληλα μέσω της τέχνης πιστεύουν ότι θα γίνουν οι αυριανοί πολίτες.

Κατόπιν, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι του δείγματός μας ανέφεραν ποικίλα θετικά στοιχεία που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία, τα οποία υπηρετούν: Στο Μουσικό γίνονται πολλές δράσεις, όπως:

...[Σ]υνεργασία με Λυρική, επισκέψεις στο εξωτερικό, οι γονείς διεκδικούν δυναμικά και τα παιδιά νιώθουν ευτυχισμένα, γιατί εκτονώνονται και εκφράζονται.

Παράλληλα, η εκπαίδευση με

...[Τ]α μουσικά σύνολα και τις άλλες δράσεις βοηθά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Όσο για τα ΠΠΣ τα μέλη του δείγματός μας δήλωσαν ότι

...[Ε]ίναι δομημένα σχολεία, με γονείς άλλης νοοτροπίας σε σχέση με τα Μουσικά-Καλλιτεχνικά, είναι έτοιμοι να πληρώσουν πχ για τη μεταφορά του παιδιού τους ή για ό,τι άλλο χρειαστεί, γίνονται πολλοί και ποικίλοι όμιλοι για κάθε πεδίο ενδιαφέροντος.

...[Ο]ι μαθητές έχουν κίνητρο, βρίσκονται μαθησιακά από ένα επίπεδο και πάνω, το πρόγραμμα είναι διευρυμένο, υπάρχει μαζική συμμετοχή μαθητών στις δράσεις, γίνεται ουσιαστική δουλειά, υπάρχει καλό επίπεδο καθηγητών και κοινωνική αναγνώριση και γι' αυτό δεν καταργήθηκαν πλήρως το 2015.

Όσον αφορά στα στοιχεία προς βελτίωση, τα συγκεκριμένα μέλη της ΕΛΠΕ ΠΠΣ ανέφεραν το ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ καθηγητών, αυτή τη φορά, και ότι το σχολείο ευθύνεται για τον ανταγωνισμό, όχι οι εξετάσεις. Με την κλήρωση στα Πειραματικά θεωρούν ότι έχει μειωθεί η συμμετοχή των μαθητών στις δράσεις.

Έπρεπε να γίνει πρώτα η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολείων αυτών και μετά των εκπαιδευτικών, ενώ έγινε το αντίστροφο. Έγινε προσπάθεια να επιβληθεί η ετεροπαρατήρηση. Δεν υπάρχει καμία στήριξη κεντρική για τις εξετάσεις, απαξίωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών και με την κατάργηση της πενταετούς θητείας, ενώ δημιουργήθηκε και άσχημο κλίμα με την αξιολόγηση. Ακόμη, ότι χρειάζονται άνοιγμα προς τις τέχνες και μια πιο ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης.

Για τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά επισημάνθηκαν από την κα Μ.Δ και τον Σύλλογο Γονέων τα προβλήματα γραφειοκρατίας για τον συντονισμό των εμπλεκόμενων φορέων, η ύπαρξη πολλών ωρομισθίων που προσλαμβάνονται πολύ αργά, το διευρυμένο ωράριο, η αρκετά μεγάλη σχολική διαρροή στο Λύκειο, η έμφαση στη μουσική παιδεία εις βάρος των άλλων

μαθημάτων και άλλων δράσεων, τα κτηριακά προβλήματα, οι ελλείψεις καθηγητών ιδιαίτερα για τα μουσικά όργανα, τον χορό κλπ, η ανυπαρξία αναλυτικού προγράμματος για τα μουσικά και καλλιτεχνικά μαθήματα, οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, το γεγονός ότι το Υπουργείο εμφανίζει λιγότερα κενά, ότι τα ατομικά μαθήματα γίνονται ομαδικά, ότι η μεταφορά και η σίτιση δεν είναι πάντα δεδομένες, ότι τα σχολεία υποχρηματοδοτούνται και ακόμη ότι οι διευθυντές και οι Σύλλογοι Διδασκόντων δεν ευνοούν πάντα τις κινητοποιήσεις των μαθητών. Τέλος, τα μέλη του Πανελλήνιου Συλλόγου Γονέων που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη συνεδρίαση εμφανίστηκαν προβληματισμένα από την ίδρυση σχολείων ΣΔΙΤ (Σύμπραξη Δημόσιου και Ιδιωτικού Τομέα), διότι, κατά τη γνώμη τους, αλλοιώνεται ο δημόσιος χαρακτήρας τους και πιθανόν να οδηγηθούν στην αυτοχρηματοδότηση. Τέλος, παρατηρήσαν ότι δεν προβάλλονται επαρκώς τα συγκεκριμένα σχολεία.

Σχετικά με τον τρόπο εισαγωγής, η πρώτη συνεντευξιαζόμενη αρνήθηκε να σχολιάσει. Τα μέλη του Π.Σ.Γ.Μ.Κ.Σ δεν έθιξε καν το θέμα, βάζοντας μας στη σκέψη ότι οι εξετάσεις εισαγωγής για τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά Σχολεία δεν αμφισβητούνται, παρόλο που κατά τη γνώμη μας, και εκεί χρειάζεται επαρκής προετοιμασία, στην οποία βεβαίως δεν μπορούν να ανταποκριθούν τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Μόνο τα δύο μέλη της ΕΛΜΕ ΠΠΣ, με τα οποία συνομιλήσαμε, συζήτησαν το θέμα, μια και υπήρξε «φλέγον» τη χρονιά 2015. Κατά τη γνώμη τους, απαιτείται ένας συνδυασμός και των δύο μεθόδων (κλήρωση και εξετάσεις) με ποσόστωση και με θέματα δεξιοτήτων που δεν απαιτούν φροντιστηριακή εκπαίδευση». Από την άλλη, δείχνουν οι συγκεκριμένοι εν τέλει να προκρίνουν τις «εξετάσεις, διότι έτσι επιτυγχάνεται ένα συγκεκριμένο δείγμα που αποδεικνύει ότι το λάθος σε μια παιδαγωγική εφαρμογή βρίσκεται στη θεωρία και δεν φταίει ο μαθητής». Στην ερώτησή μας για το κοινωνικό στρώμα στο οποίο απευθύνονται τα συγκεκριμένα σχολεία τα στελέχη και οι φορείς από τους οποίους πήραμε τη συνέντευξη απάντησαν ομόφωνα: για την μέση-αστική τάξη, όχι για την ελίτ, με γονείς που ενδιαφέρονται για την μόρφωση των παιδιών τους.

3.4. Ο «δημόσιος» λόγος: Ανάλυση δημοσιευμένων θέσεων και απόψεων

Η τρίτη και τελευταία πλευρά του «τριγώνου» που επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε μετά την κοινωνική διαστρωμάτωση και τον «ιδιωτικό λόγο» περιλαμβάνει τον «δημόσιο λόγο», έτσι όπως έχει εκφραστεί για τα συγκεκριμένα σχολεία στο διαδίκτυο. Πιο συγκεκριμένα, αναλύσαμε 136 κείμενα (άρθρα, συνεντεύξεις, νόμους, ανακοινώσεις, δελτία τύπου,

ερωτήσεις στη Βουλή, παρεμβάσεις, ρεπορτάζ, δηλώσεις) που αφορούν τα συγκεκριμένα σχολεία, τα 333 σχόλια που καταγράφηκαν στη Δημόσια Διαβούλευση που υλοποίησε το Υπουργείο Παιδείας το 2011 για την ίδρυση του θεσμού των Προτύπων Πειραματικών, καθώς και 30 ιστοσελίδες σχολείων, σε μία προσπάθεια να αφήσουμε τα σχολεία «να μιλήσουν μόνο τους». Η μέθοδος που ακολουθήσαμε ήταν η Ανάλυση Περιεχομένου και συγκεκριμένα η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση, σύμφωνα με την οποία η ανάλυση εστιάζεται σε έννοιες, νοήματα ή θέματα που ανακαλούνται αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης (Τσιώλης, 2015). Δηλαδή, αναλύσαμε συστηματικά τις πληροφορίες των κειμένων, χωρίζοντάς τες σε κατηγορίες και αυτές με τη σειρά τους σε υποκατηγορίες, ούτως ώστε να κωδικοποιηθούν και να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις, για να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Αναλυτικότερα, ερευνήσαμε 136 κείμενα που εντοπίσαμε στον ηλεκτρονικό τύπο: 88 αφορούν τα Πρότυπα-Πειραματικά, 29 τα Μουσικά-Καλλιτεχνικά, 13 τα Εκκλησιαστικά και 6 αποτελούν τους Ιδρυτικούς Νόμους με τους εκπεφρασμένους στόχους. Ακόμη και ο αριθμός των κειμένων που έχει δημοσιευτεί για κάθε τύπο σχολείου είναι δηλωτικός της προβληματικής που υφίσταται και του βαθμού που ο καθένας χωριστά απασχόλησε ή όχι τον δημόσιο λόγο το συγκεκριμένο διάστημα της έρευνάς μας.

3.4.1. Ανάλυση άρθρων για Πρότυπα- Πειραματικά Σχολεία.

A. Κατηγορία Πρότυπα-Πειραματικά

Εξετάζοντας τα κείμενα που βρήκαμε δημοσιευμένα σε ηλεκτρονικά μέσα σχετικά με τα Πρότυπα-Πειραματικά Σχολεία κρίναμε ορθό να τα κατατάξουμε σε τρεις υποκατηγορίες βασιζόμενοι στην χρονολογία δημοσίευσής τους. Οι χρονιές που στάθηκαν «ορόσημα» στον θεσμό των Προτύπων-Πειραματικών Σχολείων ήταν το 2011, όταν με τον Νόμο 3699 συστάθηκαν τα συγκεκριμένα σχολεία και το 2015, όταν με τον Νόμο 4327 διαχωρίστηκαν τα Πειραματικά από τα Πρότυπα. Συνεπώς, η πρώτη υποκατηγορία αφορά στα κείμενα που γράφτηκαν -και μπορέσαμε να εντοπίσουμε στον ηλεκτρονικό τύπο- από την ίδρυσή τους μέχρι και το 2014. Η δεύτερη εξετάζει όσα δημοσιεύτηκαν το 2015, τα οποία δικαιωματικά ανήκουν σε μία κατηγορία μόνο τους, λόγω του μεγάλου όγκου τους που πυροδοτήθηκε από τον νόμο που τα διαχώρισε, ή κατ' άλλους τα κατήγγησε. Η τρίτη ερευνά κείμενα από το 2016 έως το 2018 στον απόηχο της νομοθετικής μεταρρύθμισης του 2015. Στη συνέχεια,

ερευνήσαμε τις υποκατηγορίες: ταυτότητα του κειμένου (συγγραφέας, μέσο, τίτλος), την θέση του αρθρογράφου υπέρ ή κατά των Προτύπων, Πειραματικών, τα επιχειρήματά τους και τα προβλήματα που εντοπίζουν. Με τον τρόπο αυτό, σχηματίσαμε μια σφαιρική άποψη για όσα κείμενα έχουν γραφτεί από το 2011 έως το 2018.

A1. Κείμενα που γράφτηκαν από το 2011-2014

Μελετώντας τα κείμενα που γράφτηκαν από το 2011 έως το 2014 εντοπίζουμε 26 από τα 88 που συνολικά ερευνήσαμε για τα Πρότυπα-Πειραματικά: 1 από το 2011, 1 από το 2012, 15 από το 2013 και 9 από το 2014. Η αριθμητική επεξεργασία τους δείχνει ξεκάθαρη άνοδο στον αριθμό των άρθρων που δημοσιεύτηκαν το 2013 για τον απλούστατο λόγο ότι τη χρονιά εκείνη εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το μέτρο των εισαγωγικών εξετάσεων στα ΠΠΣ.

A1.1. Ταυτότητα κειμένου (συγγραφέας, μέσο, τίτλος)

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 8 (σελ. 171), οι αρθρογράφοι είναι στην πλειονότητα τους εκπαιδευτικοί (15 από τους 26) όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης με έμφαση στη δευτεροβάθμια. Τρεις είναι ή διετέλεσαν διευθυντές ΠΠΣ, τρεις είναι εκπαιδευτικοί στα συγκεκριμένα σχολεία και ένας διετέλεσε και μέλος της ΔΕΠΠΣ. Υπάρχουν, επίσης, τρεις ανακοινώσεις από φορείς όπως η ΟΛΜΕ και τοπικές ΕΛΜΕ, οκτώ άρθρα δημοσιογράφων και τρία πολιτικών προσώπων. Βεβαίως, δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν ο Νόμος 3699/2011 και η διευκρίνιση του 2013. Τα εννέα δημοσιεύτηκαν στην ιστοσελίδα alfavita.gr, τέσσερα στην Καθημερινή, δύο σε blog εκπαιδευτικού και από ένα στα nea.gr, στο Athens Voice, στο Βήμα, στην Αυγή, στο Πρώτο Θέμα, στην Αιχμή, στην Δημοκρατία, στο thebest.gr, στο left.gr και στο ηλεκτρονικό περιοδικό Χρόνος. Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε και το αλληγορικό παραμύθι που βρίσκεται σε μορφή video στο youtube.

A1.2. Θέση υπέρ ή κατά

Προκειμένου να κατατάξουμε τα κείμενα ως προς τη βασική τους θέση υπέρ ή κατά του θεσμού των ΠΠΣ, οι τίτλοι των κειμένων που μελετήσαμε και παραθέτουμε στον επόμενο πίνακα ήταν χαρακτηριστικοί: «Ωδιναν αριστεία, έτεκον τέρας», «Μάχη 12χρονων για μια θέση στον ήλιο», «Το σχέδιο Αίγλη», «Η αριστεία παίρνει τη ρεβάνς»... Βλέπουμε, δηλαδή, έντονη χρήση της ποιητικής λειτουργίας του λόγου, ιδιαίτερα στα κείμενα που τάσσονται κατά του θεσμού, καθώς και έντονα φορτισμένες λέξεις και φράσεις όπως «αναξιότητα»,

«απαράδεκτες και αντισυνταγματικές οι εξετάσεις», «εξετάσεις με ΜΑΤ». Όλα αυτά δημιουργούν ένα έντονα αρνητικό κλίμα για τον ανυποψίαστο ή μη αναγνώστη.

Πίνακας 8: Τίτλοι άρθρων για Πρότυπα-Πειραματικά από το 2011-2014

60 νέα πειραματικά σχολεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση?Ουάου!!!Η μήπως όχι;
Ανακοίνωση για τα πρότυπα - πειραματικά σχολεία
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών στα Πειραματικά: Ώδιναν αριστεία, έτεκον τέρας
Εξετάσεις στα πρότυπα σχολεία: "Μάχη" 12χρονων για μια θέση στον ήλιο.
Η αναξιότητα ως προϋπόθεση της αριστείας.
Η Αριστεία, η Μαθητεία και η Παιδεία
ΟΧΙ στις εξετάσεις στα πρότυπα-πειραματικά σχολεία
Διευκρινήσεις σχετικά με τη λειτουργία των Πρότυπων Πειραματικών
Ο λόγος της αριστείας
Ο Όμιλος στο πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων: Περιβάλλον δημιουργικής δράσης, συνεργασίας και καινοτομίας
Οι κατατακτήριες εξετάσεις στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία
Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Δύο χρόνια λειτουργίας. Ανασκόπηση-Αποτίμηση-Προοπτικές
«Σφαγή» για μια θέση στα πειραματικά σχολεία
Ευτυχώς επιστρέφουν τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία
Η αλήθεια για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία
Το σχέδιο «Αίγλη»! Με εξετάσεις πλέον η εισαγωγή στα σχολεία των αρίστων
Ανθούν και πάλι τα πειραματικά σχολεία
Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα,
πρότυπα πειραματικά σχολεία: σκέψεις και ερωτήματα
Πειραματικά και Πρότυπα Σχολεία : Κριτική επί του νομοσχεδίου - Παιδαγωγική κριτική
Πρότυπα ή πειραματικά σχολεία;
Κατάληψη στο Πειραματικό Γυμνάσιο της Πάτρας
Απαράδεκτες παιδαγωγικά και αντισυνταγματικές οι εισαγωγικές εξετάσεις στα Πειραματικά/Πρότυπα Γυμνάσια και Λύκεια

Να ακυρωθεί ο τρόπος εισαγωγής των μαθητών στα πρότυπα πειραματικά σχολεία ζητούν 16 σύλλογοι γονέων
Εξετάσεις μαθητών για τα Πειραματικά ακόμη και με ΜΑΤ
Η αριστεία παίρνει τη «ρεβάνς».

Στη συνέχεια, αφού διαβάσαμε διεξοδικά τα κείμενα διαπιστώσαμε ότι τα θετικά ως προς το θεσμό των ΠΠΣ άρθρα, έτσι όπως αυτός διαμορφώθηκε με τον Νόμο 3699/2011 με τις εισαγωγικές εξετάσεις, είναι 8 από τα 26, γραμμένα από διευθυντές ΠΠΣ, όπως ο Γ. Αντωνίου ή ο Κ. Κοντογιάννης, δύο από εκπαιδευτικούς ΠΠΣ, τον Πρόεδρο της Ομοσπονδίας Φροντιστών Ελλάδος, έναν εκπαιδευτικό και μέλος στο κόμμα το «Ποτάμι» και δύο δημοσιογράφους. Από την άλλη μεριά, τα υπόλοιπα 18 κείμενα είναι αντίθετα με τον θεσμό των ΠΠΣ και τις εισαγωγικές εξετάσεις και είναι γραμμένα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 9 που ακολουθεί, ο οποίος επισυνάπτεται αναλυτικότερος και στο Παράρτημά μας, από την ΟΛΜΕ, τοπικές ΕΛΜΕ, διευθυντές και εκπαιδευτικούς σε ΠΠΣ, εκπαιδευτικούς σε «συμβατικά» σχολεία, πολιτικά πρόσωπα και δημοσιογράφους.

Πίνακας 9: Ταυτότητα άρθρων για Πρότυπα Πειραματικά από το 2011-2014

Άρθρο	Λ.Παπαθανάσης, εκπ/κός., συγγραφέας	7/4/2014	alfavita.gr	60 νέα πειραματικά σχολεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση? Ουάου!!! Η μήπως όχι;
Ανακοίνωση.	Α ΕΛΜΕ Αχαΐας	1/11/2012	alfavita.gr	Ανακοίνωση για τα πρότυπα πειραματικά σχολεία
Ανακοίν.	ΕΛΜΕ Ν.Σμύρνης-Καλλιθέας-Μοσχάτου	29/3/2013	alfavita.gr	Αξιολόγηση εκπαιδευτικών στα Πειραματικά: Ωδιναν αριστεία, έτεκον τέρας
Άρθρο	Π.Στεφανάκου, δημοσιογράφος	6/4/2013	Η ΑΥΓΗ	Εξετάσεις στα πρότυπα σχολεία: «Μάχη» 12χρονων για μια θέση στον ήλιο.
Άρθρο	Δ.Δουλιτσίνος, αρχιτ. εκπαιδευτικός	4/5/2013	alfavita.gr	Η αναξιοσύνη ως προϋπόθεση της αριστείας
Βίντεο	Δ.Τσιριγώτης, εκπ/κός .Μ.Βασιλάκου, ζωγράφος	14/2/2013	youtube	Η Αριστεία, η Μαθητεία και η Παιδεία
Ανακοίνωση	ΟΛΜΕ	1/4/2013	alfavita.gr	ΟΧΙ στις εξετάσεις στα πρότυπα-πειραματικά σχολεία

Διευκρί- νιση	Υπουργείο Παιδείας	14/8/2013	Υπ. Παιδείας	Διευκρινήσεις σχετικά με τη λειτουργία των Πρότυπων Πειραματικών
Άρθρο	Β.Τσάφος,καθηγ.ΕΚ ΠΑ	20/12/201 4	alfavita.gr	Ο λόγος της αριστείας
Άρθρο	Α. Χειλάκη, δασκάλα ΠΠΣ	13/4/2014	alfavita.gr	Ο Όμιλος στο πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων: Περιβάλλον δημιουργικής δράσης, συνεργασίας και καινοτομίας
Άρθρο	Μ. Παδουβά- Π. Κουφοπούλου-Ν. Νιάρχος, εκπ/κοί ΠΠΣ	14/7/2014	alfavita.gr	Οι κατατακτήριες εξετάσεις στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία
Άρθρο	Β.Μπετσάκος, εκπ/κός. ΠΠΣ, Καθηγ. ΕΑΠ	20/6/2014	alfavita.gr	Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Δύο χρόνια λειτουργίας. Ανασκόπηση- Αποτίμηση- Προοπτικές
Άρθρο	Ι.Χαραλαμποπούλου, δημοσιογράφος	4/3/2014	Πρώτο Θέμα	«Σφαγή» για μια θέση στα πειραματικά σχολεία
Άρθρο	Γ. Χατζητέγας, εκπ φροντ, αρθρογρ Πρόεδρος της Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδας.	22/3/2013	Aixmi.gr	Ευτυχώς επιστρέφουν τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία
Συνέντευ- ξη	Κ.Κοντογιάννης, δ/ντης ΠΠΣ- Μπιρμπίλη Α., δημοσιογράφος.	27/3/2014	ATHENS VOICE	Η αλήθεια για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία
Άρθρο	Ε.Πανταζοπούλου,δη μοσιογράφος, συγγ.	10/2/2013	Δημοκρα- τία	Το σχέδιο «Αίγλη»! Με εξετάσεις πλέον η εισαγωγή στα σχολεία των αρίστων
Άρθρο	Α.Λακασάς, εκπ. συντάκτης Καθημερινής	30/9/2014	Η ΚΑΘΗ- ΜΕΡΙΝΗ	Ανθούν και πάλι τα πειραματικά σχολεία
Παρέμ- βαση σε συνέδριο	Γ.Αντωνίου, δ/ντης ΠΠΣ, μέλος ΔΕΠΠΣ	27/9/2014	συνέδριο ΔΕΠΠΣ	Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα
Άρθρο	Σ.Νικολαΐδου, εκπ/κός, συγγραφέας	Sep-13	ΧΡΟΝΟΣ	Πρότυπα Πειραματικά σχολεία: σκέψεις και ερωτήματα
Υπόμνη- μα	Α.Κουτσούκος, διδάκτωρ επιστημών	13/4/2011	tanea.gr	Πειραματικά και Πρότυπα Σχολεία : Κριτική επί του νομοσχεδίου -

	αγωγής, πολιτικός			Παιδαγωγική κριτική
Άρθρο	Φ.Δημητρόπουλος, διευθυντής ΠΠΣ	22/5/2013	το ΒΗΜΑ	Πρότυπα ή πειραματικά σχολεία;
Άρθρο		1/04/2013	thebest.gr	Κατάληψη στο Πειραματικό Γυμνάσιο της Πάτρας
Ερώτηση στη Βουλή	Θ.Φωτίου, αναπλ. Υπουργός, Εργασ. και Κοινων. Αλλ. ΣΥΡΙΖΑ	13/3/2013	left.gr	Απαράδεκτες παιδαγωγικά και αντισυνταγματικές οι εισαγωγικές εξετάσεις στα Πειραματικά/Πρότυπα Γυμνάσια και Λύκεια
Άρθρο		18/4/2013	Η ΚΑΘΗ-ΜΕΡΙΝΗ	Να ακυρωθεί ο τρόπος εισαγωγής των μαθητών στα πρότυπα πειραματικά σχολεία ζητούν 16 σύλλογοι γονέων
Άρθρο		6/4/2013	Η ΚΑΘΗ-ΜΕΡΙΝΗ	Εξετάσεις μαθητών για τα Πειραματικά ακόμη και με ΜΑΤ
Άρθρο	Λ.Καστανάς, εκπ/κός, μέλος στο Ποτάμι	5/4/2013	mhmadas.blogspot.com	ΠΠΣ: Η αριστεία παίρνει τη ρεβάνς

A1.3 Επιχειρήματα

ΥΠΕΡ

Στα άρθρα υπέρ του θεσμού οι συντάκτες παρουσιάζουν επιχειρήματα, όπως:

Η άμεση εφαρμογή του νόμου, αλλά και η παραγωγή του απαραίτητου ρυθμιστικού υλικού προσγράφονται στα θετικά του όλου εγχειρήματος, όπως ασφαλώς και η δραστική αναμόρφωση ενός απολιθωμένου θεσμού. [...] Η ελληνική κοινωνία αποδέχτηκε πολύ θετικά τον καινούριο θεσμό των ΠΠΣ. [...] Οι μαθητές εκφράζονται θετικά για το σχολείο τους. (Β. Μπετσάκος: Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Δύο χρόνια λειτουργίας. Ανασκόπηση- Αποτίμηση- Προοπτικές)

Τα ΠΠΣ έγιναν σημεία αναφοράς για τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία, έδωσαν το δικαίωμα επιλογής σχολείου στους γονείς. Με τα ΠΠΣ δίνεται μια ευκαιρία σε όλα τα χαρισματικά παιδιά της δοκιμαζόμενης μέσης οικογένειας να ξεχωρίσουν

[...] είναι πράξη υπέρ των οικονομικά ασθενέστερων τάξεων. (Γ.Χατζητέγας: Ευτυχώς επιστρέφουν τα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία)

Η αύξηση των αιτήσεων καταδεικνύει το ενδιαφέρον των γονιών είναι για ένα καλό δημόσιο σχολείο [...] Εκπαιδευτικοί με υψηλά μορφωτικά προσόντα (μεταπτυχιακούς τίτλους, ερευνητικό έργο κ.ά.) δέχθηκαν να αξιολογούνται μέσα στην τάξη, επειδή γνωρίζουν ότι με τον τρόπο αυτό θα βελτιωθούν και θα ενισχύσουν τη θέση εργασίας τους. (Α. Λακασάς: Ανθούν και πάλι τα πειραματικά σχολεία)

Μπορούν να αναπροσανατολίσουν και να ανασυγκροτήσουν τη δημόσια εκπαίδευση με τη διάχυση των καλών πρακτικών, την έρευνα και τον πειραματισμό, ως ατμομηχανές της εκπαίδευσης. (Γ. Αντωνίου: Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα)

Ευελπιστώ ότι τα συμπεράσματα από τη λειτουργία και το εκπαιδευτικό τους έργο θα γίνουν οδηγός για το μοντέλο των ελληνικών σχολείων της επόμενης δεκαετίας. Το παράδειγμα των ΠΠΣ πρέπει να είναι ο στόχος της πολιτείας για όλα τα σχολεία της χώρας. (Λ. Καστανάς: Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία: Η αριστεία παίρνει τη ρεβάνς)

Αν μη τι άλλο είναι η πρώτη φορά που οι οικογένειες έχουν δικαίωμα να επιλέξουν σε ποιο δημόσιο σχολείο επιθυμούν να φοιτήσει το παιδί τους. (Κ. Κοντογιάννης: Η αλήθεια για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία)

Στους ομίλους οι εκπαιδευτικοί χωρίς εγχειρίδια και έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό οδηγούνται στο να αφιερώνουν από τον προσωπικό ελεύθερό τους χρόνο, προκειμένου να οργανώσουν και να δημιουργήσουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία, για να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι. (Α. Χειλάκη: Ο Όμιλος στο πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων: Περιβάλλον δημιουργικής δράσης, συνεργασίας και καινοτομίας)

Παρατηρούμε ότι, όσον αφορά στην αμφιλεγόμενη και πολυσυζητημένη λίγα χρόνια αργότερα έννοια της αριστείας, επισημαίνεται πως :

Η υπέρβαση των αντιλήψεων του εξισωτισμού και της εκπαιδευτικής ομοιομορφίας, με την ουσιαστική επαναλειτουργία των Προτύπων Σχολείων, στέλνει μήνυμα για την ανάγκη της αριστείας και στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα. (Γ.Χατζητέγας: Ευτυχώς επιστρέφουν τα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία)

Στην κατάσταση που βρίσκεται η ελληνική δημόσια εκπαίδευση, η προβολή του στόχου της αριστείας είναι ο πιο αυθεντικός πειραματισμός. (Λ. Καστανάς: Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία: Η αριστεία παίρνει τη ρεβάνς)

Η αριστεία έχει, λοιπόν, να κάνει με όσα δρομολογούνται μέσα στα σχολεία και όχι με τις τελικές επιδόσεις των μαθητών τους. Ο στόχος δεν είναι να βγάζουμε άριστους απόφοιτους Γυμνασίου κάθε χρόνο, αλλά να έχουμε εφαρμόσει τις βέλτιστες διαδικασίες, ώστε κάθε παιδί [...] να αποκομίζει πάντοτε το μέγιστο δυνατό όφελος. (Κ. Κοντογιάννης: Η αλήθεια για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία)

Στο πλαίσιο αυτό, ας το ξεκαθαρίσουμε για άλλη μία φορά, η επιδίωξη της αριστείας σε καμιά περίπτωση δεν περιορίζεται απλώς στις προσδοκίες των υψηλών ατομικών επιδόσεων των μαθητών μας. Ο κύριος στόχος εν προκειμένω είναι η ανάπτυξη των καλών εκπαιδευτικών πρακτικών, των αποτελεσματικών μεθόδων και διαδικασιών, η διαρκής μέτρηση της προστιθέμενης εκπαιδευτικής αξίας που μπορεί το σύστημα να προσφέρει στους χρήστες των υπηρεσιών του, κατά τη διάρκεια της θητείας τους σ' αυτό και ταυτόχρονα η οργανωμένη διάχυσή τους σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. (Γ. Αντωνίου: Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα)

ΚΑΤΑ

Στα αντιτιθέμενα προς τον θεσμό των ΠΠΣ 18 άρθρα κυριαρχεί ο προβληματισμός της συνύπαρξης των όρων Πρότυπο Πειραματικό στον νέο τύπο σχολείου. Διαβάζουμε:

Ο όρος Πρότυπο Πειραματικό αποτελεί αντίφαση. [...] Η περί αριστείας αντίληψη δεν είναι μονοσήμαντη. (Σ. Νικολαΐδου: Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: σκέψεις και ερωτήματα)

Για να μην αναφερθούμε στα «εκπαιδευτικά» κριτήρια αυτής της επιλογής ή στην ασυμβατότητα του πειραματισμού και της καινοτομίας με την αριστεία. (B. Τσάφος: Ο λόγος της αριστείας)

Τα Πειραματικά και τα Πρότυπα είναι δύο αντίθετα σχολεία που εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς. [...] Σε κανένα σχολείο δεν πρέπει να υπάρχουν ταυτόχρονα και οι δύο όροι π.χ. Πρότυπο-Πειραματικό. Με Υπουργική Απόφαση δίδεται ο τίτλος στο κάθε σχολείο ανάλογα αν οι μαθητές εισάγονται με κλήρωση = Πειραματικά ή οι μαθητές εισάγονται με εξετάσεις = Πρότυπο. (Α. Κουτσούκος: Πειραματικά και Πρότυπα Σχολεία : Κριτική επί του νομοσχεδίου - Παιδαγωγική κριτική)

Έχουμε στην πραγματικότητα «δύο σχολεία σε συσκευασία του ενός»! [...] Ας ξεχωρίσουμε λοιπόν τα Πρότυπα από τα Πειραματικά. (Φ. Δημητρόπουλος: Πρότυπα ή Πειραματικά Σχολεία;)

Μια νέα και χρυσοφόρα αγορά φροντιστηριακής εκπαίδευσης, με θύματα χιλιάδες παιδιά, άνοιξε το Υπουργείο Παιδείας με την καθιέρωση εξετάσεων εισαγωγής στα λεγόμενα «πρότυπα-πειραματικά» σχολεία.[...] Η διάλυση του δημόσιου σχολείου και η διαρροή μαθητών από τα ιδιωτικά οδηγεί χιλιάδες παιδιά σε μια τρελή εξεταστική κούρσα για την εισαγωγή σε κάποιο πρότυπο σχολείο. (Στεφανάκου Π.: Εξετάσεις στα πρότυπα σχολεία: «Μάχη» 12χρονων για μια θέση στον ήλιο.)

...[Τ]ο αναντίστοιχο του πειραματικού χαρακτήρα του σχολείου και του μη αντικειμενικού-τυχαίου δείγματος μαθητών (Δ. Δούλτσινος: Η αναξιότητα ως προϋπόθεση της αριστείας)

Η άποψη μου είναι ότι ή πρέπει να καταργηθούν ολοκληρωτικά ή να φτιαχτούν πραγματικά πειραματικά σχολεία συνδεδεμένα άμεσα με τα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων. (Λ. Παπαθανάσης: 60 νέα πειραματικά σχολεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση? Ουάου!!! Ή μήπως όχι;)

Ο στόχος του νέου αυτού σχολείου είναι ένας: στα ΠΠΣ να φοιτούν οι άριστοι! [...] Τα ΠΠΣ δεν διοικούνται όπως όλα τα δημόσια σχολεία. (Α ΈΛΜΕ Αχαΐας)

Στο άρθρο του Φ. Δημητρόπουλου βρίσκουμε την πρόταση να υπάρχουν και *Πρότυπα σχολεία για όλους τους ταλαντούχους (και όχι των βορείων προαστείων της κάθε πόλεως) και Πειραματικά με ταλαντούχους και μη, με το δυνατότερο αντιπροσωπευτικό μαθητικό που να λειτουργούν ως φυτώρεια εκπαίδευσης, εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών.*

Οι περισσότεροι καταφέρονται ενάντια στην έννοια της *αριστείας*, η οποία αναδεικνύεται ως κεντρική, καθώς μιλούν για ελιτισμό, αναπαραγωγή της κυριαρχίας, αντισυνταγματικότητα, αναξιοπιστία, αντιπαιδαγωγικότητα, φασίζον περιεχόμενο, ρατσισμό, ανισότητα.

Άλλοι προβληματίζονται για τον *ανταγωνισμό που δημιουργείται και την φροντιστηριακή εκπαίδευση που απαιτείται*, το ότι δεν δίνει εχέγγυα για να δοκιμαστούν νέα πράγματα στο σύνολο των σχολείων της χώρας, ενώ κάποιοι θεωρούν ότι οι *εξετάσεις ενδέχεται να προκαλέσουν και ψυχολογικά προβλήματα*. Τέλος, στο άρθρο των Παδουβά-Κουφοπούλου-Νιάρχου γίνεται λόγος για *αναζήτηση μαθηματικών διανοιών μέσω των εξετάσεων*.

A1.4. Προβλήματα σχολείων

Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε ότι, ακόμη και στα άρθρα που τίθενται υπέρ του θεσμού, καταγράφονται εκ παραλλήλου προβλήματα όπως:

Σε πολλούς εκπαιδευτικούς δημιουργήθηκε διακιολογημένα το αίσθημα ότι εγκλωβίστηκαν [...] Πολλοί κάνουν λόγο για επαγγελματική εξουθένωση (burnout) [...] Παράλληλα, το προβλεπόμενο από τον νόμο επίδομα δεν προσδιορίστηκε ποτέ με Υ.Α. και δεν καταβάλλεται. [...] Σε όλο το προηγούμενο χρονικό διάστημα η ΔΕΠΠΣ λειτούργησε εν πολλοίς αποστασιοποιημένη από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας [...] Στις εξετάσεις προσήλθε αξιοσημείωτος αριθμός υποψηφίων, έτσι ώστε μια θέση να διεκδικείται από 4 ή 5 υποψήφιους. [...] Τα φροντιστήρια Μ.Ε. προσέφεραν ειδικά «πακέτα προετοιμασίας» των υποψηφίων. [...] Απουσιάζει, τέλος, ένας διαδικτυακός ιστότοπος στον οποίο να είναι συγκεντρωμένο και ταξινομημένο το σύνολο των νομοθετικών διατάξεων που διέπουν τη λειτουργία των ΠΠΣ (Β. Μπετσάκος: Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Δύο χρόνια λειτουργίας. Ανασκόπηση- Αποτίμηση- Προοπτικές)

Παράλληλα, από τον Γ. Αντωνίου επισημαίνεται :

Η ανεπαρκής διοικητική στήριξη του εγχειρήματος και κεντρικά και σε επίπεδο σχολικών μονάδων, οι εκκρεμότητες διαρκείας για το εκπαιδευτικό προσωπικό [...] Η ΔΕΠΠΣ ξόδεψε μεγάλο μέρος της ενέργειάς της για την αντιμετώπιση ενός κυκεώνα καθημερινών εκκρεμοτήτων διοικητικής κυρίως φύσεως, χωρίς το αναγκαίο διοικητικό προσωπικό και την ανάλογη διοικητική στήριξη, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η προσήλωση στο κύριο καθήκον της, όπως αυτό ορίζεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, δηλαδή τον ολοκληρωμένο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ΠΠΣ. (Γ. Αντωνίου: Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα)

Συμπερασματικά, ήδη από το 2011 και κυρίως με την πρώτη υλοποίηση των εισαγωγικών εξετάσεων η αρθρογραφία, απηχώντας το κλίμα προβληματισμού και την κοινωνική ανησυχία στάθηκε απέναντι στον θεσμό των ΠΠΣ. Βέβαια, μένει να αναλύσουμε σε επόμενο κεφάλαιο τη δημόσια διαβούλευση που έγινε το 2011 για την εφαρμογή του θεσμού, από την οποία και θα αντλήσουμε πληροφορίες για τις πρώτες αντιδράσεις φορέων, εκπαιδευτικών, πολιτών. Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση των κειμένων για τα ΠΠΣ την κομβική, όπως αποδείχθηκε από τον όγκο των άρθρων, χρονιά του 2015.

A2. Κείμενα που γράφτηκαν το 2015 για τα ΠΠΣ

Στη δεύτερη αυτή κατηγορία ανάλυσης μελετήσαμε τα κείμενα που γράφτηκαν το 2015 για τα ΠΠΣ, τα οποία είναι και τα πολυπληθέστερα, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 10: Ταυτότητα άρθρων για Πρότυπα-Πειραματικά το 2015

Άρθρο	Κ. Τσουκαλάς, καθ Παν	25/2/2015	alfavita.gr	Επίπεδα και φράγματα. Περί αριστείας, άμιλλας και ανταγωνισμού.
Συνέντευξη		11/2/2015	ΣΚΑΙ	Μπαλτάς στο ΣΚΑΙ για μετεγγραφές φοιτητών, πρότυπα και πειραματικά, αιώνιους και τράπεζα θεμάτων.
Άρθρο	Κ. Βούλγαρης, κριτικός λογοτεχνίας	23/2/2015	Η Αυγή	Αριστεία, ελίτ, αριστοκρατία.

Συνέ- ντευξη	Π. Στεφανάκου, δημοσιογράφος	15/2/2015	η Αυγή	Αριστείδης Μπαλτάς: Ένας αριστερός δάσκαλος που θέλει να ενώσει τα πίσω και τα μπρος θρανία.
Άρθρο	Ν.Σ. Μαυρογιάννης, εκπ/κός ΠΠΣ	3/5/2015	alfavita.gr	Αυθεντία εναντίον Αριστείας. Η περίπτωση των προτύπων πειραματικών σχολείων.
Δήλωση	Θ. Κοτσιφάκης, Πρόεδρος ΟΛΜΕ	20/2/2015	alfavita.gr	Δήλωση του προέδρου της ΟΛΜΕ Θέμη Κοτσιφάκη για τα πρότυπα πειραματικά σχολεία.
Επιστο- λή	Δ.Ε.Π.Π.Σ.	17/2/2015	alfavita.gr	Επιστολή στον υπουργό Παιδείας.
Ανακοί- νωση	Α Σύλλογος Αθηνών ΠΕ	21/5/2015	alfavita.gr	Κοίτα ποιοι μιλάνε!
Ανακοί- νωση	ΕΛΜΕ Πειραιά	25/2/2015	alfavita.gr	Ανακοινώσεις για τα Πρότυπα- Πειραματικά Σχολεία.
Απ.επι- στολής.	ΕΛΜΕ ΠΠΣ	20/4/2015	alfavita.gr	Απάντηση στην επιστολή της ΟΛΜΕ για τα πρότυπα πειραματικά σχολεία.
Άρθρο	Σ. Τριανταφύλλου, ιστορικός, συγγραφέας	31/3/2015	Athens voice	Αντιπροσωπευτική Δημοκρατία και Ιακωβινισμός.
Άρθρο	Π. Βενάρδος, εκπ/κός ΠΠΣ	24/2/2015	alfavita.gr	Εσείς που λέτε ότι θέλετε τους άριστους να ξέρετε: Θυμώνετε εμάς που πραγματικά τους θέλουμε.
Άρθρο	Γ. Νικολάου, καθηγ.Πανεπ	23/2/2015	alfavita.gr	Η απατηλή γοητεία της «Αριστείας».
Άρθρο	Π.Βλαχογιαννόπουλος - Α.Τζιούφας, καθ. Παν.	23/2/2015	Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ	Η αριστεία και η ριζοσπαστική αριστερά.
Πρακτι- κά	Γ. Γρόλλιος, Τ. Λιάμπας, Π. Παυλίδης, καθηγητές ΑΠΘ	6/3/2015	4 ^ο Διεθνές Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης	Η εκπαίδευση και ο αγώνας για κοινωνική χειραφέτηση στην εποχή

				της κρίσης.
Άρθρο	Κ. Ιωακειμίδης, συγγραφέας	24/2/2015	alfavita.gr	Η προβλέψιμη εκπαιδευτική αριστεία των «Πρότυπων - Πειραματικών» Σχολείων.
Ανακοίνωση	ΚΚΕ	25/2/2015	Ριζοσπάστης	Με αφορμή τη συζήτηση για τα Πρότυπα - Πειραματικά Σχολεία.
Άρθρο	Π. Κατσούλας, αιρετός	14/5/2015	alfavita.gr	Λίγα λόγια για υποτιθέμενο κίνημα: "όχι Μπαλά στην παιδεία".
Email	Δ. Γεωργιάδου, μαθήτρια ΠΠΣ	31/3/2015	alfavita.gr	Μαθήτρια του 2ου Πειραματικού ΓΕΛ Θεσσαλονίκης απευθύνεται στον υπουργό.
Άρθρο	Α. Καρύδας, σχ. σύμβουλος	23/2/2015	ηλεκτρονικό περιοδικό ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ- θεωρία & πράξη	Μερικοί στοχασμοί επί της κοινωνικής λειτουργίας και της φιλοσοφίας των νέων Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων.
Άρθρο	Γ.Μαυρογιώργος, καθηγητής. Πανεπιστ.	5/5/2015	alfavita.gr	ΝΑΙ! Στα πειραματικά και στα Πρότυπα: Μια άλλη πρόταση.
Άρθρο	Γ. Καββαδίας, φιλ. ΕΛΜΕ Πειραιά	13/5/2015	alfavita.gr	Ο μπαλάς της ... αριστείας και της αξιοκρατίας.
Άρθρο	Θ. Πελεγρίνης, καθηγητής. Πανεπιστημίου	24/1/2015	η αυγή online	Πειραματικά σχολεία ή σχολεία αριστείας;
Άρθρο	Μ. Μπαχάς, δικηγ., Πρόεδρος Αποφοίτων Βαρβακειου	5/2/2015	η αυγή online	Σχολεία «αριστείας» ή σχολεία «του χρήματος».
Άρθρο	Β. Δαγδιλέλης, Χ. Λεμονίδης, Μ. Σιγάλας, Δ. Ψύλλος, καθηγητές Πανεπιστημίου	21/2/2015	alfavita.gr	Για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.
Άρθρο	Ε. Πανταζοπούλου, δημοσιογράφος, συγγραφέας	26/4/2015	δημοκρατία	Τα πέντε πρότυπα σχολεία που γλίτωσαν από τον... Μπαλά!
Παρέμ-	Σύλλογος Εκπ.Αθηνών ΠΕ	21/5/2015	alfavita.gr	Κοίτα ποιοι μιλάνε!

βαση				
Άρθρο	Θ.Τσούγλος, μέλος ΟΛΜΕ	15/5/2015	alfavita.gr	Πειραματικά και πρότυπα σχολεία: μια εναλλακτική πρόταση.
Άρθρο	Φ. Αλικαρίδης, καθηγ. Πανεπιστημίου, σύμβουλος Μπαλτά	11/5/2015	360pedia.gr	Πειραματικά σχολεία ή περί αριστείας.
Δημοσίευση	Γ. Ευαγγελόπουλος, δικηγόρος, συνεργάτης Προέδρου Δημοκρατίας	Μάρτιος 2015	THE BOOKS JOURNAL	Περί αριστείας.
Άρθρο	Σ. Κακουριώτης, δημοσιογράφος	26/2/2015	www.oanagnostis.gr	Περί Προτύπων και «αριστείας»: Μια μαρτυρία από τα αρχεία.
Άρθρο	Λ. Καστανάς, εκπ/κός, το Ποτάμι	23/2/2015	ATHENSVOICE	Τα βέβηλα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.
Άρθρο	Τ. Αβραντίνης, δικηγόρος, μέλος στο Ποτάμι	8/4/2015	Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ	Πρότυπα σχολεία και ιδεοληψίες.
Άρθρο	Α. Ψαρομηλίγκος, δημοσιογράφος	21/2/2015	imerodromos.gr	Υπέρ Μπαλτά λόγος.
Άρθρο	Κ. Στεργιόπουλος, καθηγητής.Πανεπιστημίου.	6/3/2015	efsyn	Από ποιον κινδυνεύουν τα Πειραματικά Σχολεία;
Συνέντευξη	Π. Κροντηρά, δημοσιογράφος	15/3/2015	το καρφί	ΠΠΣ:Αριστούχοι ναι, φυτά όχι!
Συνέντευξη	Ε. Σπηλιωτάκης, Ν. Λινάρδος, δ/ντές ΠΠΣ	1/3/2015	πρώτο Θέμα	Μεταρρύθμιση στα πρότυπα και πειραματικά σχολεία: Τι αλλαγές φέρνει η κατάργηση της αριστείας.
Άρθρο	Γ. Γιαννόπουλος, μέλος ΔΕΠΠΣ	12/5/2015	Αυγή	Η κοινοτοπία της αριστείας.
Άρθρο	Ε. Κωστάκη, δημοσιογράφος	20/2/2015	vouliwatch	Αντίδραση βουλευτών για την κατάργηση εξετάσεων στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.
Άρθρο	Ν. Κεραμέως, βουλευτής ΝΔ, νυν Υπ. Παιδείας	17/3/2015	Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ	Από την κατάργηση... στην απαξίωση τα ΠΠΣ.
Άρθρο	Χ. Τουρνά, σχολική σύμβουλος	24/2/2015	www.alfavita.gr	Σχετικά με την κοινωνική σύνθεση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων.

Άρθρο	Γ. Διακουμάκος, δημοσιογράφος	23/2/2015	www.alfavita.gr	Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: Όπως λέμε τίμιοι φοροφυγάδες.
Ανακοί- νωση	ΟΛΜΕ	2/4/2015	alfavita.gr	Ναι στα Πειραματικά όχι στα Πρότυπα σχολεία.
Άρθρο	Μ. Μανσόλα, ψυχολόγος	24/3/2015	alfavita.gr	Όταν δεν μπορείς να κρυφτείς... τέχνας κατεργάζεσαι.
Άρθρο	Ν. Ζούκης, εκπ. ερευνητής	1/3/2015	alfavita.gr	«Πειραματικά», Πρότυπα και Αριστεία: ανάγκη αποσαφήνισης και επαναπροσδιορισμού: Ένα ανοικτό πρόβλημα προς επίλυση.
Άρθρο	Ν. Παπανικολάου, Συλλ. Γον. Ευαγγελικής	9/3/2015	alfavita.gr	Σχετικά με τα πρότυπα πειραματικά σχολεία.
Άρθρο	Τ. Δρογγίτης, δάσκαλος ΠΠΣ	21/2/2015	alfavita.gr	Σχολείο Αριστείας ή Άριστο Σχολείο;
Άρθρο	Π. Σωτήρης, καθ. Πανεπ	21/2/2015	alfavita.gr	Σχολείο «αριστείας» ή παιδείας;
Άρθρο	Γ. Μπέτσας, καθ. Παν.	19/3/2015	alfavita.gr	Τα Πειραματικά Σχολεία, το κλωνάρι, το δέντρο και το δάσος.
Άρθρο	Γ. Μαυρογιώργος, καθ Παν.	3/5/2015	alfavita.gr	Τα πρότυπα/πειραματικά σχολεία και το εκπαιδευτικό κίνημα
Άρθρο	Β. Παππάς, εκπ/κός	8/6/2015	alfavita.gr	Ταξικότητα και τοξικότητα Αριστείας
Συνεντ.	Μ. Παπαματθαίου, δημοσιογρ.,συγγρ.	15/2/2015	το ΒΗΜΑ	Το σχολείο του Δελμούζου ήταν «ρετσινιά»;
Ανακοί- νωση	Υπουργείο Παιδείας	18/2/2015	alfavita.gr	Η μετριοτήτα προκύπτει από τη βαθμοθηρία και το παπαγαλίζειν.
Άρθρο	Α. Μπαλτάς, Υπ. Παιδείας	Feb-15	ΣΚΑΙ	Η αριστεία ρετσινιά- ανάρμοστη στην ψυχολογία των εφήβων
Άρθρο	Α. Μπαλτάς, Υπ. Παιδείας	10/2/2015	alfavita.gr	Παράλογες οι εξετάσεις στα Πειραματικά

				Σχολεία.
Άρθρο	Π. Κουφοπούλου, Ε. Μαρινάτου, Ν. Νιάρχος, Μ. Παδουβά, εκπ. ΠΠΣ	19/2/2015	alfavita.gr	Ως καθηγητές των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων μιλάμε γι αυτά...

Ο όγκος των κειμένων που έχουν γραφτεί για τα ΠΠΣ το 2015 είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από όλα τα υπόλοιπα χρόνια της λειτουργίας του θεσμού. Αυτό είναι εύκολο να εξηγηθεί χρονικά, διότι το 2015 η νέα κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ με Υπουργό Παιδείας τον Αριστείδη Μπαλτά άλλαξε τον Νόμο Διαμαντοπούλου του 2011 και διαχώρισε τα Πρότυπα από τα Πειραματικά. Έτσι, όλα τα πρώην ΠΠΣ έγιναν Πειραματικά επαναφέροντας την κλήρωση και παρέμειναν πέντε μόνο Πρότυπα Σχολεία για ιστορικούς λόγους, για τα οποία ορίστηκε αυτονομία στον τρόπο εισαγωγής με απόφαση από τον ΣΔ κάθε σχολείου. Στην πραγματικότητα όμως, οι εξετάσεις έγιναν μονόδρομος για τα συγκεκριμένα σχολεία, προκειμένου να διατηρήσουν τον τίτλο του Προτύπου, εφόσον, αν αποφάσιζαν να αποποιηθούν τις εξετάσεις, θα αποχαρακτηρίζονταν και θα ξαναγίνονταν Πειραματικά. Παράλληλα, η φράση του Υπουργού Παιδείας *η αριστεία είναι ρετσινιά* πυροδότησε σωρεία άρθρων, συνεντεύξεων, απόψεων πολιτικών, εκπαιδευτικών, δημοσιογράφων, γονέων, ακόμη και μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό εντοπίσαμε 57 κείμενα δημοσιευμένα σε ηλεκτρονικά μέσα, τα οποία αποτελούν τον κύριο όγκο της εφόσον το σύνολο των κειμένων που αναλύσαμε για τα ΠΠΣ είναι 88. Δηλαδή, το ποσοστό των κειμένων γράφτηκαν το 2015 ανέρχεται στο 65%.

2.1. Ταυτότητα κειμένου (συγγραφέας, μέσο, τίτλος)

Ανάμεσα στα 57 κείμενα που γράφτηκαν το 2015 ξεχωρίζουν η επιστολή της ΔΕΠΠΣ πριν την παραίτησή της, οι δηλώσεις του Υπουργού Παιδείας καθώς και ανακοινώσεις της ΟΛΜΕ, τοπικών ΕΛΜΕ, πολιτικών κομμάτων. Βεβαίως, γράφουν πολλοί καθηγητές Πανεπιστημίου, εκπαιδευτικοί των ΠΠΣ, εκπαιδευτικοί άλλων σχολείων, αιρετοί, σχολικοί σύμβουλοι, πολιτικοί, δημοσιογράφοι, ψυχολόγοι, συγγραφείς, μέλη Συλλόγων Γονέων ΠΠΣ, μέλη Συλλόγων Αποφοίτων ΠΠΣ, ακόμη και μια μαθήτρια ΠΠΣ, η οποία στέλνει mail στον Υπουργό Παιδείας. Με τον τρόπο αυτό, καταδεικνύεται το αυξημένο ενδιαφέρον όχι μόνο του εκπαιδευτικού κόσμου, αλλά και άλλων μελών του κοινωνικού συνόλου, που διχάζονται ανάμεσα στην επιλογή των Πειραματικών ή των Προτύπων, και συνακόλουθα

των εξετάσεων ή της κλήρωσης. Η τόσο έντονη ενασχόληση υποκρύπτει, κατά τη γνώμη μας, τον φόβο και την αγωνία των πολυπληθών μέσων στρωμάτων για κοινωνική κινητικότητα και κατά πόσο είναι κάτι θεμιτό ή και εφικτό. Τα κείμενα αυτά βρίσκονται δημοσιευμένα σε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες, ηλεκτρονικές εφημερίδες, πρακτικά συνεδρίων, ακόμη και ηλεκτρονικά περιοδικά, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα.

A2.2. Θέση υπέρ ή κατά

Προκειμένου να επεξεργαστούμε ευκολότερα τα 57 κείμενα του 2015 για τα ΠΠΣ, τα χωρίσαμε ανάλογα με τη θέση που εκφράζουν σε τρεις κατηγορίες:

-Κατά του θεσμού των Προτύπων Πειραματικών γενικώς : 14

-Υπέρ του θεσμού των Πειραματικών, αλλά όχι του Προτύπου: 23

-Υπέρ του θεσμού των Προτύπων και όχι των Πειραματικών: 20

Παρατηρούμε ότι υπερτερούν ελαφρώς τα άρθρα υπέρ των Πειραματικών έναντι των Προτύπων, καθιστώντας σαφή την πόλωση που είχε επικρατήσει στην ελληνική κοινωνία την περίοδο εκείνη που ακολούθησε την αλλαγή του Νόμου 3699/11, δηλαδή τον Φεβρουάριο-Μάρτιο του 2015. Ακολουθούν τα άρθρα που είναι εντελώς κατά και των Προτύπων και των Πειραματικών.

Οι τίτλοι (Πίνακας 11, σελ.187-189) και πάλι είναι ενδεικτικοί της θέσης του κάθε αρθρογράφου. Σταχυολογούμε:

Η «απατηλή γοητεία» της αριστείας.

Ο... μπαλτάς της αριστείας και της αξιοκρατίας.

Κοίτα ποιοι μιλάνε!

Όχι Μπαλτά στην παιδεία.

Και πάλι η ποιητική-μεταφορική λειτουργία της γλώσσας προσπαθεί και καταφέρνει να δημιουργήσει εντυπώσεις.

A2.3. Επιχειρήματα

ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ

Τα 14 άρθρα που εντοπίσαμε να τίθενται κατά του θεσμού των Προτύπων Πειραματικών είχαν ως κεντρικό επιχείρημα την αντίθεσή τους στην αριστεία. Αυτή αποδεικνύεται ως η βασική έννοια μια και επαναλαμβάνεται διαρκώς σε όλα αυτά τα άρθρα. Πιθανότατα, πυροδοτήθηκε από την δήλωση του Υπουργού Παιδείας Α. Μπαλά: «η αριστεία είναι ρετσινιά», με αποτέλεσμα να γίνεται ένας «διάλογος» για το θέμα αυτό. Ακολουθούν κατά πόδας έννοιες όπως ελιτισμός, ταξικότητα, ανταγωνισμός, φιλελευθερισμός, ανισότητα, επιχειρηματοποίηση, συντηρητικοποίηση, αναπαραγωγή της κυριαρχίας, ρατσισμός, γκετοποίηση σχολείων.

ΥΠΕΡ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ

Όσον αφορά τα 23 άρθρα που τίθενται υπέρ του θεσμού των Πειραματικών με μέθοδο εισαγωγής την κλήρωση διαπιστώνουμε ότι εδώ κεντρικές έννοιες είναι η αντικειμενικότητα, η αδιαβλητότητα, η αμεροληψία, η παιδαγωγικά ορθή κλήρωση με το τυχαίο δείγμα, η συμμετοχή όλων των κοινωνικών στρωμάτων, ο πειραματισμός, η βαρβαρότητα των εξετάσεων, η ανεξαρτησία από την κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο, η κοινωνική αντιπροσωπευτικότητα, ο πειραματισμός και η διάχυσή του σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες. Βέβαια, γνωρίζουμε ότι και η κλήρωση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη, διότι υπάρχουν χαμηλά μορφωτικά και κοινωνικά περιβάλλοντα που «αυτοαποκλείονται», κάνουν «κοινωνική αυτοεπιλογή» ή δεν παίρνουν εγκαίρως την πληροφόρηση (Τουρνά, 2015). Παρόλα αυτά, στο κοινωνικό φαντασιακό η κλήρωση θεωρείται πιο αντικειμενική και δίκαιη μέθοδος. Από την άλλη μεριά, οι εξετάσεις ως τρόπος επιλογής καταδικάζεται διότι προκαλεί άγχος, βαθμοθηρία, πίεση και ωθεί στην φροντιστηριακή εκπαίδευση, όπως επίσης και η αξιολόγηση που οδήγησε σε έναν εξαντλημένο, αγχωμένο, «μοριοσυλλέκτη» εκπαιδευτικό.

ΥΠΕΡ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ

Τα 20 κείμενα που στηρίζουν τον θεσμό του Προτύπου και των εξετάσεων ως τρόπου εισαγωγής αναφέρουν ότι με τα συγκεκριμένα σχολεία υλοποιείται η επιθυμία των γονέων για επιλογή «ενός καλού δημόσιου σχολείου» για τα παιδιά τους και ότι αποτελούν «νησίδες πειραματισμού και αριστείας, ως ατμομηχανές της εκπαίδευσης». Αποτελεί «παραδειγματικό σχολείο για όλους», μια και εφαρμόζει «την αξιολόγηση, παρέχει εκπαίδευση υψηλών

προδιαγραφών χωρίς πολλά χρήματα και είναι ελπίδα για τον αναπροσανατολισμό της δημόσιας παιδείας». Άλλοι μιλούν για «ιστορικό θεσμό και για εξισωτική ισοπέδωση των όρων ισότητα και ομοιότητα». Παράλληλα, οι στόχοι του υλοποιούνται με τους «ομίλους, τα ταξίδια στο εξωτερικό, την ποικιλία των δράσεων».

Επίσης, αναφέρονται οι «υψηλοί στόχοι που τίθενται, οι υψηλές επιδόσεις και το μέγιστο όφελος που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές των Προτύπων». Κι επειδή η αριστεία αποτελεί κεντρικό ζήτημα, εδώ η έννοια συνδέεται με «το ποιοτικό, παραδειγματικό σχολείο, με την αριστεία του πνεύματος και την άριστη παιδεία για όλους, ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης» (Γ. Καββαδίας: Ο ...μπαλτάς της αριστείας και της αξιοκρατίας).

Επιπλέον, γίνεται λόγος για «αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος στα Πρότυπα και έμφαση σε ποικίλα πεδία». Ως προς τον τρόπο εισαγωγής οι περισσότεροι αρθρογράφοι προτιμούν τις «εξετάσεις, ώστε το αποτέλεσμα να είναι προϊόν προσπάθειας και όχι τύχης, που διασφαλίζει το κύρος του σχολείου, τη φήμη του και ένα περιβάλλον ευγενούς άμιλλας» (Το Ποτάμι).

Τέλος, ως προς τη συνολική προσφορά τους θεωρείται ότι «ενισχύουν την ανταγωνιστικότητα των χωρών στον διεθνή καταμερισμό εργασίας μέσω της έγκαιρης ανίχνευσης, αξιοποίησης, προσέλκυσης και διατήρησης ταλαντούχου ανθρώπινου δυναμικού» (Τ. Αβραντίνης: Πρότυπα Σχολεία και ιδεοληψίες).

A2.4. Προβλήματα σχολείων

Και σε αυτά τα άρθρα του 2015 αναφέρονται προβλήματα που εν μέρει είδαμε και στην κατηγορία A1.4: Άγχος, πίεση, ανταγωνισμός και βαθμοθηρία για τον μαθητή, ανάγκη για φροντιστήρια, ανεπαρκής διοικητική στήριξη και μη παροχή των όσων δικαιούνται από τον νόμο, καθηγητές «μοριοσυλλέκτες» και ανεπαρκής αξιοποίηση της έρευνας που γίνεται στα Πειραματικά.

Πίνακας 11: Τίτλοι άρθρων για Πρότυπα-Πειραματικά το 2015

Επίπεδα και φράγματα. Περί αριστείας, άμιλλας και ανταγωνισμού
Μπαλτάς στο ΣΚΑΙ για μετεγγραφές φοιτητών, πρότυπα και πειραματικά, αιώνιους και τράπεζα θεμάτων

Αριστεία, ελίτ, αριστοκρατία
Αριστείδης Μπαλτάς: Ένας αριστερός δάσκαλος που θέλει να ενώσει τα πίσω και τα μπρος θρανία
Αυθεντία εναντίον Αριστείας. Η περίπτωση των προτύπων πειραματικών σχολείων
Δήλωση του προέδρου της ΟΛΜΕ Θέμη Κοτσιφάκη για τα πρότυπα πειραματικά σχολεία
Επιστολή στον υπουργό Παιδείας
Κοίτα ποιοι μιλάνε!
Ανακοινώσεις για τα Πρότυπα- Πειραματικά Σχολεία
Απάντηση στην επιστολή της ΟΛΜΕ για τα πρότυπα πειραματικά σχολεία
Αντιπροσωπευτική Δημοκρατία και Ιακωβινισμός.
Εσείς που λέτε ότι θέλετε τους άριστους να ξέρετε: Θυμώνετε εμάς που πραγματικά τους θέλουμε.
Η απατηλή γοητεία της “Αριστείας”
Η αριστεία και η ριζοσπαστική αριστερά
Η εκπαίδευση και ο αγώνας για κοινωνική χειραφέτηση στην εποχή της κρίσης
Η προβλέψιμη εκπαιδευτική αριστεία των «Πρότυπων -Πειραματικών» Σχολείων
Η αριστεία ρετσινιά-ανάρμοστη στην ψυχολογία των εφήβων
Με αφορμή τη συζήτηση για τα Πρότυπα - Πειραματικά Σχολεία.
Λίγα λόγια για υποτιθέμενο κίνημα: «όχι Μπαλτά στην παιδεία»
Μαθήτρια του 2ου Πειραματικού ΓΕΛ Θεσσαλονίκης απευθύνεται στον υπουργό
Μερικοί στοχασμοί επί της κοινωνικής λειτουργίας και της φιλοσοφίας των νέων Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων
ΝΑΙ! Στα πειραματικά και στα Πρότυπα: Μια άλλη πρόταση
Ο μπαλτάς της ... αριστείας και της αξιοκρατίας.
Πειραματικά σχολεία ή σχολεία αριστείας;
Σχολεία «αριστείας» ή σχολεία «του χρήματος»
Για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία
Τα πέντε πρότυπα σχολεία που γλίτωσαν από τον... Μπαλτά!
Πειραματικά και πρότυπα σχολεία: μια εναλλακτική πρόταση
Πειραματικά σχολεία ή περί αριστείας
Περί αριστείας
Περί Προτύπων και «αριστείας»: Μια μαρτυρία από τα αρχεία
Τα βέβηλα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία
Πρότυπα σχολεία και ιδεοληψίες
Υπέρ Μπαλτά λόγος
Από ποιον κινδυνεύουν τα Πειραματικά Σχολεία;
ΠΠΣ:Αριστούχοι ναι, φυτά όχι!
Μεταρρύθμιση στα πρότυπα και πειραματικά σχολεία: Τι αλλαγές φέρνει η κατάργηση της αριστείας
Η κοινοτοπία της αριστείας
Αντίδραση βουλευτών για την κατάργηση εξετάσεων στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

Από την κατάργηση... στην απαξίωση τα ΠΠΣ
Σχετικά με την κοινωνική σύνθεση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων
Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: Όπως λέμε τίμοι φοροφυγάδες
Ναι στα Πειραματικά όχι στα Πρότυπα σχολεία.
Όταν δεν μπορείς να κρυφτείς.... τέχνας κατεργάζεσαι
«Πειραματικά», Πρότυπα και Αριστεία ανάγκη αποσαφήνισης και επαναπροσδιορισμού: Ένα ανοικτό πρόβλημα προς επίλυση
Σχετικά με τα πρότυπα πειραματικά σχολεία
Σχολείο Αριστείας ή Άριστο Σχολείο
Σχολείο «αριστείας» ή παιδείας;
Τα Πειραματικά Σχολεία, το κλωνάρι, το δέντρο και το δάσος
Τα πρότυπα/πειραματικά σχολεία και το εκπαιδευτικό κίνημα
Ταξικότητα και τοξικότητα Αριστείας
Το σχολείο του Δελμούζου ήταν «ρετσινιά»;
Η μετριότητα προκύπτει από τη βαθμοθηρία και το παπαγαλίζειν.
Παράλογες οι εξετάσεις στα Πειραματικά Σχολεία.
Ως καθηγητές των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων μιλάμε γι αυτά...

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε την ανάλυση των άρθρων σχετικά με τα ΠΠΣ που εντοπίσαμε από το 2016 έως το 2018.

A3. Κείμενα που γράφτηκαν από το 2016-2018

Στην τρίτη αυτή κατηγορία ανάλυσης μελετάμε τα κείμενα που γράφτηκαν για τα ΠΠΣ και δημοσιεύτηκαν από το 2016-2018. Εντοπίσαμε μόνο πέντε. Μετά τον καταγισμό άρθρων του 2015 από το 2016 και εξής επικρατεί, κατά το μάλλον ή ήττον, σιωπή. Προφανώς, η «συμβιβαστική» πολιτική να γίνουν τα 55 Πειραματικά και τα 5 Πρότυπα ικανοποίησε το κοινωνικό σύνολο, με αποτέλεσμα να μην παρουσιάζεται ιδιαίτερος προβληματισμός σε επίπεδο αρθρογραφίας. Άλλωστε, δεν θα ήταν παράλογο να πούμε ότι επήλθε και κάποιος κορεσμός, διότι τα συγκεκριμένα σχολεία καταλαμβάνουν ένα πολύ μικρό μέρος του συνόλου των δημόσιων σχολείων στην Ελλάδα και η αρθρογραφία του 2015 κατακλύστηκε από το ζήτημα της αριστείας και της διαμάχης «Πρότυπα ή Πειραματικά, εξετάσεις ή κλήρωση;» Αναμένεται, όμως, «αναζωπύρωση» του ζητήματος μετά τις εκλογές της 7^{ης} Ιουλίου 2019, αφού η νέα κυβέρνηση με πρωθυπουργό τον Κυριάκο Μητσοτάκη έθεσε ως

προτεραιότητα τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία και εξήγγειλε τη δημιουργία ενός Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου σε κάθε νομό.

A3.1. Ταυτότητα κειμένων (συγγραφέας, μέσο, τίτλος)

Τα υπό εξέταση άρθρα είναι γραμμένα από μια αρχισυντάκτρια, έναν συντάκτη, έναν εκπαιδευτικό και συντάκτη, έναν Πρόεδρο Συνδέσμου Αποφοίτων Προτύπου και έναν καθηγητή Πανεπιστημίου. Τα τρία γράφτηκαν το 2018 και τα άλλα δύο το 2017 σε εφημερίδες και εκπαιδευτικές ιστοσελίδες.

A3.2. Θέση υπέρ ή κατά

Αν κοιτάξουμε τους τίτλους, θα δούμε ότι οι αρθρογράφοι στην πλειονότητα τους είναι υποστηρικτές των Προτύπων Σχολείων και όχι των Πειραματικών. Μιλούν για «χαμό» για μια θέση στα Ανάβρυτα, για «αλλεργία» στην αριστεία, για συνδικαλιστές «αξιολογητές» και για «κρίση» των σχολείων αυτών. Ένα όμως άρθρο δείχνει να είναι εναντίον των σχολείων αυτών.

A3.3. Επιχειρήματα

ΥΠΕΡ ΤΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ

Ήδη στο πρώτο άρθρο (Μ. Νταλλαρή: Χαμός για μία θέση στα Πρότυπα Γυμνάσια: 859 παιδιά για 78 θέσεις στα Ανάβρυτα!) ο μεγάλος αριθμός των υποψηφίων δικαιολογείται από την άποψη των γονέων ότι «η εκπαίδευση εκεί είναι υψηλότερου επιπέδου σε σχέση με τα δημόσια της γειτονιάς». Ακόμη, στο επόμενο άρθρο (Α. Λακασάς: Συνδικαλιστές «αξιολογητές» σε Πρότυπα – Πειραματικά) υπερθεματίζεται η «υψηλού επιπέδου διδασκαλία και αριστεία, το ενδιαφέρον των γονιών και η τεράστια ζήτηση για μαθητές και καθηγητές». Στο τρίτο, καταδικάζεται από το πολιτικό κόμμα Το Ποτάμι η κυβερνητική πολιτική, γιατί γενικεύει «την τάση των μαθητών να μην προσπαθούν, γιατί τελικά χρειάζονται τύχη και όχι προσπάθεια», με αφορμή όχι μόνο την κυριαρχία της κλήρωσης για τα ΠΠΣ, αλλά και για την εκλογή σημαιοφόρου στο δημοτικό. Τέλος, στο άρθρο του Κ. Μπουρλετίδη: «Τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία σε κρίση» τονίζεται:

η διαχρονική προσφορά των σχολείων αυτών, η αποδοχή του έργου, η ανοιχτή εκπαίδευση ίσων ευκαιριών, οι υψηλού επιπέδου δραστηριότητες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η αριστεία στην εκπαίδευση ενσωματώνει

άμιλλα-αξιοκρατία-προσπάθεια-δημιουργία-εξωστρέφεια-διαφάνεια-
αυτονομία σχολικής μονάδας- καινοτομία, και αξιολόγηση.

ΚΑΤΑ ΤΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ

Το άρθρο του Χ. Κωνσταντίνου: «Το σχολείο, η επίδοση και η αριστεία» αντιτίθεται στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία και θέτει ως επιχείρημα το γεγονός ότι:

Οποιαδήποτε σχολική διαδικασία ή μορφή συμπεριφοράς οφείλει να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και να περιορίζονται στον ελάχιστο ή, αν είναι εφικτό, σε μηδενικό βαθμό οι αρνητικές επιπτώσεις στο γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό τους επίπεδο. Όταν το σχολείο υιοθετεί ή αναγκάζεται να υλοποιήσει κανόνες, αξίες, αρχές και προσανατολισμούς του φορέα και «εντολοδότη» του, τότε δεν κάνει τίποτε άλλο, παρά να διατηρεί, να επικυρώνει και να αναπαράγει τον φορέα αυτό.

A4. Προβλήματα σχολείων

Στα πέντε αυτά άρθρα εντοπίσαμε τα εξής προβλήματα, όπως αναφέρθηκαν: *μείωση του αριθμού των προτύπων στην Ελλάδα, αποδυνάμωση εκπαιδευτικών οι οποίοι θέλουν να φύγουν από τα συγκεκριμένα σχολεία λόγω του θολού τοπίου που υπάρχει για τη συνέχεια του θεσμού ενώ το μέλλον παραμένει άγνωστο.* Μάλιστα, στο άρθρο του Α. Λακασά γίνεται η παρατήρηση ότι ο θεσμός των Πειραματικών του 1980 ουσιαστικά δεν λειτούργησε και σταδιακά έγιναν σχολεία της γειτονιάς.

Πίνακας 12: Ταυτότητα άρθρων για Πρότυπα-Πειραματικά από το 2016-2018

Άρθρο	Μ. Νταλλαρή, αρχισυντάκτρια Πρώτο Θέμα	18/5/2018	Πρώτο Θέμα	Χαμός για μία θέση στα Πρότυπα Γυμνάσια: 859 παιδιά για 78 θέσεις στα Ανάβρυτα!
Άρθρο	Α. Λακασάς, εκπ., συντακτής Καθημερινής	15/1/2018	Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ	Συνδικαλιστές «αξιολογητές» σε Πρότυπα - Πειραματικά
Άρθρο	Μ.Κ, συντάκτης	2/8/2017	www.iapopsi.gr	ΠΟΤΑΜΙ: “Η αριστεία προκαλεί αλλεργία στον ΣΥΡΙΖΑ ακόμη και στα δημοτικά σχολεία”

Άρθρο	Κ. Μπουρλετίδης, οικονομολόγος, Πρόεδρος Αποφοίτων Ιωνιδείου	28/3/2018	esos.gr	Τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία σε Κρίση
Άρθρο	Χ. Κωνσταντίνου, καθηγητής Πανεπ.	5/9/2017	www.alfavita.gr	Το σχολείο, η επίδοση και η αριστεία

3.4.2. Ανάλυση άρθρων για Μουσικά- Καλλιτεχνικά Σχολεία

B. Κατηγορία: Μουσικά- Καλλιτεχνικά με τέσσερις υποκατηγορίες:

Για την επόμενη κατηγορία σχολείων, δηλαδή τα Μουσικά-Καλλιτεχνικά εντοπίσαμε συνολικά 29 κείμενα γραμμένα από το 2006 έως το 2018. Τα 22 από αυτά γράφτηκαν από το 2014 και εξής, μεταξύ των οποίων 10 που δημοσιεύτηκαν το 2018. Το γεγονός αυτό πιθανότατα δείχνει μια αύξηση του ενδιαφέροντος για τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά σχολεία, μια και υποστηρίχθηκαν πολιτικά από την προηγούμενη κυβέρνηση και αυξήθηκαν αριθμητικά. Κι εδώ διερευνήσαμε τις ίδιες υποκατηγορίες ανάλυσης, δηλαδή την ταυτότητα του κειμένου, τη θέση του συγγραφέα για τα Μουσικά ή/και Καλλιτεχνικά Σχολεία, τα επιχειρήματά του και τα προβλήματα που εντοπίζει.

B1. Ταυτότητα κειμένου (συγγραφέας, μέσο, τίτλος)

Τα κείμενα που ερευνήσαμε είχαν αρκετά μεγάλη ποικιλία. Ήταν άρθρα, συνεντεύξεις, ανακοινώσεις, δελτία τύπου, ερωτήσεις στη Βουλή, διαμαρτυρίες και ανακοινώσεις. Το γεγονός αυτό δείχνει μια κινητικότητα των ανθρώπων που στηρίζουν τα συγκεκριμένα σχολεία, είτε μιλάμε για προσωπικό είτε για συλλογικό επίπεδο. Δημοσιεύτηκαν σε ηλεκτρονικές εφημερίδες, ηλεκτρονικά περιοδικά, εκπαιδευτικές ιστοσελίδες, ιστοσελίδες δήμων, την ιστοσελίδα του Πανελληνίου Συλλόγου Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων (Π.Σ.Γ.Μ.Κ) και προσωπικά ιστολόγια. Οι συντάκτες τους είναι βουλευτές, ο Π.Σ.Γ.Μ.Κ., τοπικοί Σύλλογοι Γονέων, εκπαιδευτικοί σε Μουσικά και Καλλιτεχνικά Σχολεία, μαθητές στα συγκεκριμένα σχολεία, μουσικοί, εκπρόσωποι δήμων και οργανισμών και δημοσιογράφοι. Οι τίτλοι (Πίνακας 13, σελ. 193) είναι προφανώς ενδεικτικοί. Αναφέρονται στα συγκεκριμένα σχολεία ως «κόσμημα» της εκπαίδευσης, «κύτταρο» του πολιτισμού, ως «παράθυρο στο μέλλον», «για μαθητές που αποκτούν μουσική αντίληψη», για το ότι «ζωγραφίζουν, χορεύουν, γράφουν και είναι ... σχολείο!» -δηλωτικά τόσο τα

αποσιωπητικά όσο και το θαυμαστικό της έκπληξης-, όπως μπορεί να είναι το δημόσιο σχολείο. Από την άλλη μεριά, διαβάζουμε ότι «μετ'εμποδίων λειτουργούν τα ΜΣ», ότι ζητούν στέγη, ότι διαμαρτύρονται για τις μεταφορές, για την οργάνωση των εξετάσεων. Στην επόμενη παράγραφο θα τα δούμε πιο αναλυτικά.

Πίνακας 13: Τίτλοι άρθρων για Μουσικά-Καλλιτεχνικά Σχολεία

Μουσικό Σχολείο Αθήνας, ένα «κόσμημα» της εκπαίδευσης
Μουσικό Σχολείο: Ένα κύτταρο Πολιτισμού
Η υποβάθμιση της παραδοσιακής μουσικής στα μουσικά σχολεία
Απάντηση σε άρθρο-25 Χρόνια Μουσικά Σχολεία: Ποιο είναι το όραμά τους για το μέλλον;
25 χρόνια Μουσικά Σχολεία
Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια-Λύκεια)
Μετ' εμποδίων λειτουργούν τα μουσικά σχολεία
Κ.Κουκλάκης:Από τα Μουσικά Σχολεία βγαίνουν άνθρωποι με μουσική αντίληψη
Παράθυρο στο μέλλον
Ο Πορτοκάλου αναζητά ταλέντα στα μουσικά σχολεία της χώρας
Πραγματοποιήθηκε η 2η Πανελλήνια Συνάντηση Καλλιτεχνικών Σχολείων της Ελλάδας στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών.
Τι σημείωσε ο Κώστας Γαβρόγλου για τα μουσικά, τα καλλιτεχνικά σχολεία και τα κενά τους
Υπόμνημα.
Μουσικά Γυμνάσια-Λύκεια και γιατί δεν εκπληρώνουν το στόχο τους
Ερώτηση για το Μουσικό και το Καλλιτεχνικό Σχολείο Ηρακλείου
Το Μοναδικό Καλλιτεχνικό Σχολείο στη Β. Ελλάδα Ζητεί Στέγη
Το ΙΣΝ ενισχύει τα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας
Η Κοζάνη ως διαχρονική μητρόπολη πολιτισμού, δικαιούται το δικό της καλλιτεχνικό σχολείο
Η Παιδεία για την τέχνη και οι «ατεχνίες» της πολιτείας
Καλλιτεχνικό Σχολείο Γέρακα-Το δημόσιο σχολείο, όπως μπορεί να είναι
Οι μαθητές του Καλλιτεχνικού Σχολείου Θεσσαλονίκης απαντούν
Καλλιτεχνικό σχολείο διεκδικούν τα Γιάννενα
«Κανένα παιδί δεν θα μείνει πίσω» στο Καλλιτεχνικό Σχολείο Γέρακα
Ιδρύονται ένα νέο Μουσικό και ένα νέο Καλλιτεχνικό
Τι θα γίνει με τις πιστοποιήσεις και τα εκπαιδευτικά κενά
Να γίνουν ξανά οι εξετάσεις στα Καλλιτεχνικά Σχολεία ζητά η Ομοσπονδία
Διαμαρτυρία για τις μεταφορές στα Μουσικά και Καλλιτεχνικά Σχολεία
Ζωγραφίζουν, χορεύουν, γράφουν και είναι... σχολείο!
Παραμένουν υποστελεχωμένα τα καλλιτεχνικά σχολεία

Πίνακας 14: Ταυτότητα άρθρων για Μουσικά-Καλλιτεχνικά Σχολεία

Άρθρο	Α. Λακασάς, εκπ.συντάκτης	3/3/18	Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ	Μουσικό Σχολείο Αθήνας, ένα «κόσμημα» της εκπαίδευσης
Άρθρο	Santourman, μουσικός σε μουσικό σχολείο	2/4/2007	e/periodiko Music Heaven	Μουσικό Σχολείο - Ενα κύτταρο Πολιτισμού
Άρθρο	santourman	11/4/2008	e/periodiko Music Heaven	Η υποβάθμιση της παραδοσιακής μουσικής στα μουσικά σχολεία
Άρθρο	Xray, μουσικός	17/5/2014	e/periodiko Music Heaven	Απάντηση σε άρθρο-25 Χρόνια Μουσικά Σχολεία: Ποιο είναι το όραμά τους για το μέλλον;
Άρθρο	Ε. Μητρίτσα, καθηγήτρια μουσικού	28/4/2014	Music Parer	25 χρόνια Μουσικά Σχολεία
Άρθρο	Β. Λεοντάρη, φιλόλ., μουσικός σε μουσικό σχ.	Apr-07	blog	Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια - Λύκεια
Άρθρο	Το Βήμα Team	7/5/2006	το ΒΗΜΑ	Μετ' εμποδίων λειτουργούν τα μουσικά σχολεία
Συνέντευξη.	Δ. Αγγελίδου, δημοσιογρ.	12/12/2014	pemptousia.fm	Κ.Κουκλάκης: Από τα Μουσικά Σχολεία βγαίνουν άνθρωποι με μουσική αντίληψη
Άρθρο	Β. Μαρκόπουλος, δημοσιογράφος	19/12/2016	kozanilife.gr	Παράθυρο στο μέλλον
Άρθρο	Newsroom Ifemerida.gr	15/2/2018	Ifemerida.gr	Ο Πορτοκάλογλου αναζητά ταλέντα στα μουσικά σχολεία της χώρας
Άρθρο	Alfavita	15/5/2018	alfavita.gr	Πραγματοποιήθηκε η 2η Πανελλήνια Συνάντηση Καλλιτεχνικών Σχολείων της Ελλάδας στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών.
Δήλωση	Κ. Γαβρόγλου, Υπ. Παιδείας	6/11/2017	alfavita.gr	Τι σημείωσε ο Κώστας Γαβρόγλου για τα μουσικά,

				τα καλλιτεχνικά σχολεία και τα κενά τους
Υπόμνημα	Μαθητές Καλλιτεχνικού Σχολείου Ρεθύμνου	9/12/2014	alfavita.gr	Υπόμνημα.
Ιστολόγιο	Γ. Χοϊδάς, πιανίστας	15/5/2018	Piano e Forte	Μουσικά Γυμνάσια-Λύκεια και γιατί δεν εκπληρώνουν το στόχο τους
Ερώτηση στη Βουλή	Μ. Συντυχάκης, Σ. Τάσσοι και Γ.Δελής, βουλευτές ΚΚΕ	11/1/2016	902.gr	Ερώτηση για το Μουσικό και το Καλλιτεχνικό Σχολείο Ηρακλείου
Άρθρο	Σ. Πετρίδης, ερευνητές Κινηματογράφου	11/2/2018	HUFFPOST	Το Μοναδικό Καλλιτεχνικό Σχολείο στη Β. Ελλάδα Ζητεί Στέγη
Ιστοσελίδα	Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος	16/2/2015	Site ΙΣΝ	Το ΙΣΝ ενισχύει τα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας
Δελτίο Τύπου	Θ. Μουμουλίδης, σκηνοθέτης, βουλευτής Κοζάνης ΣΥΡΙΖΑ	28/9/2017	vouliwatch	Η Κοζάνη ως διαχρονική μητρόπολη πολιτισμού, δικαιούται το δικό της καλλιτεχνικό σχολείο
Δελτίο Τύπου	Σύλλ. Γονέων Καλλιτ. Σχ. Θεσ/νίκης	27/3/2018	ipaideia.gr	Η Παιδεία για την τέχνη και οι «ατεχνίες» της πολιτείας
Άρθρο	Μ. Μαργαρίτη, δημοσιογράφος		ερτ	Καλλιτεχνικό Σχολείο Γέρακα-Το δημόσιο σχολείο,όπως μπορεί να είναι
Επιστολή	15μελές συμβ. Καλλ.Σχ. Θεσ/νίκης	28/1/2018	parallaximag.gr	Οι μαθητές του Καλλιτεχνικού Σχολείου Θεσσαλονίκης απαντούν
Άρθρο	Δήμος Ιωαννιτών	2018	ιστοσελίδα δήμου Ιωαννιτών	Καλλιτεχνικό σχολείο διεκδικούν τα Γιάννενα
Άρθρο	tvxs	3/8/2012	tvxs.gr	«Κανένα παιδί δεν θα μείνει πίσω» στο Καλλιτεχνικό Σχολείο Γέρακα
Άρθρο	Α. Ρούσσου,	17/7/2018	ipaideia.gr	Ίδρύονται ένα νέο Μουσικό

	δημοσιογράφος			και ένα νέο Καλλιτεχνικό
Ενημέρω-ση	Π.Ε.Γ.Μ.Κ.Σ	17/2/2018	alfavita.gr	Τι θα γίνει με τις πιστοποιήσεις και τα εκπαιδευτικά κενά
Ανακοίνω-ση	Ομοσπονδία Γονέων Αττικής	5/7/2017	Peristeri News	Να γίνουν ξανά οι εξετάσεις στα Καλλιτεχνικά Σχολεία ζητά η Ομοσπονδία
Ανακοίνω-ση	Π.Ε.Γ.Μ.Κ.Σ	30/4/2014	mousikart.gr	Διαμαρτυρία για τις μεταφορές στα Μουσικά και Καλλιτεχνικά Σχολεία
Άρθρο	Ε. Σβορώνου, φιλόλογος, WWF	03/06/2014	Ερευνητές	Ζωγραφίζουν, χορεύουν, γράφουν και είναι... σχολείο!
Άρθρο	Θ. Κωνσταντινίδης, βουλευτής ΚΚΕ	17/10/2012	Ριζοσπάστης	Παραμένουν υποστελεχωμένα τα καλλιτεχνικά σχολεία

B2. Θέση υπέρ ή κατά

Από την επεξεργασία των άρθρων καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι με εξαίρεση δύο κείμενα όλα τα υπόλοιπα (27 στα 29) διάκεινται θετικά απέναντι στον θεσμό των Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων. Αναφέρουν, όμως, τα προβλήματα που εντοπίζουν, τα οποία θα αναλύσουμε αργότερα. Είναι ενδεικτικό ακόμη και από την ποσοτική αυτή ανάλυση ότι τα Μουσικά-Καλλιτεχνικά είναι ευρέως αποδεκτά σχολεία, παρά τον ιδιαίτερο τρόπο εισαγωγής των μαθητών, δηλαδή τις εξετάσεις, σε πλήρη αντίθεση με τα Πρότυπα, όπου η αμφισβήτηση και η πόλωση αποτελούν κοινό τόπο.

B3. Επιχειρήματα

ΥΠΕΡ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ-ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Τα επιχειρήματα που διαβάσαμε υπέρ των σχολείων αυτών είναι πολλά: από τα πλέον αρμόδια χείλη του Υπουργού Παιδείας εκείνης της περιόδου, Νίκου Φίλη, ειπώθηκε ότι αποτελούν «τα νέα πρότυπα και ότι είναι σχολεία συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού».

Ακόμη, διαβάσαμε ότι αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, το ταλέντο και την ευαισθησία των μαθητών, ειδικότερα σε θέματα πολιτισμού, με πολλές εκδηλώσεις μουσικής, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, θεατρικών παραστάσεων.

Παράλληλα, «λειτουργεί ως αντίβαρο στη μεγάλη αστικοποίηση του τρόπου ζωής και στην εξάπλωση της τηλεοπτικής αισθητικής» (Ε. Μητρίτσα: 25 χρόνια Μουσικά Σχολεία). Τα Μουσικά Σχολεία αποτελούν «φυτώρια εξερεύνησης την παραδοσιακής μουσικής, η φοίτηση σε αυτά αποτελεί εμπειρία, διότι καλλιεργείται η δημιουργικότητα, η αυτενέργεια, η ομαδικότητα και η ψυχική επαφή με την Τέχνη» (Κ. Κουκλάκης: Από τα Μουσικά Σχολεία βγαίνουν άνθρωποι με μουσική αντίληψη). Αλλού, υποστηρίζεται ότι είναι ένας «θεσμός πετυχημένος που χρειάζεται μεγαλύτερη ενθάρρυνση και στήριξη» (Β. Μαρκόπουλος: Παράθυρο στο μέλλον).

Σε άλλο σημείο βλέπουμε ότι παρά τα προβλήματά τους θεωρούνται «δωρεάν ιδιωτικά με ασφαλές περιβάλλον και διεθνή αναγνώριση» (Γ. Χοϊδάς). Αποτελεί «σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, όπου συνδυάζεται η εκτόνωση με την ψυχική καλλιέργεια σε έναν χώρο χωρίς παραβατικές συμπεριφορές» (Ε. Σβορώνου: Ζωγραφίζουν, χορεύουν, γράφουν και είναι... σχολείο!). Γι' αυτούς τους λόγους και πολλές πόλεις σε όλη την Ελλάδα, όπως διαβάσαμε στην αρθρογραφία, διεκδικούν την ίδρυση ενός τέτοιου σχολείου.

ΚΑΤΑ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Μόνο 2 από τα 29 κείμενα που διαβάσαμε διατυπώνουν τόσο έντονο προβληματισμό για τον ρόλο των σχολείων αυτών που θεωρήσαμε σκόπιμο να τα κατατάξουμε στα κείμενα εναντίον των Μουσικών Σχολείων. Στο ένα, παρά τα θετικά που αναγνωρίζονται, κατακρίνεται «η ασάφεια στόχων, η επιφανειακή ενασχόληση με τη μουσική» και μάλιστα δεν διστάζει να τα χαρακτηρίσει «σχολεία μετά μουσικής» (Γ. Χοϊδάς: Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια και γιατί δεν εκπληρώνουν τον στόχο τους).

Και το δεύτερο κείμενο, ακόμη πιο καυστικό, υποστηρίζει ότι *η Ελλάδα δεν θα μπορέσει να στηρίξει το θεσμό των ΜΣ με το επιχείρημα της καλής ακαδημαϊκής κατάρτισης, πράγμα που φαίνεται και από τις ελλείψεις σε προσωπικό, υλικοτεχνική υποδομή, εγκαταστάσεις κλπ των σχολείων. Ούτε βέβαια και με το αντίστοιχο επιχείρημα της υποστήριξης της εθνικής μας παράδοσης, καθώς ούτε και αυτή είναι ανταποδοτική οικονομικά. Άλλωστε, αγνοεί τόσο προκλητικά τις εξελίξεις στη μουσική* (xray, Απάντηση σε άρθρο: 25 χρόνια Μουσικά Σχολεία).

Σε άλλο σημείο, το ίδιο κείμενο αναφέρει ότι «τα μουσικά σχολεία δεν έχουν τίποτα χειροπιαστό να επιδείξουν μετά από 25 χρόνια λειτουργίας και ότι μοιάζουν κάπως με μοναστήρια».

Οι προβληματισμοί αυτοί διατυπώθηκαν το 2006 και 2014 αντίστοιχα, δηλαδή αρκετά παλιότερα. Πιθανόν, με τη στήριξη που δέχονται τα τελευταία χρόνια να έχουν ατονήσει τέτοιου τύπου προβληματισμοί.

B4. Προβλήματα σχολείων

Παρόλο που η συντριπτική πλειονότητα των κειμένων τάσσεται υπέρ των Μουσικών και Καλλιτεχνικών σχολείων, δεν είναι λίγες οι φωνές διαμαρτυρίας που αφορούν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα σχολεία. Όλοι οι γράφοντες μιλούν για ελλείψεις καθηγητών, υλικοτεχνικής υποδομής (το Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος έκανε δωρεά 940.000 ευρώ σε όργανα στα ΜΣ), αναλυτικού προγράμματος για τα καλλιτεχνικά και μουσικά μαθήματα, χρηματοδότησης, κτηριακά προβλήματα, έλλειψη πιστοποίησης για τη μουσική, προβλήματα στις δωρεάν μετακινήσεις των μαθητών και τη σίτιση, καθώς και για οργανωτικά προβλήματα, ακόμη και στη διεξαγωγή εξετάσεων σε μία περίπτωση. Βέβαια, για όλα αυτά οι Σύλλογοι Γονέων και οι μαθητές των σχολείων αυτών κάνουν πολλές διαμαρτυρίες, όπως για παράδειγμα μουσική διαμαρτυρία έξω από το Υπουργείο Παιδείας. Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε τα ευρήματά μας από την μελέτη των κειμένων για την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση.

3.4.3. Ανάλυση άρθρων για Εκκλησιαστικά Σχολεία

Γ. Κατηγορία: Εκκλησιαστικά με τέσσερις υποκατηγορίες:

Γ1. Ταυτότητα κειμένου (συγγραφέας, μέσο, τίτλος)

Για την τρίτη κατηγορία ανάλυσης εντοπίσαμε 13 κείμενα, η πλειονότητα των οποίων δημοσιεύτηκε το 2017. Αυτό συνέβη, διότι τη χρονιά εκείνη συζητήθηκαν αλλαγές στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση με την ίδρυση Κέντρων Ιερατικής Μαθητείας με διετή φοίτηση μετά το Λύκειο σε τέσσερις πόλεις της Ελλάδας και τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Λύκεια να λειτουργούν σαν τα Μουσικά, με επιπλέον μαθήματα εξειδίκευσης, χωρίς να

προορίζονται καθόλου για την εκπαίδευση των κληρικών. Η συζήτηση αυτή προκάλεσε μια αρκετά μεγάλη ένταση και προβληματισμό. Γενικότερα, τα άρθρα που αναλύσαμε είναι αρκετά πρόσφατα, γεγονός το οποίο πιθανόν να σημαίνει ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται ευρύτερη χρήση του διαδικτύου στον χώρο της εκκλησιαστικής αρθρογραφίας. Γράφουν Σύλλογοι Καθηγητών εκκλησιαστικών σχολείων, εκκλησιαστικοί συντάκτες, εκπαιδευτικοί εκκλησιαστικών σχολείων ή δημοσιογράφοι. Δημοσιεύτηκαν σε εκκλησιαστικές ιστοσελίδες και ηλεκτρονικές εφημερίδες. Όσον αφορά στους τίτλους (Πίνακας 16, σελ. 200), φαίνεται έντονος ο φόβος για το μέλλον των εκκλησιαστικών σχολείων με ποιητική- μεταφορική χρήση της γλώσσας για μια ακόμη φορά: απειλή λουκέτου, στο έλεος του Θεού, φλέγον και κατεπείγον, ψίχουλα...

Γ2. Θέση υπέρ ή κατά

Όλα τα κείμενα για την εκκλησιαστική εκπαίδευση είναι θετικά διακείμενα προς τον θεσμό. Σε μία ανάρτηση εκκλησιαστικού σχολείου, μάλιστα, ένας μαθητής τονίζει ότι «το σχολείο μου δίνει τις ίδιες δυνατότητες και ευκαιρίες με τα άλλα σχολεία κάνοντας μόνο ένα-δύο θεολογικά μαθήματα παραπάνω». Παρόλα αυτά, όλοι οι γράφοντες εκφράζουν τον φόβο τους ή τον προβληματισμό τους για ενδεχόμενη συρρίκνωση της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 15: Ταυτότητα άρθρων για Εκκλησιαστική Εκπαίδευση

Επιστολή	Α. Λουδάρος, εκκλησιαστικός συντάκτης	26/6/2017	orthodoxia.info	Αντί να αναβαθμιστούν θα κλείσουν τα εκκλησιαστικά σχολεία προειδοποιούν οι εκπαιδευτικοί
Επιστολή	Οι Σύλλογοι όλων των Εκκλησιαστικών Σχολών της Ελλάδος (πλην της Ριζαρείου)	25/6/2017	ekklisiaonline.gr	ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
Άρθρο	Δ. Μαριδάκης, δημοσιογράφος	4/1/2018	Χανιώτικα Νέα	Απειλή “λουκέτου” για την Εκκλησιαστική Σχολή Κρήτης
Άρθρο	Έ. Τσακίρη, δημοσιογράφος	29/7/2016	ikivotos.gr	Στο έλεος του Θεού τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Λύκεια
Ανάρτη- ση	Εκκλ.Λύκειο Φλώρινας	31/5/2018	lyk-ekkl- florin.flo.sch.gr	40 χρόνια εκκλησιαστικό λύκειο – γυμνάσιο

				Φλώρινας (1978 – 2018)
Άρθρο	Θ. Χερχελετζής, εκκλ. συντάκτης	26/6/2013	δημοκρατία	Θέλουν να κλείσουν τα εκκλησιαστικά λύκεια
Επιστολή	Οι Σύλλογοι Διδασκόντων των Εκκλησιαστικών Σχολών της Ελλάδος	3/5/2017	orthodoxostypos.gr	ΦΛΕΓΟΝ ΚΑΙ ΚΑΤΕΠΕΙΓΟΝ ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ
Ρεπορτάζ	EPT	6/10/2016	ert	Κλείνει μετά από 7 δεκαετίες το Ιερατικό Σχολείο
Άρθρο	tvxs	27/7/2011	tvxs.gr	«Γυναίκες ιερείς» η απάντηση στον αποκλεισμό από την εκκλησιαστική εκπαίδευση
Άρθρο	A. Λουδάρος, εκκλ. συντάκτης	13/3/2017	orthodoxia.info	«Ψίχουλα» στην εκκλησιαστική εκπαίδευση έναντι εκατομμυρίων στους μουσουλμανόπαιδες
Άρθρο	Κάτια Τσιμπλάκη, δημοσιογράφος	8/3/2017	www.newsbomb	Στα σχολεία στέλνει η Εκκλησία της Ελλάδος τους κληρικούς
Άρθρο	Vima orthodoxias	24/3/2017	vimaorthodoxias.gr	Προβληματισμός στην Ιερά Σύνοδο για τα Κέντρα Ιερατικής Μαθητείας
Άρθρο	A. Λουδάρος, εκκλ. συντάκτης	3/8/2017	orthodoxia.info	Αποκλειστικό: όλες οι αλλαγές στην εκκλησιαστική εκπαίδευση

Πίνακας 16: Τίτλοι άρθρων για Εκκλησιαστική Εκπαίδευση

Αντί να αναβαθμιστούν θα κλείσουν τα εκκλησιαστικά σχολεία προειδοποιούν οι εκπαιδευτικοί.
Επιστολή των εκπαιδευτικών.
Απειλή “λουκέτου” για την Εκκλησιαστική Σχολή Κρήτης.
Στο έλεος του Θεού τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Λύκεια.
40 χρόνια εκκλησιαστικό λύκειο – γυμνάσιο Φλώρινας (1978 – 2018).
Θέλουν να κλείσουν τα εκκλησιαστικά λύκεια.
Φλέγον και κατεπείγον το ζήτημα της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης.
Κλείνει μετά από 7 δεκαετίες το Ιερατικό Σχολείο.

«Γυναίκες ιερείς» η απάντηση στον αποκλεισμό από την εκκλησιαστική εκπαίδευση.
«Ψίχουλα» στην εκκλησιαστική εκπαίδευση έναντι εκατομμυρίων στους μουσουλμανόπαιδες.
Στα σχολεία στέλνει η Εκκλησία της Ελλάδος τους κληρικούς.
Προβληματισμός στην Ιερά Σύνοδο για τα Κέντρα Ιερατικής Μαθητείας.
Αποκλειστικό: όλες οι αλλαγές στην εκκλησιαστική εκπαίδευση.

Γ3. Προβλήματα σχολείων

Παρόλα αυτά, είναι διάχυτος ο προβληματισμός για συρρίκνωση της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης, διότι, σύμφωνα με τα άρθρα, ενυπάρχει ο κίνδυνος να κλείσουν τα εκκλησιαστικά σχολεία με τα νέα Κέντρα Ιερατικής Μαθητείας, καθώς δεν θα δίνουν κανένα πλεονέκτημα στους σπουδαστές που θέλουν να ακολουθήσουν ιερατικές σπουδές. Ένα άλλο πρόβλημα για την επιβίωση του σχολείου θα είναι η «διατήρηση του απαιτούμενου αριθμού μαθητών, δηλαδή 60, για δύο χρόνια» (Α. Λουδάρος: Αποκλειστικό: όλες οι αλλαγές στην εκκλησιαστική εκπαίδευση)

Άλλωστε, οι Σύλλογοι Διδασκόντων (πλην της Ριζαρείου, η οποία όπως θα δούμε και στο νομοθετικό πλαίσιο παρακάτω έχει δικαίωμα να προσλαμβάνει αναπληρωτές ή ωρομίσθιους καθηγητές, σε περίπτωση που δεν καλύψει το Υπουργείο τα κενά, αναλαμβάνοντας την μισθολογική τους κάλυψη από ίδιους πόρους του Ιδρύματος) ζητούν να συμμετάσχουν στον «διάλογο Εκκλησίας-Πολιτείας για το θέμα, διότι έχουν ξαναζήσει μεταρρυθμίσεις που οδήγησαν σε καταργήσεις εκκλησιαστικών σχολείων». Σε άλλα άρθρα διαβάζουμε για «υποχρηματοδότηση σε αντίθεση μάλιστα με την εκπαίδευση των μουσουλμανόπαιδων της Θράκης». (Α. Λουδάρος: «Ψίχουλα» στην εκκλησιαστική εκπαίδευση έναντι εκατομμυρίων στους μουσουλμανόπαιδες)

Σε ένα άρθρο, πάντως, προτείνεται «να εγγραφόνται και κορίτσια στα συγκεκριμένα σχολεία, προκειμένου και ο αριθμός των μαθητών να αυξηθεί και να μην παραβιάζεται η ισότητα των δύο φύλων» («Γυναίκες ιερείς» η απάντηση στον αποκλεισμό από την εκκλησιαστική εκπαίδευση). Πράγματι, η εγγραφή κοριτσιών έγινε πραγματικότητα από το 2015 και εξής στα Σχολεία της Ριζαρείου, Νεαπόλεως, Χανίων, Ξάνθης και Βελλά (Ιωαννίνων).

Παρά την προβληματική που αναπτύχθηκε, ακόμη μέχρι σήμερα δεν έχει νομοθετηθεί η ίδρυση Κέντρων Ιερατικής Μαθητείας. Παρουσιάζει πάντως ενδιαφέρον η μετατροπή των εκκλησιαστικών σχολείων στα πρότυπα των μουσικών σχολείων, κάνοντας τη γονεϊκή επιλογή ξεκάθαρη και αναμορφώνοντας τους στόχους του εκκλησιαστικού σχολείου.

3.4.4. Ανάλυση Ιδρυτικών Νόμων

Δ. Κατηγορία: Νόμοι

Στην τελευταία κατηγορία ανάλυσης ασχοληθήκαμε με τα επίσημα κείμενα του κράτους, τους νόμους, επειδή αποτελούν τα επίσημα «δημόσια» κείμενα, τα οποία παρουσιάζουν τους εκπεφρασμένους και επίσημους σκοπούς ίδρυσης και λειτουργίας κάθε τύπου σχολείου που μελετήσαμε.

Δ1. Νόμοι για ΠΠΣ και εκπεφρασμένοι στόχοι

Για τα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία ερευνήσαμε δύο νόμους:

A. Νόμος 3699/2011: Ο ιδρυτικός νόμος, ή αλλιώς νόμος Διαμαντοπούλου, σύμφωνα με τον οποία ιδρύονται τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία με στόχους:

...[Υ]ψηλή παιδεία για όλους, πρακτική άσκηση φοιτητών, εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη, καινοτομία, δημιουργικότητα, αριστεία με ομίλους και πειραματισμός.

Η λέξη αριστεία βρίσκεται μόνο σε αυτό το σημείο του νόμου και συνδέεται μόνο με τους ομίλους, όμως και μόνο η αναφορά της σε συνδυασμό με τον τρόπο εισαγωγής (εξετάσεις) ήταν αρκετό να πυροδοτήσει κύμα αντιδράσεων, όπως διαπιστώσαμε και στην ανάλυση που ήδη παρουσιάστηκε.

B. Νόμος 4327/15: Τροποποιητικός του προηγούμενου νόμου ή νόμος Μπαλά:

Ψηφίστηκε ο διαχωρισμός των Προτύπων από τα Πειραματικά. Τα 55 από τα πρώην ΠΠΣ έγιναν Πειραματικά «για να κάνουν πιλοτικές εφαρμογές» και παρέμειναν 5 Πρότυπα για «ιστορικούς λόγους με σκοπό την εισήγηση για προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων, ετήσιου προγραμματισμού και τρόπων αξιολόγησης στη ΔΕΠΠΣ».

Η ασάφεια στη στόχευση του κάθε τύπου σχολείου έχει προκαλέσει στάση αναμονής για τα Πρότυπα Σχολεία και στην κοινωνία έχει δημιουργηθεί η εντύπωση ότι η διαφορά τους είναι μόνο ο τρόπος εισαγωγής, ενώ στην πράξη θα έπρεπε να είναι άλλος, όπως ορίζεται στον νόμο.

Δ2. Νόμοι για Μουσικά και Καλλιτεχνικά και εκπεφρασμένοι στόχοι

A. Τα Μουσικά Σχολεία ιδρύθηκαν το 1988 με τον νόμο 1824 από τον Υπουργό Παιδείας Γεώργιο Παπανδρέου

...[Μ]ε στόχο την προετοιμασία και κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να παρακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής, χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, αν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης.

B. Τα Καλλιτεχνικά από την άλλη είναι πολύ νεώτερα σχολεία. Ιδρύθηκαν με τον νόμο 3194/2003 από τον Υπουργό Παιδείας Πέτρο Ευθυμίου

...[Μ]ε σκοπό την προετοιμασία, ενθάρρυνση και στήριξη του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις Τέχνες, την καλλιέργεια και εκπαίδευση των δεξιοτήτων και κλίσεων που διαθέτουν και η προετοιμασία των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση του Θεάτρου-Κινηματογράφου, του Χορού και των Εικαστικών χωρίς παράλληλα να υστερούν σε γενική παιδεία, εάν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επιστημονικής και επαγγελματικής κατεύθυνσης.

Βλέπουμε ότι σύμφωνα με τον νόμο προϋποτίθεται κάποια κλίση, κάποια δεξιότητα για να φοιτήσει ένας μαθητής στα συγκεκριμένα σχολεία. Συνήθως, όμως είναι απαραίτητη η καλλιέργεια και η εξάσκηση σε ένα καλό επίπεδο κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι και στα Μουσικά και Καλλιτεχνικά σχολεία αναπαράγονται τα ταξικά προνόμια και ο ελιτισμός. Παρόλα αυτά, μόνο τα Πρότυπα κατηγορήθηκαν για τα φαινόμενα αυτά, πιθανότατα λόγω του ιδεολογικού και πολιτικού φορτίου που κουβαλούσαν.

Δ3. Νόμοι για Εκκλησιαστικά και εκπεφρασμένοι στόχοι

Η εκκλησιαστική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει μακράιωνη ιστορία. Για τις ανάγκες όμως της παρούσας έρευνας απομονώσαμε τους πιο σύγχρονους νόμους που την αφορούν.

A. Το 2006 ψηφίστηκε ο νόμος 3432 για την Εκκλησιαστική εκπαίδευση, ο οποίος ισχύει μέχρι σήμερα. Στον Νόμο αυτό καθορίζεται η δομή και η λειτουργία της Εκκλησιαστικής εκπαίδευσης.

Σκοπός είναι η ανάδειξη και κατάρτιση Κληρικών και Λαϊκών Στελεχών της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα, υψηλού μορφωτικού επιπέδου και χριστιανικού ήθους, χωρίς να αποτελεί αποκλειστικό επαγγελματικό προσανατολισμό.

Β. Με τον νόμο 3848/2010 στο κεφ. Ε, άρθρο 39 καθορίστηκαν με σχετικές ρυθμίσεις: α) η εναρμόνιση του πλαισίου λειτουργίας των εκκλησιαστικών σχολείων με το γενικότερο πλαίσιο που διέπει την δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση και β) προβλέπονται λύσεις για σειρά θεμάτων που προκύπτουν από καταργήσεις ή συγχωνεύσεις σχολικών εκκλησιαστικών μονάδων. Ακόμη όμως δεν έχει ψηφιστεί ο νόμος για τα Κέντρα Ιερατικής Εκπαίδευσης, ο οποίος ενδεχομένως να αλλάξει πολύ το τοπίο στην εκκλησιαστική εκπαίδευση.

Γ. Σχέδιο Νόμου για την Έρευνα (Απρίλιος 2016), άρθρο 43

Στο άρθρο 43 με τίτλο «Ρύθμιση θεμάτων του Ιδρύματος της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής» αντικαθίσταται το τελευταίο εδάφιο της Παραγράφου 2 του άρθρου 23 του Ν. 3432/2006 (Α΄14) και προβλέπεται το ίδιο το Ίδρυμα να αναλαμβάνει με ίδιους πόρους την πρόσληψη αναπληρωτών ή ωρομισθίων καθηγητών για την κάλυψη των λειτουργικών κενών, εφόσον μέχρι τις 15 Οκτωβρίου του σχολικού έτους δεν έχει γίνει κάτι τέτοιο από το Υπουργείο.

Στο σημείο αυτό βλέπουμε τη νομοθετημένη δυνατότητα ενός δημοσίου σχολείου να επιλέγει και να προσλαμβάνει καθηγητές (έστω και για κάλυψη λειτουργικών κενών) παρακάμπτοντας τον πίνακα των αναπληρωτών και ωρομισθίων του Υπουργείου. Το γεγονός αυτό δείχνει μια αρκετά μεγάλη αυτονομία της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, που μοιάζει με το καθεστώς των ιδιωτικών σχολείων, παρά το ότι η Ριζαρείου Εκκλησιαστική Σχολή είναι δημόσια. Τα στοιχεία αυτά καθιστούν το συγκεκριμένο σχολείο όχι μόνο γονεϊκής επιλογής, αλλά σχολείο-ελίτ. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο διερεύνησης του δημόσιου λόγου θα αναλύσουμε τα σχόλια που δημοσιεύτηκαν στη δημόσια διαβούλευση για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία το 2011.

3.5. Συνέχεια του δημόσιου λόγου: Η δημόσια διαβούλευση

Το 2011, πριν την ψήφιση του Νόμου 3699 για τον θεσμό των Προτύπων Πειραματικών σχολείων, υλοποιήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας ανοιχτή ηλεκτρονική διαβούλευση στον

ιστότοπο του Υπουργείου Παιδείας, ο οποίος έμεινε ανοιχτός για 10 ημέρες από 15 Ιανουαρίου έως 25 Ιανουαρίου 2011. Μετά από μία σύντομη εισαγωγική παράγραφο με την πρόσκληση της Υπουργού, Α. Διαμαντοπούλου, για συμμετοχή στη διαβούλευση και έχοντας παραθέσει το κείμενο του Προτύπου-Πειραματικού Σχολείου και το Σχέδιο Νόμου ακολουθούσαν έξι συγκεκριμένα ερωτήματα με τα αντίστοιχα σχόλια-απαντήσεις, που έφτασαν τα 333:

1α. Διατυπώστε τις απόψεις σας για τον ορισμό των Πρότυπων- Πειραματικών σχολείων. (91 σχόλια-απαντήσεις)

1β. Διατυπώστε τις απόψεις για τον τρόπο εγγραφής των μαθητών σε αυτά. (104 σχόλια-απαντήσεις)

1γ. Διατυπώστε τις απόψεις σας για τη λειτουργία ομίλων με μαθητές των ΠΠΣ αλλά και με μαθητές από όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης. (20 σχόλια-απαντήσεις)

1δ. Διατυπώστε τις απόψεις σας για το ρόλο των ΠΠΣ στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πρακτικής, της πρακτικής άσκησης των φοιτητών και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. (25 σχόλια-απαντήσεις)

1ε. Διατυπώστε τις απόψεις σας για τον τρόπο διοίκησής τους. (35 σχόλια-απαντήσεις)

2. Διατυπώστε τις δικές σας προτάσεις για την αναβάθμιση των Πειραματικών σχολείων και τη συμβολή τους στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. (58 σχόλια-απαντήσεις)

Από την αριθμητική κατανομή των απαντήσεων και μόνο διαπιστώνουμε ότι το ζήτημα που αναδείχθηκε ως κεντρικό στη διαβούλευση αυτή ήταν ο τρόπος εισαγωγής στα ΠΠΣ, μια και προτεινόταν οι εξετάσεις μετά από εικοσιπέντε χρόνια (από το 1985) εφαρμογής της κλήρωσης στα συγκεκριμένα σχολεία. Το αμέσως επόμενο θέμα που συγκέντρωσε πολλά σχόλια ήταν ο ορισμός των σχολείων ως Πρότυπα Πειραματικά υπό έναν ενιαίο τίτλο, γεγονός το οποίο επίσης συνδέεται με το παρελθόν του θεσμού. Στη συνέχεια, και πολύ χαμηλότερα σε ανταπόκριση ακολούθησαν οι προτάσεις για βελτίωση. Ακόμη λιγότερα σχόλια απέσπασαν ο τρόπος διοίκησης, ο ρόλος των ΠΠΣ στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και τελευταία ήταν η λειτουργία των ομίλων.

Οι συμμετέχοντες στη διαβούλευση προέρχονταν από ποικίλα περιβάλλοντα: Σύλλογοι Διδασκόντων σε Πειραματικά σχολεία, Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων Πειραματικών

σχολείων, καθηγητές σε Πειραματικά ή μη, γονείς, απόφοιτοι παλιών Προτύπων σχολείων, εκπρόσωποι 15 μελών Πειραματικών, μαθητές και πολίτες.

Προκειμένου να ερευνήσουμε αποτελεσματικότερα τον πίνακα με τα σχόλια που διαθέτει το Υπουργείο Παιδείας, επισημάναμε με διαφορετικό χρώμα τη λέξη/φράση-κλειδί στην απάντηση του εκάστοτε ερωτήματος και τον παραθέτουμε στο Παράρτημα: 1α με κίτρινο, 1β με κόκκινο, 1γ με πορτοκαλί, 1δ με μπλε, 1ε με πράσινο και 2 με μωβ.

Αναλύοντας λοιπόν τα ευρήματα από τον πίνακα καταλήξαμε στα εξής:

Σχετικά με το ερώτημα 1α: Διατυπώστε τις απόψεις σας για τον ορισμό των Πρότυπων-Πειραματικών σχολείων, διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η συνύπαρξη των επιθέτων Πρότυπο και Πειραματικό είναι αντιφατική. Σημειώνουν ότι άλλος είναι ο ρόλος του Πειραματικού και άλλος του Πρότυπου. Σταχυολογούμε απαντήσεις:

...[E]ίμαι όροι που στην πραγματικότητα αλληλο-αποκλείονται...

...[A]λλο Πρότυπο , άλλο Πειραματικό...

...[Π]ρέπει να υπάρχει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στην έννοια Πρότυπο και στην έννοια Πειραματικό...

...[A]νθασμένη ταύτιση των δύο τύπων σχολείων...

...[O] ρόλος των Προτύπων είναι τελείως διαφορετικός από των Πειραματικών...

...[O] πειραματισμός και η αριστεία είναι δύο εκπαιδευτικοί στόχοι που υπηρετούνται από διαφορετικούς τύπους σχολείων...

...[A]λλο είναι «Πειραματικό Σχολείο» και άλλο «Σχολείο Αριστούχων» ή «Πρότυπο Σχολείο»...

...Πρότυπα και Πειραματικά θα πρέπει να διακρίνονται...

...[Θ]α ήθελα να προσυπογράψω την πρόταση για συνύπαρξη προτύπων και πειραματικών σχολείων με διακριτούς ρόλους...

...[M]ια αλληλοαναιρέση των όρων «Πρότυπο» και «Πειραματικό»...

...[T]ο σχέδιο προσπαθεί να βάλει δύο καρπούζια σε μία μασχάλη...

...[Ο] ορισμός Πρότυπα-Πειραματικά δηλώνει αναποφασιστικότητα ως προς τους στόχους και προσπάθεια γεφύρωσης δύο τύπων σχολείων με πιθανή συνέπεια την αναποτελεσματικότητα...

Δεν έλειψαν βέβαια και οι αντίθετες απόψεις:

...Πειραματικά Πρότυπα και πρωτοπόρα σχολεία όχι μόνο πρέπει να υπάρχουν, αλλά πρέπει να πολλαπλασιαστούν...

...Πρότυπο Πειραματικό είναι το σχολείο που εφαρμόζονται υποχρεωτικά από τους διδάσκοντες πειραματικές μέθοδοι διδασκαλίας...

...[Σ]υμφωνώ με τον ορισμό των σχολείων...

...[Τ]ο σχολείο μπορεί να είναι και πειραματικό και πρότυπο μαζί...

...[Η] προσπάθεια αναβάθμισης των ΠΠΣ είναι σωστή...

...[Η] συνολική θεώρηση ...συνιστά θετικό γεγονός...

...[Τ]ο Πρότυπο Πειραματικό σχολείο πρέπει να έχει ένα καθημερινό πρόγραμμα νέων μαθημάτων ή νέου τρόπου εξέτασης...

...[Η] έννοια του Πρότυπου σχολείου και του Πειραματικού σχολείου είναι ταυτόσημες, επειδή δεν μπορεί να νοηθεί Πρότυπο σχολείο χωρίς πειραματισμό...

Πάντως, από πολλούς προκρίνεται η διατήρηση του Πειραματικού ως χαρακτηρισμός των σχολείων αυτών:

...το «Πειραματικά» ταιριάζει στο έργο τους, ενώ το «Πρότυπα» φαντάζει ειρωνικό...

...τα Πειραματικά να λειτουργούν στα πλαίσια και μόνο σε αυτά των Πανεπιστημίων...

...Πειραματικά σχολεία; Ναι. Πρότυπα; Όχι...

...[Ε]ίναι σημαντικό να παραμείνουν μόνο πειραματικά...

...[Τ]α Πρότυπα σχολεία καταργήθηκαν εδώ και τριάντα χρόνια και σωστά καταργήθηκαν...

...[Θ]εσμική αναθεώρηση του πλαισίου που διέπει τη λειτουργία των Πειραματικών σχολείων...

...[Ε]ίναι σημαντικό να παραμείνουν μόνο πειραματικά...

...[T]α Πειραματικά σχολεία πρέπει να συνεχίσουν να λειτουργούν ως τέτοια...

...[T]ο Πειραματικό σχολείο δεν εννοείται ως πρότυπο-παράδειγμα άλλων σχολείων, ...ούτε μπορεί σήμερα να θεωρείται «γκέτο αριστούχων»...

...[K]άποια σχολεία σε όλη την επικράτεια για κάποια χρόνια να γίνονται Πειραματικά σχολεία...

...[A]ι λειτουργήστε τα Πειραματικά. Τα Πρότυπα καταργήθηκαν. Τι άλλαξε;...

...[O] όρος Πειραματικό πρέπει να συνεχίσει να υπάρχει και να μην «εξοβελιστεί» στο όνομα του καλύτερου από πλευράς επιδόσεων σχολείο...

...[T]ο πειραματικό θέτει ως προϋπόθεση να έχουν συνδεθεί με ΑΕΙ...

...Διατηρώ έντονες επιφυλάξεις κατά πόσο η υπερ-συγκέντρωση έμψυχων ή μη εκπαιδευτικών προτύπων είναι όντως εκπαιδευτικά χρήσιμη και κοινωνικά δίκαιη...

Από την άλλη πλευρά, οι υπέρμαχοι των Προτύπων αντιτείνουν:

...[E]ίναι επιβεβλημένη η δημιουργία προτύπων σχολείων για ικανούς μαθητές...

...[H] επανίδρυσή τους έπρεπε να έχε γίνει από καιρό...

...[Θ]α έκλινα περισσότερο προς τα πρότυπα παρά τα πειραματικά...

...[K]οινωνική απαίτηση για λειτουργία προτύπων δημόσιων λυκείων ανά δήμο...

...Ως πρότυπο σχολείο ο τύπος σχολείου που θα αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση...

...[Θ]α ήθελα ένα Πρότυπο Παραγωγικό Σχολείο...

...[O]ι καθηγητές του Βαρβακείου Λυκείου λένε ΝΑΙ στα Πρότυπα...

...[K]ατά τη γνώμη μου, θα πρέπει να δημιουργηθεί (ή να αναβιώσει) ένας τύπος σχολείου (όχι Πειραματικό-Πρότυπο) και αυτός θα πρέπει να είναι το πρότυπο...

...[Θ]εωρώ ότι ο όρος Πειραματικό είναι αδόκιμος...μόνο ο όρος Πρότυπο έχει νόημα και αυτό όταν ακολουθούνται αναβαθμισμένα προγράμματα εκπαίδευσης...

...[T]α Πρότυπα σχολεία παρείχαν ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών σε παιδιά μη προνομιούχων οικογενειών...

...[Ο]ι μαθητές είναι οι πιο ταλαντούχοι μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής σε μια ορισμένη ομάδα μαθημάτων...

...[Τ]α συγκεκριμένα σχολεία να καταστούν κέντρα αριστείας της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης...

Βέβαια, υπάρχουν και εκείνοι που δεν επιθυμούν ούτε Πρότυπα, ούτε Πειραματικά σχολεία στην εκπαίδευση:

...[Ο]χι άλλα πειράματα. Αρκετά. Κάντε τα υπάρχοντα σχολεία πραγματικά...

...[Α]φορούν σε πολύ λιγότερους μαθητές και οικογένειες, συνολικά... Τι θα κάνετε για τον πολύ περισσότερο κόσμο...

...[Π]ροσωπικά είμαι ενάντια στα πειραματικά σχολεία, γιατί έτσι δημιουργούνται ελιτίστικα σχολεία...

...[Δ]εν είμαι απόλυτα βέβαιος κατά πόσο στην ελληνική κοινωνία τέτοια σχολεία δεν θα μετατραπούν απλά σε μέρη ελαφρά καλύτερης παιδείας...

...[Ν]α λειτουργούν όλα τα σχολεία με πρότυπο τρόπο...

...[Τ]ο καλύτερο που έχει να κάνει η υπουργός είναι να αναβαθμίσει τα υπάρχοντα σχολεία που έχουμε...

...[Ν]α μη δημιουργηθεί παιδεία δύο ταχυτήτων...

...[Σ]χετικά με τα Πειραματικά σχολεία δεν συμφωνώ, γιατί η έρευνα που γίνεται δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα...

...[Α]πομονώνοντας 28-30 σχολεία και δημιουργώντας συνθήκες "θερμοκηπίου" γι' αυτά; Και τα υπόλοιπα 120.000 σχολεία;

...[Τ]α ΠΠΣ δεν έχουν τίποτα να προσφέρουν και ουδόλως χρειάζονται...

...[Μ]ήπως εν τέλει να επανεξεταστεί τόσο η αναγκαιότητα ύπαρξης των σχολείων αυτών ή τουλάχιστον ο τρόπος λειτουργίας τους;

Περνώντας στο ερώτημα 1β: Διατυπώστε τις απόψεις για τον τρόπο εγγραφής των μαθητών σε αυτά, οι υπέρμαχοι των πειραματικών προκρίνουν την κλήρωση, ενώ των προτύπων τις εξετάσεις. Διαβάσαμε όμως και άλλες προτάσεις: τεστ ευφυΐας, τεστ νοημοσύνης, τεστ

ικανοτήτων, IQ τεστ σε συνδυασμό με εξετάσεις κατανόησης κειμένου και μαθηματικών, συνδυασμός βαθμολογίας και ενός τεστ δεξιοτήτων, ερωτήσεις κρίσης και ικανότητας, τράπεζα θεμάτων, πρόταση του δασκάλου και αίτηση του γονέα, απλή ένταξη των παιδιών της κοντινής περιοχής, συνδυασμός εξετάσεων και κλήρωσης με ποσόστωση.

Για το ερώτημα 1γ: Διατυπώστε τις απόψεις σας για τη λειτουργία ομίλων με μαθητές των ΠΠΣ αλλά και με μαθητές από όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν θετική, όμως εκφράστηκαν προβληματισμοί ως προς τον χρόνο υλοποίησης τους μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου με δεδομένους τους χωροταξικούς περιορισμούς.

Όσον αφορά το ερώτημα 1δ: Διατυπώστε τις απόψεις σας για το ρόλο των ΠΠΣ στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πρακτικής, της πρακτικής άσκησης των φοιτητών και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, διαπιστώσαμε ότι γενικότερα θεωρείται σημαντικός διότι:

...[Δημιουργούν]...μια άλλη νοοτροπία...

...[Θ]α εφαρμόζονται με οργανωμένο τρόπο παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι που σ' άλλα παιδαγωγικά συστήματα έχουν πετύχει...

...[N]α συνδεθούν με τα Πανεπιστήμια...

...[A]ναβάθμιση της σχολικής πρακτικής και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού...

...[O]ι καλές πρακτικές να βιντεοσκοποούνται και να αναρτώνται στο διαδίκτυο...

...[E]νίσχυση της ποιότητας της πρακτικής άσκησης των φοιτητών...

...[Θ]α μπορούσαν να γίνουν φορείς παραγωγής καλών πρακτικών διδασκαλίας, καινοτόμων δράσεων, αλλά και φορείς διάχυσης της γνώσης στις άλλες σχολικές μονάδες...

Όσον αφορά τον τρόπο διοίκησης (ερώτημα 1ε) οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες μιλούν για την αναγκαιότητα ικανής διεύθυνσης:

... Το A και το Ω είναι ο Διευθυντής...

...Η επιλογή διευθυντή στα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία είναι καθοριστικό στοιχείο...

...[Ο] Διευθυντής πρέπει να έχει αυξημένες αρμοδιότητες και θα πρέπει να υποστηρίζεται από Υποδιευθυντές...

...[Ο] ρόλος του ηγέτη είναι πάντα σημαντικός...

...[Ε]λεγχόμενη αυτονομία και ουσιαστικές αρμοδιότητες στο άτομο που ασκεί διευθυντικά καθήκοντα...

...[Ο] Διευθυντής του σχολείου επιλέγεται όχι με τη συνήθη διαδικασία των υπηρεσιακών συμβουλίων και έχει αυξημένες αρμοδιότητες...

...[Ν]ομίζω ότι ο καλύτερος τρόπος διοίκησης είναι ο Αγγλοσαξονικός, δηλαδή ο προϊστάμενος είναι ο απόλυτος άρχων...

Βέβαια, σε άλλα σημεία διαβάζουμε για την αναγκαιότητα «ύπαρξης υποδιευθυντή ανεξαρτήτως τμημάτων, για τον Σύλλογο Διδασκόντων ως βασικό όργανο διοίκησης, τη συνεργασία με δύο καθηγητές Πανεπιστημίου για την αποτελεσματικότερη διοίκηση, καθώς και τον διαχωρισμό αρμοδιοτήτων όλων των διοικητικών οργάνων, για να μη γίνονται αλληλοεπικαλύψεις.»

Ένα επιπλέον στοιχείο που εντοπίσαμε στις προτάσεις για τη διοίκηση είναι και η συνεργασία με τους γονείς, γεγονός που συνηγορεί στη θεωρία μας περί σχολείων «γονεϊκής» επιλογής. Μάλιστα, διατυπώθηκε ως «παράπονο» η απουσία αναφορά τους στο σχέδιο νόμου:

...Παρατηρώ ότι δεν γίνεται καμία αναφορά στη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου...

...[Σ]τη διοίκηση έχετε αφήσει εκτός τους γονείς...

...[Σ]υμμετοχή μαθητών και γονιών...

Το τελευταίο ερώτημα της διαβούλευσης (ερ. 2) ήταν η διατύπωση προτάσεων, κάποιες από τις οποίες και παραθέτουμε:

...[Ν]α εντάσσονται στο πρόγραμμα παιδαγωγικής επάρκειας των καθηγητικών σχολών...

...[Ν]α γράφονται αυτοδίκαια τα αδέρφια...

...να ιδρύονταν Πρότυπα-Πειραματικά σε όλους τους νομούς...

...[N]α καταργηθεί η ισοβιότητα της οργανικής θέσης του εκπαιδευτικού στα Πειραματικά...

...[N]α καταργηθεί το μειωμένο ωράριο των καθηγητών στα συγκεκριμένα σχολεία...

...[I]δρυση πρώτων Πειραματικών Επαγγελματικών Λυκείων...

...[A]νάπτυξη της περιφέρειας με δημιουργία πειραματικών σχολείων σε αυτή...

...Πρότυπα Αειφόρα σχολεία...

...[Π]ιλοτικά μαθήματα παραγωγής διδακτικού υλικού...

...[K]ίνητρα στους εκπαιδευτικούς...

...[M]ετατροπή των ελληνικών σχολείων του εξωτερικού σε πρότυπα σχολεία...

...[E]φαρμογή του προγράμματος *Matheu*: εντοπισμός, κίνητρα και υποστήριξη μαθηματικών ταλέντων σε ευρωπαϊκά σχολεία...

...[Π]ειραματικά και σε υποβαθμισμένες περιοχές...

Όπως μπορούμε να αντιληφθούμε, η διαβούλευση αυτή έδειξε ήδη από το 2011 τις πολωτικές τάσεις που υπήρχαν για τα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία και δεν είναι παράξενο ότι το ζήτημα αυτό επανήλθε στο προσκήνιο από τους πρώτους μάλιστα μήνες διακυβέρνησης της κυβέρνησης το 2015.

3.6. Προσωπικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας σε σχέση με τους γονείς και τις οικογενειακές στρατηγικές

Ως συμμετέχοντες παρατηρητές στην παρούσα μελέτη καταγράψαμε με «εθνογραφική ευαισθησία» (Niewöhner et al., 2016) δηλώσεις γονέων και μαθητών σε άυλο χρόνο για ακανθώδη ζητήματα, όπως: την προσπάθεια που κατέβαλαν και τις εντυπώσεις τους από το σχολείο που επέλεξαν, το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται στις συγκεντρώσεις γονέων, τις δράσεις των συλλόγων γονέων, τη συμμετοχή των μαθητών στις εξωσχολικές δραστηριότητες του σχολείου, τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που επιλέγουν οι γονείς για τα παιδιά τους, την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, το άγχος και την αναζήτηση ψυχολογικής βοήθειας για τους μαθητές, την εγρήγορση στην οποία βρίσκονται μαθητές και γονείς. Με τον τρόπο αυτό, μπορούμε να έχουμε μια ολοκληρωμένη

εικόνα της αντίληψης που έχουν οι γονείς για τα συγκεκριμένα σχολεία, διότι μπορούν να συμπληρώσουν τα ρητά και άρρητα δεδομένα των συνεντεύξεων.

Σε ερώτησή μας σε νεοεισερχόμενους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου: «Γνωρίζετε άλλα παιδιά στο σχολείο;» τα παιδιά απάντησαν (τουλάχιστον 20 χέρια σηκωμένα): «Ναι, ναι από το φροντιστήριο. Κάποιοι είναι στο τμήμα μας και κάποιοι στα άλλα τμήματα». Το στοιχείο αυτό δείχνει το μέγεθος της προετοιμασίας που γίνεται στην «σκιώδη εκπαίδευση», παρά τις εξαγγελίες για «τεστ δεξιοτήτων που δεν χρήζουν προετοιμασίας». Σε μία άλλη περίπτωση, μητέρα μαθητή Στ΄ τάξης από το Κρυονέρι ήρθε στο σχολείο (Μαρούσι) και ρώτησε τους εκπαιδευτικούς: «Τι μπορώ να κάνω για να τον προετοιμάσω; Μήπως μπορεί κάποιος από εσάς εδώ να με βοηθήσει στην προετοιμασία του;» Είναι φανερό τόσο το άγχος της μητέρας, όσο και το γεγονός ότι η προετοιμασία θεωρείται απαραίτητη και μάλιστα από τους καθηγητές του ίδιου του σχολείου. Παράλληλα, για την προετοιμασία αυτή έχουν δημιουργηθεί εξειδικευμένα τμήματα για τις εξετάσεις των Προτύπων σε φροντιστήρια πολλών περιοχών: Νέα Σμύρνη, Πειραιάς, Χαλάνδρι, Μαρούσι, Γέρακας, Αμπελόκηποι, Παλλήνη, Πόρτο Ράφτη υπό τις δηλωτικές επωνυμίες: «Στοχεύω Πρότυπο» ή «Επιλέγω Πρότυπο», τα οποία παρέχουν βιβλία και τεστ προσομοίωσης. Χαρακτηριστική είναι η ομοιότητα με την προετοιμασία των τελειοφοίτων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ακόμη, λειτουργούν εξειδικευμένα τμήματα για τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά σχολεία σε πολλές περιοχές ακόμη και από τους ίδιους φροντιστηριακούς οργανισμούς για τα Πρότυπα. Πέραν τούτου, ωδεία προετοιμάζουν τους μαθητές για τις εξετάσεις των Μουσικών και καλλιτεχνικά εργαστήρια για τις αντίστοιχες στα Καλλιτεχνικά.

Παρατηρώντας τους γονείς στις εβδομαδιαίες μέρες συνάντησης με τους καθηγητές διαπιστώσαμε ότι πολύ μεγάλος αριθμός γονέων επισκέπτεται το σχολείο, με αποτέλεσμα ο χώρος του γραφείου καθηγητών να μην επαρκεί και να μεταφερόμαστε όλοι στην αίθουσα εκδηλώσεων. Επιπλέον, αρκετοί έχουν αλαζονική στάση και είναι πεπεισμένοι ότι τα παιδιά τους είναι πολύ έξυπνα, ιδιαίτερα, άριστα και «αξίζουν» να βρίσκονται σε αυτό το σχολείο, γεγονότα που δεν επιβεβαιώνονται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει μάλιστα υπάρξει περίπτωση γονέα, ο οποίος προσκόμισε στο σχολείο «πιστοποιητικό» από το Νοσοκομείο Παιδών ότι ο γιος του είναι αποδεδειγμένα χαρισματικός. Γίνεται κι εδώ φανερό το *habitus* της διαφορετικότητας που νιώθουν γονείς και μαθητές στα συγκεκριμένα σχολεία.

Από την άλλη, ακόμη και το καλωσόρισμα εκ μέρους του ΕΠΕΣ και της Διεύθυνσης αναφέρει ότι «το σχολείο μας το επιλέξαμε και μας επέλεξε» και «είστε πολύ τυχεροί που

βρίσκεστε σε αυτό το σχολείο, γιατί θα πάρετε πολλά». Με τον τρόπο αυτό, τονίζεται ο επιλεκτικός του χαρακτήρας και δημιουργείται από πολύ νωρίς ένα habitus αισιοδοξίας και διαφορετικότητας. Επιπλέον, εκτός από τον μεγάλο αριθμό των γονέων που παρευρίσκονται, οι ερωτήσεις που απευθύνουν μετά την παρουσίαση του συστήματος στο Γυμνάσιο έχουν να κάνουν με τον τρόπο διαβάσματος των μαθημάτων, γεγονός που δείχνει την ενεργό εμπλοκή τους.

Ακόμη, σε συζητήσεις και με άλλους συναδέλφους από πρότυπα, όπως το Βαρβάκειο, οι γονείς δε γνωρίζουν ακριβώς το καθεστώς λειτουργίας τους και έχουν την αίσθηση ότι είναι ημι-ιδιωτικά, ή ότι έχουν μεγαλύτερη επιχορήγηση από το κράτος και τις σχολικές επιτροπές. Γι' αυτό και στις συναντήσεις γονέων έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις. Διατυπώνουν μάλιστα απορίες σχετικά με τα εποπτικά μέσα και τον βαθμό αξιοποίησής τους, τη διδακτική μεθοδολογία και ανάλογου τύπου ερωτήματα που δηλώνουν γνώσεις για την εκπαίδευση και αγωνία για την επίτευξη του καλύτερου εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Χαρακτηριστική ήταν η πρόταση γονέα να γίνεται το μάθημα με ηλεκτρονικό υπολογιστή, ώστε να μην κουβαλούν τα παιδιά τσάντες στο σχολείο ή να έχουν τα προσωπικά τους ντουλαπάκια φύλαξης.

Πάντως, από την αρχή της χρονιάς το σχολείο δέχεται πληθώρα τηλεφωνημάτων για τις εισαγωγικές εξετάσεις, κλείνονται ραντεβού για διαζώσης ενημέρωση σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, τις δράσεις, τις εγκαταστάσεις, γεγονός που καταδεικνύει το άγχος των γονέων να μην χάσουν προθεσμίες, παρά το ότι δημοσιοποιούνται και στον ιστότοπο του σχολείου και στην ιστοσελίδα της ΔΕΠΠΣ. Χαρακτηριστική υπήρξε η ερώτηση μητέρας παιδιού 3 ετών κατά πόσο μπορεί να κρατήσει θέση για το παιδί της, όταν εκείνο φτάσει στο Γυμνάσιο. Οι πρακτικές αυτές είναι δυνατές μόνο σε ιδιωτικά σχολεία, γεγονός που φανερώνει ότι στη συνείδηση των πολιτών τα συγκεκριμένα σχολεία ομοιάζουν με τα ιδιωτικά, είναι σχολεία-ελίτ και, κατά συνέπεια, θεωρούν ότι θα εφαρμόζουν τις ίδιες στρατηγικές για την προσέλκυση μαθητών.

Επιπροσθέτως, παρατηρώντας τους μαθητές στα πρώτα μαθήματα των Αρχαίων Α' Γυμνασίου διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα ήδη γνωρίζει φαινόμενα που δεν έχουν διδαχτεί στην τάξη, όπως ο τονισμός και οι κανόνες του. Αυτό δείχνει το άγχος των γονέων, οι οποίοι βιάζονται να «προχωρήσει» το παιδί τους και να «τα ξέρει», βοηθώντας το είτε οι ίδιοι, είτε στέλνοντας το σε κάποιο φροντιστήριο ή κάνοντας του ιδιαίτερα μαθήματα. Σε κάθε τμήμα υπάρχουν μαθητές που προσπαθούν να «εντυπωσιάσουν» με τις γνώσεις τους τον

διδάσκοντα και τους συμμαθητές τους, προκαλώντας όμως πολλές φορές το αντίθετο αποτέλεσμα, ιδιαίτερα στους συνομηλίκους, οι οποίοι βιώνουν πολύ έντονα τον ανταγωνισμό.

Εξάλλου, έχουμε διαπιστώσει ότι η πλειονότητα των μαθητών επιζητά έναν άριστο βαθμό σε κάθε τεστ και διαγώνισμα, με αποτέλεσμα οι πιο ευαίσθητοι να κλαίει και να αναρωτιούνται: «Πώς θα το πω στους γονείς μου;» Αξίζει να σημειώσουμε ότι η συμπεριφορά αυτή δεν προκαλείται απαραιτήτως από αντικειμενικά χαμηλούς βαθμούς. Ακόμη και το 16 ή 17 είναι κατακριτέο. Οι μαθητές με τον τρόπο αυτό αντανακλούν τις υψηλές προσδοκίες των γονέων τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο σχολείο μας ο αριθμός των μαθητών που λαμβάνουν κάθε χρόνο αριστείο είναι εξαιρετικά μεγάλος και αγγίζει τα $\frac{3}{4}$ του συνολικού αριθμού. Συγκεκριμένα, το 2016 πήραν αριστείο 160, το 2017 170, το 2018 165 μαθητές από ένα σύνολο 234. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπάρχουν τμήματα μαθητών που παίρνουν αριστείο όλοι, πλην δύο ή τριών εξαιρέσεων. Παράλληλα, δεν υφίστανται ανεξεταστέοι μαθητές. Από την άλλη, αυτό το άγχος λόγω της πίεσης των γονέων και των καθηγητών, το οποίο εκφράζεται με θλίψη, κλάματα, θυμό, ακόμη και επιθυμία για αλλαγή σχολείου, οι γονείς αναγκάζονται πολλές φορές να το συζητήσουν με τη Διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς και να ζητήσουν βοήθεια από ειδικούς (ψυχολόγους, ψυχιάτρους). Μάλιστα, σε δύο περιπτώσεις η γνωμάτευση αφορούσε κατάθλιψη, η οποία αντιμετωπίστηκε με φαρμακευτική αγωγή και καταφυγή στο νομικό πλαίσιο του «κατ' οίκον διδαχθέντος».

Όπως και αν έχει, η εμπλοκή των γονέων σε συλλογικά όργανα είναι ιδιαίτερος έντονη στα συγκεκριμένα σχολεία. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Chubb & Moe (1990: 147-149), «επειδή οι γονείς πάνω απ' όλους είναι αυτοί που ενδιαφέρονται το εκπαιδευτικό σύστημα να δουλεύει υπέρ των παιδιών τους, πρέπει να επιτρέπεται η συμμετοχή και η συνεισφορά τους στις σχολικές κοινότητες». Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα γονεϊκής εμπλοκής είναι το Γυμνάσιο των Αναβρύτων, στο οποίο λειτουργούν και συνυπάρχουν όχι ένας, όπως συνήθως, αλλά δύο Σύλλογοι Γονέων: ο Ενιαίος, ο οποίος αφορά τους μαθητές τόσο του Γυμνασίου όσο και του Λυκείου και υπήρχε από παλιά, και ο Σύλλογος Γονέων των μαθητών του Γυμνασίου, ο οποίος είναι νεότερος. Η δημιουργία του δευτέρου έγινε μετά την θεσμοθέτηση των εισαγωγικών εξετάσεων για τους μαθητές της Α' Γυμνασίου και -αρχικά- Α' Λυκείου, ενώ, παράλληλα, υπήρχαν και οι μαθητές που είχαν εισαχθεί τα προηγούμενα χρόνια με κλήρωση. Η θεσμοθέτηση αυτή θα διαφοροποιούσε τη μαθητική σύσταση των δυο σχολείων και κατά συνέπεια, προέκυψε και η ανάγκη για σύλλογο γονέων αποκλειστικά για τους μαθητές του Γυμνασίου. Η συνύπαρξη αυτή δεν υπήρξε εξαρχής ομαλή. Τα πρώτα δύο

χρόνια τουλάχιστον δικαστικές διαμάχες διαδέχονταν η μία την άλλη, μέχρις ότου η τελική απόφαση να νομιμοποιήσει τη συνύπαρξη και λειτουργία και των δύο. Στην πορεία, οι σχέσεις των μελών των συλλόγων αποκαταστάθηκαν και οι δύο Σύλλογοι δραστηριοποιούνται για την υποστήριξη του σχολείου. Ο πρώτος Σύλλογος, για παράδειγμα, έχει αναλάβει τη συμφωνία με πρακτορείο για τη μεταφορά των μαθητών και εκτός των άλλων δράσεων προχώρησε σε έκδοση ενός «Οδοιπορικού» στην ιστορία του σχολείου σε συνεργασία με φιλόλογο του Λυκείου. Ο δεύτερος Σύλλογος οργανώνει τη γιορτή της αποφοίτησης και έχει φροντίσει για την επισκευή και συντήρηση των γηπέδων. Με όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό η ενεργός εμπλοκή των γονέων όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στη σχολική ζωή. Ας μην ξεχνάμε ότι το αίτημα αυτό διατυπώθηκε και στη δημόσια διαβούλευση του 2011.

Άλλωστε, πολλοί μαθητές είναι πάντα πρόθυμοι να συμμετέχουν σε διαγωνισμούς που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολικού ωραρίου. Παράλληλα, η πλειονότητα συμμετέχει σε ομίλους και προγράμματα μετά το πέρας των ωρών διδασκαλίας, οι οποίοι καταλήγουν σε κάποιο συνέδριο, συμπόσιο, παράσταση, διαγωνισμό... Μάλιστα, πολλοί συμμετέχουν ταυτόχρονα σε παραπάνω από δύο και δηλώνουν ότι «δεν μπορούν να διαλέξουν», «τα θέλουν όλα». Όμως, πέραν των ομίλων, προγραμμάτων, διαγωνισμών, συνεδρίων, παραστάσεων που συμμετέχουν μαθαίνουν εκτός σχολείου δύο ξένες γλώσσες στην πλειονότητα τους, ασχολούνται με τον αθλητισμό και μάλιστα αρκετοί σε επίπεδο πρωταθλητισμού. Κάποιοι επιλέγουν πιο σπάνια αθλήματα, όπως η ξιφασκία, και άλλοι ασχολούνται με τη μουσική, τον χορό και τη ζωγραφική. Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση μαθήτριας σε κενό: «Είχα να κάνω κάτι πιο παραγωγικό: Να μελετήσω όπερα!» Ας μην ξεχνάμε ότι κάνουν και φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα για το σχολείο. Πολλές φορές δηλώνουν ότι είναι πολύ κουρασμένα από όλα όσα κάνουν, αλλά πρέπει να τα κάνουν, γιατί «είναι χρήσιμα» ή «τα θέλουν» ή «επιμένουν οι γονείς». Είναι δηλαδή «υπερφορτωμένοι» με πολλαπλές δραστηριότητες στον «ελεύθερό τους χρόνο», γεγονός που αποδεικνύει το άγχος των γονέων των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων να μετασχηματίσουν το οικονομικό κεφάλαιο σε πολιτισμικό, για να εξασφαλίσουν την κοινωνική κινητικότητα των παιδιών τους.

Επίσης, μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ερωτώμενοι για το μελλοντικό τους επάγγελμα απάντησαν κατά πλειονότητα ότι επιλέγουν το επάγγελμα του γιατρού. Στη συνέχεια, ακούστηκαν και άλλα επαγγέλματα, όπως δικηγόροι, ερευνητές, μηχανικοί, σκηνοθέτες, πληροφορικοί. Όλα τα επαγγέλματα που αναφέρθηκαν πάντως είναι υψηλού

κοινωνικού κύρους. Σε επόμενη ερώτηση αν σκοπεύουν να φοιτήσουν και να ζήσουν στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό η συνηθέστερη απάντηση ήταν «σπουδές στην Ελλάδα, αλλά δουλειά στο εξωτερικό». Και εδώ βλέπουμε την τάση των σχολείων-ελιτ να διαμορφώνουν πολίτες του κόσμου.

Τέλος, σταχυολογήσαμε δηλώσεις γονέων σε ανύποπτο χρόνο για τα σχολεία που επέλεξαν. Για παράδειγμα, μητέρα μαθήτριας σε Καλλιτεχνικό σχολείο δήλωσε ότι «το σχολείο είναι πολύ καλό, γιατί προσφέρει ένα πολύ προστατευμένο περιβάλλον, χωρίς bullying». Για το Μουσικό μια άλλη μητέρα δήλωσε ότι «το Μουσικό προσφέρει ένα πολύ ωραίο περιβάλλον και παράλληλα οι μαθητές ασκούν κάποιες δεξιότητες και μαθαίνουν να επιμένουν για να πετύχουν». Για το Πρότυπο μία άλλη μητέρα δήλωσε ότι «είμαι πολύ ευχαριστημένη με όλες τις δράσεις που γίνονται και με το επίπεδο μαθητών και καθηγητών, γιατί είναι ουσίας, σε αντίθεση με το ιδιωτικό που ήμασταν παλιότερα». Αντίθετα, μία μητέρα μαθήτριας σε Πρότυπο που έδωσε εξετάσεις και πέτυχε στην Σχολή Καλών Τεχνών παραπονέθηκε ότι «έξι χρόνια στο σχολείο αυτό, κανένας δεν κατάλαβε την κλίση της, ούτε ενδιαφέρθηκε να μάθει». Ένας πατέρας μαθητή που έδωσε εξετάσεις σε Καλλιτεχνικό, αλλά δεν πέτυχε είπε με πικρία: «Είτε κάναμε φροντιστήριο, είτε όχι, το ίδιο είναι. Το ποσοστό επιτυχίας είναι εξαιρετικά μικρό, εφόσον στις εξετάσεις γίνεται και επιλογή κατεύθυνσης». Ένας ακόμη δήλωσε ότι «το Πρότυπο είναι το «Κολλέγιο» των φτωχών». Με τις προσωπικές μας παρατηρήσεις συμπληρώθηκε, θεωρούμε, η εικόνα των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα και στην επόμενη ενότητα θα προχωρήσουμε στα συμπεράσματα, στα οποία καταλήξαμε από την έρευνά μας.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1. Συμπεράσματα της έρευνας

Δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής ονομάζονται τα σχολεία εκείνα τα οποία οι γονείς επιλέγουν καθ' υπέρβαση των θεσμοθετημένων τοπικών γεωγραφικών κριτηρίων. Συνεπώς, τα συγκεκριμένα σχολεία δέχονται μαθητές ανεξαρτήτως περιοχής προέλευσης. Στην Ελλάδα αυτή τη στιγμή στην συγκεκριμένη κατηγορία σχολείων ανήκουν 5 Πρότυπα, 63 Πειραματικά, 43 Μουσικά, 5 Καλλιτεχνικά και 10 Εκκλησιαστικά. Επιπλέον, κοινό τους χαρακτηριστικό είναι η επιλογή μαθητών με διαφορετικό τρόπο (εξετάσεις, κλήρωση, συνέντευξη, συστατική επιστολή) και η επιλογή καθηγητών από διοικητικά όργανα διαφορετικά σε σχέση με την υπόλοιπη εκπαίδευση, όπως η ΔΕΠΠΣ για τα Πρότυπα-Πειραματικά, το ΚΥΣΔΕ για τα Μουσικά-Καλλιτεχνικά, το Υπηρεσιακό Συμβούλιο της Δευτεροβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης για τα Εκκλησιαστικά.

Άλλα χαρακτηριστικά που μοιράζονται τα συγκεκριμένα σχολεία, όπως διαπιστώσαμε από την έρευνα, είναι η σχετική διοικητική αυτονομία που διαθέτουν με τα αυτοτελή τμήματα για κάθε τύπο σχολείου στο Υπουργείο Παιδείας. Για παράδειγμα, το Αυτοτελές Τμήμα Προτύπων και Πειραματικών και η ΔΕΠΠΣ για τα Πρότυπα-Πειραματικά προσλαμβάνει καθηγητές μόνιμα διορισμένους με πενταετή τουλάχιστον προϋπηρεσία και αυξημένα τυπικά προσόντα κατόπιν αξιολόγησης. Στο Γραφείο Μουσικών Σχολείων και το αντίστοιχο Καλλιτεχνικών Σχολείων δέχονται τον φάκελο των μόνιμων καθηγητών με πενταετή και πάλι τουλάχιστον προϋπηρεσία και αποδεικτικά Μουσικών ή Καλλιτεχνικών Σπουδών. Η Διεύθυνση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και Θρησκευτικής Αγωγής συγκεντρώνει μαζί με τις αιτήσεις και τα βιογραφικά των υποψηφίων μόνιμων εκπαιδευτικών και τις συστατικές επιστολές από εκπροσώπους του εκκλησιαστικού χώρου. Αξιοσημείωτη θεωρείται η αυτονομία της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής, η οποία με νομοθετική ρύθμιση δικαιούται να προσλαμβάνει δικούς της αναπληρωτές ή ωρομίσθιους καθηγητές με πόρους του Ιδρύματος, σε περίπτωση που το Υπουργείο δεν μπορέσει να καλύψει εγκαίρως (μέχρι 15 Οκτώβρη) τα κενά των καθηγητών.

Ένας ακόμη κοινός τόπος των σχολείων αυτών είναι η αυξημένη κατά τον νόμο, οικονομική στήριξη από πλευράς Υπουργείου Παιδείας. Εδώ, βέβαια, οι νομοθετικές ρυθμίσεις δεν εφαρμόζονται πάντα. Για παράδειγμα, η στήριξη των Προτύπων-Πειραματικών με ψυχολόγο, γραμματέα, φύλακα δεν υλοποιήθηκε ποτέ και το επίδομα των καθηγητών, παρά το γεγονός ότι έχει ψηφιστεί με νόμο, ουδέποτε δόθηκε. Τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά

δικαιούνται δωρεάν μεταφορά και σίτιση, τα οποία δεν είναι λίγες οι φορές που καθυστερούν πολύ, όπως και οι προσλήψεις καθηγητών για τις ειδικότητες, οι οποίες μπορεί να πραγματοποιηθούν ακόμη και περί τα Χριστούγεννα. Στα Εκκλησιαστικά τη σίτιση αναλαμβάνει η Εκκλησία ή το εκάστοτε Ίδρυμα, όπως της Ριζαρείου, ενώ παλιότερα προβλεπόταν και μεταφορά και σίτιση.

Βέβαια, το βασικότερο χαρακτηριστικό των συγκεκριμένων δημόσιων σχολείων είναι ο ισχυρός γονεϊκός ρόλος και η γονεϊκή εμπλοκή τόσο στην επιλογή όσο και στη σχολική ζωή του παιδιού. Για τον λόγο αυτό, θέσαμε τους γονείς στο μικροσκόπιο και μελετήσαμε το κοινωνικό τους προφίλ. Με τη βοήθεια μιας βάσης δεδομένων από το *My School*, εξετάσαμε 7.444 καταχωρίσεις με επαγγέλματα γονέων των σχολείων αυτών, διότι το επάγγελμα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελεί τον βασικό δείκτη της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Χρησιμοποιώντας τα Επίπεδα Επαγγέλματος, όπως ταξινομούνται από την Ελληνική Στατιστική Αρχή, ανακαλύψαμε ότι οι γονείς των συγκεκριμένων σχολείων έχουν ένα μέσο με αυξητική τάση επαγγελματικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, στην καθοδική από άποψη επιπέδου κλίμακα από το 1 έως το 9, ο Μέσος όρος του επαγγελματικού επιπέδου των σχολείων αυτών είναι το 3,8. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήσαμε τον Πίνακα με το Κοινωνικό Κύρος των Επαγγελμάτων του Πανεπιστημίου του Σικάγου και ανακαλύψαμε ότι ο αντίστοιχος Μέσος Όρος των γονέων των σχολείων αυτών σε μία ανοδική κλίμακα από άποψη κοινωνικού κύρους εννεάβαθμη κλίμακα είναι το 4,98, δηλαδή και πάλι στο μέσο κοινωνικό κύρος με αυξητική τάση. Με τη χρήση και σύγκριση των δύο αυτών εργαλείων αφενός είδαμε ότι εμφανίζεται μεγάλη συσχέτιση μεταξύ τους ($r=+0,651$), γεγονός που διασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, και αφετέρου με επιστημονικά πλέον αποδεδειγμένο τρόπο μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το κοινωνικό προφίλ των γονιών που επιλέγουν τα συγκεκριμένα σχολεία είναι των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων.

Επειδή, όμως, θεωρούμε κομβικό τον ρόλο των γονέων στην ύπαρξη και βιωσιμότητα των σχολείων αυτών υλοποιήσαμε φαινομενογραφικές συνεντεύξεις, σε βάθος, κατά κύριο λόγο με γονείς, οι οποίοι αποτελούν, κατά τη γνώμη μας, «κρίσιμες περιπτώσεις», δηλαδή γονείς που εμφανώς έκαναν την επιλογή αυτών των σχολείων με συγκεκριμένες στρατηγικές. Διαπιστώσαμε, καταρχάς, ότι οι συγκεκριμένοι συνεντευξιαζόμενοι εντάσσουν τις οικογένειές τους στα μεσαία στρώματα και φρόντισαν να έχουν την πληροφόρηση είτε από προσωπική έρευνα στο διαδίκτυο είτε από γνωστούς είτε από τον συνδυασμό και των δύο. Ακόμη, κάποιοι ομολόγησαν ότι δεν δίστασαν να κάνουν την αίτηση εν αγνοία του παιδιού και μετά το έπεισαν. Βέβαια, υπήρχαν και οι περιπτώσεις των μαθητών που λόγω μειωμένης

κοινωνικότητας στο Δημοτικό επιθυμούσαν και οι ίδιοι να αλλάξουν περιοχή. Όλοι, πάντως, οι γονείς με τους οποίους μιλήσαμε θεωρούν ότι τα παιδιά τους έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως ωριμότητα, ευφυΐα, ικανότητες, ασχολούνται με πολλές δραστηριότητες, γεγονός που, κατά τη γνώμη μας, δικαιολογεί στη συνείδησή τους την άποψη «διαφορετικά» σχολεία για «διαφορετικά» παιδιά και επιβεβαιώνοντας τη θεωρία του Bourdieu περί πολιτιστικού κεφαλαίου και κοινωνικής αναπαραγωγής. Για τους λόγους αυτούς, προκρίνουν οι περισσότεροι από όσους συνομιλήσαμε τις εξετάσεις, ώστε να αποκλεισθεί το ενδεχόμενο της τύχης και οι εισακτέοι να είναι όχι μόνο οι καλύτεροι, αλλά και κατόπιν συνειδητής επιλογής από πλευράς οικογενειακού περιβάλλοντος. Το θεωρητικό υπόβαθρο της «αξιοκρατίας» στη νεοφιλελεύθερη εκπαίδευση και η προσπάθεια κοινωνικής αναπαραγωγής είναι στο σημείο αυτό φανερές. Οι «πιο ικανοί» δικαιούνται «καλύτερης εκπαίδευσης». Άλλωστε, σύμφωνα με το «Φαινόμενο της Μύησης» στην κοινωνική ψυχολογία (Heinzen & Goodfriend, 2019: 500) «οι άνθρωποι συνήθως επιθυμούν περισσότερο ομάδες που είναι δύσκολο να εισχωρήσει κανείς. Αν μια ομάδα απαιτεί ένα είδος μύησης, ή αν δέχεται νέα μέλη κατόπιν πρόσκλησης αντί αίτησης, το να γίνει κανείς μέλος προσδίδει μια αίσθηση τιμής και κύρους». Συνεπώς, οι γονείς νιώθουν «τιμή» τα παιδιά τους να ανήκουν σε μια ομάδα «ιδιαίτερων» σχολείων, για την είσοδο στα οποία χρειάστηκε να «κουραστούν». Από την άλλη πλευρά, η θεωρία της «Ιδανικής Μοναδικότητας» (Optimal distinctiveness) δίνει στα παιδιά τους «ταυτόχρονα το πλεονέκτημα να αντιμετωπίζονται από τη μια ως μοναδικά και σημαντικά άτομα και από την άλλη να ανήκουν σε μια έστω μικρή, ομάδα ελίτ. Με τον τρόπο αυτό δεν είναι ούτε πολύ ξεχωριστά (στοιχείο που ίσως υπονοεί κοινωνικό αποκλεισμό ή στίγμα), ούτε πολύ ανώνυμα (χάνοντας εντελώς την μοναδικότητα). Υπάρχει ένα επίπεδο μοναδικότητας που είναι ακριβώς στη μέση» (ό.π.: 512). Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι οι γονείς των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής νιώθοντας ότι τα παιδιά τους διαθέτουν μία «ιδανική μοναδικότητα» θεώρησαν ως στίγμα τη δήλωση του Α. Μπαλτά περί «ρετσινιάς» της αριστείας, γεγονός που πυροδότησε τον δημόσιο διάλογο.

Ως προς τις αιτίες επιλογής του σχολείου, όλοι όσοι δέχτηκαν να μας μιλήσουν επεσήμαναν ότι ήθελαν ένα σχολείο καλύτερο από της γειτονιάς τους, με ανεβασμένο επίπεδο μαθητών και καθηγητών, με ποικιλία διδακτικών μεθόδων και ερεθισμάτων. Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι γονείς εμφανίστηκαν αισιόδοξοι για το μέλλον των παιδιών τους και τις σπουδές τους είτε στην Ελλάδα, είτε στο εξωτερικό. Τα σχολεία γονεϊκής επιλογής, δηλαδή, πιστεύουν ότι λειτουργούν ως βάση για να αποκτήσουν τα παιδιά τους την «κατάλληλη

μόρφωση», τα «εφόδια» και να ικανοποιήσουν αργότερα τους στόχους τους, που συσχετίζονται βεβαίως με την κοινωνική καταξίωση. Η αισιοδοξία αποτελεί το κοινό habitus των σχολείων αυτών, για να μιλήσουμε με όρους του Bourdieu, γεγονός το οποίο, αν συνδυαστεί με την οικονομική κρίση της χώρας, αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελεί εξαίρεση στον γενικό κανόνα της απομυθοποίησης και απαξίωσης του θεσμού της εκπαίδευσης από το σύνολο της κοινωνίας.

Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι οι γονείς με τους οποίους συνομιλήσαμε δεν έχουν αντιληφθεί τα μειονεκτήματα και τα προβλήματα των συγκεκριμένων σχολείων: στα Πρότυπα-Πειραματικά, κατά δήλωσή τους, υφίσταται ανταγωνισμός, απαιτητικό επίπεδο μάθησης και μεγάλος φόρτος εργασίας για τους μαθητές. Παράλληλα, δύο γονείς με υψηλό κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος (καθηγητής Πανεπιστημίου και δικηγόρος) ανέφεραν ότι στερούνται οράματος και στόχων μετά το νομοθετικό πλαίσιο του 2015. Αντίθετα, για τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά όσοι από τους συνεντευξιζόμενους τα επέλεξαν θεωρούν ότι το τοπίο είναι λίγο πιο ξεκάθαρο σε σχέση με τα ΠΠΣ και ότι εκεί οι στόχοι πραγματώνονται με μεγαλύτερη επιτυχία μέσω της εκτόνωσης που προσφέρουν τα μουσικά και καλλιτεχνικά μαθήματα. Ο μόνος προβληματισμός για τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά των συγκεκριμένων γονέων αφορά στο γνωστικό επίπεδο των μαθημάτων της γενικής παιδείας και οι ελλείψεις εκπαιδευτικών και υλικοτεχνικής υποδομής. Παρά, λοιπόν, το γεγονός ότι αναγνωρίζουν οι γονείς του δείγματός μας σοβαρά προβλήματα είτε στη στοχοθεσία (για ΠΠΣ) είτε στη λειτουργία (Μουσικά, Καλλιτεχνικά) των σχολείων, δεν μετανιώνουν για την επιλογή τους, αλλά τη στηρίζουν και θα την επαναλάμβαναν, όπως μας δήλωσαν, γιατί είναι πεπεισμένοι ότι τα συγκεκριμένα σχολεία είναι καλύτερα από τα αντίστοιχα της γειτονιάς, αν και όχι απαραίτητως πολύ καλά.

Παράλληλα, εκτός από τους γονείς, ως «κρίσιμες περιπτώσεις» θεωρήσαμε στελέχη και φορείς των σχολείων αυτών και για τον λόγο αυτό πήραμε και από κάποιους φαινομενογραφικές συνεντεύξεις σε βάθος. Τα συγκεκριμένα στελέχη και φορείς των σχολείων αυτών, όπως δήλωσαν, ξεκίνησαν με μεγάλες προσδοκίες, αλλά απογοητεύτηκαν από την πράξη, η οποία στέρησε το όραμα στα ΠΠΣ και έχει δημιουργήσει πολλά λειτουργικά προβλήματα στα Μουσικά-Καλλιτεχνικά. Θεωρούν ότι τα συγκεκριμένα σχολεία πέραν των γονέων και των εκπαιδευτικών χρειάζονται την κρατική στήριξη, είτε σε θέματα στοχοθεσίας, είτε σε διοικητικά-λειτουργικά κενά. Πάντως, είναι χαρακτηριστική η φράση ενός στελέχους που ακούσαμε ότι «τα συγκεκριμένα σχολεία είναι όμοια στην αντίθεσή τους» και ότι «τα Πρότυπα-Πειραματικά πρέπει να βάλουν περισσότερη τέχνη και

τα Μουσικά-Καλλιτεχνικά περισσότερη εγκύκλια γνώση», καθώς και του πρώην Υπουργού Παιδείας, Νίκου Φίλη, ότι «τα Καλλιτεχνικά Σχολεία αποτελούν τα νέα Πρότυπα». Οι δηλώσεις αυτές επικυρώνουν τη θεωρία μας για τον ενιαίο χαρακτηρισμό όλων αυτών των διαφορετικών τύπων σχολείων ως δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής.

Παράλληλα με τον «ιδιωτικό λόγο» εξετάσαμε και τον «δημόσιο λόγο» για τα συγκεκριμένα σχολεία. Ξεκινήσαμε από τα άρθρα που δημοσιεύτηκαν στον ηλεκτρονικό τύπο από το 2006 για τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά και από το 2011 για τα Πρότυπα, Πειραματικά και Εκκλησιαστικά μέχρι το 2018. Ας μην ξεχνάμε ότι ο ηλεκτρονικός τύπος δεν ήταν εξίσου διαδεδομένος τα προηγούμενα χρόνια, οπότε η έρευνά μας επικεντρώθηκε στην τελευταία δωδεκαετία. Στη συνέχεια, ερευνήσαμε τους νόμους που καθορίζουν τη λειτουργία τους και τους εκπεφρασμένους στόχους τους. Επίσης, μελετήσαμε τα σχόλια στη δημόσια διαβούλευση του 2011 για τα Πρότυπα Πειραματικά και, τέλος, τις ίδιες τις ιστοσελίδες των σχολείων, που αποτελούν και την δημόσια εικόνα τους στην κοινωνία.

Όσον αφορά στη στοχοθεσία των σχολείων αυτών από την έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι για τα Πρότυπα-Πειραματικά το 2011 ήταν ξεκάθαροι.

Υψηλή παιδεία για όλους, πρακτική άσκηση φοιτητών, εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη, καινοτομία, δημιουργικότητα, αριστεία με ομίλους και πειραματισμός.

Η πολυσυζητημένη λέξη «αριστεία» εμφανίζεται επισήμως στο ΦΕΚ 3699/2011 αποκλειστικά στο σημείο αυτό και μάλιστα σε συνδυασμό με τους ομίλους. Ο αντίκτυπός της όμως ήταν τεράστιος, εφόσον, όπως διαπιστώσαμε, ήταν κεντρικό ζήτημα τόσο στη δημόσια διαβούλευση του 2011, όσο και στα άρθρα του δημόσιου λόγου και προέβαλε ως το βασικό σημείο «τριβής» μεταξύ υποστηρικτών και επικριτών από την αρχή της πορείας τους. Μάλιστα, όταν το 2015 άλλαξε το νομικό τους πλαίσιο μετά την αλλαγή κυβέρνησης διαχωρίστηκαν τα Πειραματικά από τα Πρότυπα. Όλα ονομάστηκαν Πειραματικά με σκοπό τις πιλοτικές εφαρμογές και τρόπο εισαγωγής την κλήρωση και παρέμειναν 5 Πρότυπα για ιστορικούς λόγους με εξετάσεις και σκοπό την «εισήγηση για προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων, ετήσιου προγραμματισμού και τρόπων αξιολόγησης στη ΔΕΠΠΣ». Η ασάφεια στη διατύπωση των στόχων τους και τα κύματα αντιδράσεων μετά τη δήλωση του Υπουργού Παιδείας, Αριστείδη Μπαλτά, ότι η «αριστεία είναι ρετσινιά» έχει αποστερήσει από τα συγκεκριμένα σχολεία το όραμα και την προοπτική τους. Παράλληλα, η ανύπαρκτη κρατική στήριξη και η ιδεολογική φόρτιση της λέξης «αριστεία», όπως φάνηκε και από την ανάλυση των 88 άρθρων, καταδίκασαν τα 5 Πρότυπα Σχολεία, τουλάχιστον, σε λειτουργία

«αυτόματου πιλότου», μετά τις κατηγορίες που δέχτηκαν περί ελιτισμού, ανισότητας και ανταγωνισμού. Στο σημείο αυτό γίνεται εμφανής η διαρκής ανατροφοδότηση ανάμεσα στην πολιτική, τον δημόσιο και μετά στον ιδιωτικό λόγο. Σύμφωνα με τον Σίμμελ, ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία βιώνεται μια δυναμική ή διαλεκτική ένταση (Farganis, 1993), ενώ σύμφωνα με τη θεωρία του Coleman η κρατική πολιτική ήταν αυτή που δημιούργησε τα συγκεκριμένα σχολεία, ακόμη και υπό καθεστώς προβληματισμού και αμφισβήτησης, όπως φάνηκε και στη δημόσια διαβούλευση. Ο δημόσιος λόγος στην πλειονότητα του τα επέκρινε, όμως στην «καρίνα» του τραπεζοειδούς του Coleman, οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων τα υποστήριζαν, καθότι επιζητούσαν σχολεία διαφορετικά, για «ιδιαίτερους» μαθητές και τα θεώρησαν ως ευκαιρία τα παιδιά τους να επικυρώσουν τα προνόμια της τάξης τους και ίσως να κινηθούν κοινωνικά προς τα πάνω. Στη συνέχεια, η επόμενη κυβέρνηση απαξίωσε τα Πρότυπα Πειραματικά και ο δημόσιος λόγος σε μία υπερπληθώρα άρθρων της συγκεκριμένης χρονιάς τονίζει το πολωτικό κλίμα ανάμεσα στους υποστηρικτές και τους επικριτές. Οι γονείς από την άλλη, στην «καρίνα» του τραπεζοειδούς, δεν συμφωνούν και συνεχίζουν να υποστηρίζουν τα συγκεκριμένα σχολεία, όπως φαίνεται τόσο από τα άρθρα που δημοσιεύτηκαν, όσο και από τη μεγάλη ζήτηση που έχουν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα στην πολιτική να μεταφραστεί με διατήρηση των σχολείων αυτών, έστω και σε τυπικό επίπεδο. Μετά τις εκλογές στις 7-7-2019, πάντως, τα Πρότυπα, Πειραματικά έρχονται και πάλι στο προσκήνιο με τον νέο Πρωθυπουργό, Κυριάκο Μητσοτάκη, να προεξαγγέλει τη δημιουργία Προτύπων, Πειραματικών σε κάθε νομό.

Από την άλλη πλευρά, τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά ιδρύθηκαν με σκοπό τη μουσική και καλλιτεχνική εξειδίκευση σε περίπτωση που κάποιος θέλει να ακολουθήσει μια τέτοια πορεία, χωρίς να είναι υποχρεωτικό. Μάλιστα, τα Μουσικά σχολεία έχουν πολλαπλασιαστεί τα τελευταία χρόνια. Όμως, ενώ επιφανειακά φάνηκε να στηρίζονται πολιτικά από την προηγούμενη κυβέρνηση, αυτό δεν ίσχυσε πάντα πρακτικά και ουσιαστικά, με αποτέλεσμα τα συγκεκριμένα σχολεία, αν και πολλαπλασιάστηκαν, να έχουν πολλά λειτουργικά προβλήματα, τα οποία καταγράφονται με έντονους τόνους στον δημόσιο λόγο. Ανάλογα με την κυβέρνηση και την στήριξη που προσφέρει, τα λειτουργικά προβλήματα των σχολείων αυτών διογκώνονται ή συρρικνώνονται σε κάποιο βαθμό. Βλέπουμε δηλαδή και εδώ το «τραπεζοειδές του Coleman»: Η κεντρική πολιτική να δημιουργεί σχολεία για ιδιαίτερους μαθητές «με ταλέντο», το κοινωνικό σύνολο να τα αγκαλιάζει με αποτέλεσμα η πολιτική βούληση και πάλι να τα πολλαπλασιάζει, χωρίς όμως πάντα να στηρίζει ουσιαστικά, γεγονός που καταγράφεται και στον δημόσιο και στον «ιδιωτικό» λόγο. Η προηγούμενη κυβέρνηση

πάντως έδειξε να τα έχει «υπό την προστασία» της, σε αντίθεση με τα Πρότυπα-Πειραματικά, και να τα πολλαπλασιάζει επιλύοντας σε κάποιο βαθμό τα λειτουργικά τους προβλήματα. Αντίθετα, η σημερινή κυβέρνηση δείχνει να στηρίζει τα Πρότυπα-Πειραματικά, διότι τέθηκαν ως πρωταρχικό ζήτημα στον φάκελο που έδωσε ο νέος Πρωθυπουργός στην Υπουργό Παιδείας κατά την πρώτη του επίσκεψη στο Υπουργείο.

Όσο για τα Εκκλησιαστικά σχολεία, φαίνεται ότι είχαν μια πιο μοναχική πορεία τα τελευταία χρόνια, μια και θεωρούνται ότι απευθύνονται σε συγκεκριμένο πληθυσμό, ο οποίος έχει σχέση με την Ορθοδοξία και επιθυμεί το παιδί του να έχει «κατάρτιση Κληρικών και Λαϊκών Στελεχών της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα, υψηλού μορφωτικού επιπέδου και χριστιανικού ήθους, χωρίς να αποτελεί αποκλειστικό επαγγελματικό προσανατολισμό». Για τον λόγο αυτό, παρά τις αντιδράσεις της Εκκλησίας και παρά την άνθιση των θρησκευτικών σχολείων στον υπόλοιπο κόσμο μέσω των Free Schools και του συστήματος των vouchers, ο αριθμός των σχολείων αυτών στην Ελλάδα μειώθηκε από 20 σε 10 τα τελευταία χρόνια. Ο κίνδυνος όμως κατάργησης και άλλων σχολικών μονάδων έκανε και πάλι το «τραπεζοειδές του Coleman» να λειτουργήσει: Η κεντρική πολιτική βούληση επιθυμεί να αλλάξει την πορεία των σχολείων αυτών καθιστώντας τα γενικά σχολεία με θρησκευτική εξειδίκευση, όπως τα Μουσικά-Καλλιτεχνικά. Η κοινωνία και οι γονείς τα ενισχύουν με αποτέλεσμα οι μαθητές στα εναπομείναντα σχολεία να αυξάνονται, ιδιαίτερα σε αυτά που επέτρεψαν τη φοίτηση και σε κορίτσια. Μάλιστα, η κίνηση αυτή επικυρώθηκε και από νομοθετικές ρυθμίσεις που επιτρέπουν όχι μόνο τη φοίτηση κοριτσιών, αλλά και τη διοικητική αυτοτέλεια, για παράδειγμα της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής, η οποία, προσομοιάζοντας σε σχολείο-ελίτ, δικαιούται με πόρους του Ιδρύματος να προσλαμβάνει δικούς της αναπληρωτές ή ωρομίσθιους καθηγητές, σε περίπτωση που το Υπουργείο Παιδείας δεν καλύψει τα λειτουργικά κενά μέχρι τις 15 Οκτωβρίου. Μένει βέβαια σε εκκρεμότητα το ζήτημα των Κέντρων Ιερατικής Μαθητείας, το οποίο όμως δεν αφορά το σύνολο των εκπαιδευόμενων, αλλά μόνο τους μελλοντικούς κληρικούς-ιερείς και στελέχη της Εκκλησίας και το οποίο ακόμη δεν έχει νομοθετηθεί. Είναι πιθανόν η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση με την εγγραφή κοριτσιών και την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών με ίδιους πόρους να αναβαθμιστεί, αν και εκφράζονται φόβοι ότι δεν θα υπάρχει επαρκές κίνητρο για όσους θέλουν να ακολουθήσουν πορεία ιερωμένου, μια και τα ΚΙΜ θα είναι μεταδευτεροβάθμια και θα μπορεί κάποιος να εγγραφεί ανεξαρτήτως του τύπου Λυκείου από το οποίο έχει αποφοιτήσει.

Από όλα τα παραπάνω, συνάγουμε το συμπέρασμα ότι στο κατά τα λοιπά αυστηρά κεντρικό και συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα, υπάρχουν μικρά περιθώρια επιλογής και απόκλισης από το Ενιαίο Σχολείο, όπου επιτρέπεται κατ' απαίτηση του κοινωνικού συνόλου και κυριότερα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων η ύπαρξη ενός συνόλου «διαφορετικών» σχολείων με πολυποίκιλα «άλλοθι»: τον «πειραματισμό», την «αριστεία», το «ταλέντο», τη «θρησκεία». Στη βάση τους, όμως, απηχούν την ανάγκη των γονέων αυτών των στρωμάτων που τα επιλέγουν ως σχολεία ελίτ της δημόσιας εκπαίδευσης και τα στηρίζουν, διεκδικώντας ένα καλό δημόσιο σχολείο, όπου θα νιώθουν ασφάλεια για την κοινωνική άνοδο των παιδιών τους.

Με τον τρόπο αυτό καταδεικνύεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική της διαφοροποίησης της δημόσιας συμπεριληπτικής και ενιαίας εκπαίδευσης προχωράει ιδιαίτερα μετά την οικονομική κρίση ταυτοχρόνως στο μακροεπίπεδο και το μικροεπίπεδο, με τον δημόσιο λόγο από τη μία μεριά και τους λανθάνοντες ψυχολογικούς μηχανισμούς από την άλλη. Η κοινωνική σύνθεση των σχολείων γονεϊκής επιλογής είναι περίπου ομοιογενής. Η δημιουργία ενός habitus αισιοδοξίας αποτελεί κοινό τόπο στα υπό έρευνα σχολεία. Τα μεσαία κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν τα επιλεκτικά σχολεία προκειμένου να εξαργυρώσουν το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο, προσβλέποντας όχι τόσο σε μια αόριστη «αριστεία», αλλά σε μία τελείως ορατή και ατομική διαφοροποίηση, καθώς και σε μία απολύτως συγκεκριμένη κοινωνική κινητικότητα.

4.2. Αντί επιλόγου

Το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής σχολείου δεν είναι και τόσο νέο στην εκπαιδευτική πολιτική και στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Αναφέρεται ήδη από το 1955 από τον Friedman και συμβαδίζει με το κοινωνικό αίτημα για μαζικοποίηση του σχολείου. Όσο ο σχολικός θεσμός επεκτείνεται και το αίτημα για ισότητα στην εκπαίδευση εντείνεται, τόσο οι γονείς των μέσων και ανώτερων κοινωνικό-οικονομικών στρωμάτων θα επιδιώκουν το δικαίωμα επιλογής σχολείου για τα παιδιά τους. Και, ενώ τα μεν ανώτερα στρώματα θα στραφούν στην ιδιωτική εκπαίδευση, τα μεσαία στρώματα διεκδικούν τη δημόσια, κρατική υλοποίηση της διαφοροποίησης. Πρόκειται, κατά τη γνώμη μας, για τα «φοβικά» μεσαία στρώματα, τα οποία προσπαθούν να μετασηματίσουν το πολιτιστικό κεφάλαιο που εναγωνίως παρέχουν στα παιδιά τους σε οικονομικό, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να θεωρείται μέσο κοινωνικής αναπαραγωγής και πιθανής κοινωνικής ανέλιξης. Παράλληλα, η

φιλελευθεροποίηση της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες και η κυριαρχία των κανόνων «της αγοράς» στην εκπαίδευση έχουν καταστήσει το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής σχολείου παγκόσμιο. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρήσαμε να μελετήσουμε το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής του δημόσιου σχολείου στην Ελλάδα παρά τον κεντρικό, συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν αρκετά δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής σε όλη την επικράτεια, πολλά εκ των οποίων έχουν χαρακτηριστικά ελίτ. Πρόκειται για τα Πρότυπα σχολεία, τα Πειραματικά σχολεία, τα Μουσικά σχολεία, τα Καλλιτεχνικά σχολεία, καθώς και την Ριζάρειο Εκκλησιαστική Σχολή Αθηνών. Τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα λειτουργούν με όρους σχετικής αυτονομίας, σε σχέση με την υπόλοιπη δημόσια εκπαίδευση, εφαρμόζοντας σύστημα εισαγωγής των μαθητών και διαφοροποιημένες διαδικασίες πρόσληψης διδασκόντων. Στην έρευνά μας διαπιστώσαμε με δύο διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία το κοινωνικό προφίλ των γονέων ή κηδεμόνων που έχουν τα τέκνα τους σε σχολεία διαφορετικά από αυτά της γειτονιάς τους, μελετήσαμε τον δημόσιο και «ιδιωτικό» λόγο που αρθρώνεται για τα συγκεκριμένα σχολεία, μέσα από αρθρογραφία, ιστοσελίδες και συνεντεύξεις και καταγράψαμε επιχειρήματα, προσδοκίες, δράσεις και αντιδράσεις.

Όπως και αν έχει, πάντως, η συζήτηση για τη γονεϊκή επιλογή σχολείου είναι συχνά πολύπλοκη και αντιφατική, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε όλο τον κόσμο, διότι συνδέεται με νομικά και ηθικά ζητήματα, όπως οι έννοιες της ισότητας και του πλουραλισμού μέσα σε ένα πλαίσιο ενιαίας εκπαίδευσης που πάσχει σε παγκόσμιο επίπεδο. Και πάσχει, διότι έχει αποτύχει να ενσωματώσει όλες τις ανάγκες για διαφορετικότητα στην εκπαίδευση σε ένα θεσμό, το Ενιαίο Σχολείο. Σύμφωνα με τους Bury και McCulloch (2007), τα βασικά ερωτήματα που συνδέονται με το Ενιαίο Σχολείο είναι: Ποιους πρέπει να εξυπηρετούν; Όλους τους εφήβους ή κάποιους; Τι θα πρέπει να προσφέρει; Μία κοινή εκπαιδευτική εμπειρία για όλους τους εφήβους ή θα πρέπει να δημιουργηθεί και άλλος θεσμός για την ικανοποίηση άλλων, «ιδιαίτερων» αναγκών; Ποιος πρέπει να είναι ο σκοπός του; Να προετοιμάζει τους εφήβους για να γίνουν πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας, να τους ετοιμάζει να ενταχθούν στο εργατικό δυναμικό της χώρας, να εξασφαλίζει την κοινωνική κινητικότητα; Όλα τα παραπάνω αποτελούν προκλήσεις που έχουν πλήξει τον θεσμό του Ενιαίου Σχολείου, γιατί δεν έχουν ούτε απαντηθεί πειστικά, ούτε υλοποιηθεί ουσιαστικά.

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Allan Wolfe (2003), μία δημοκρατική πλουραλιστική εκπαίδευση προσφέρει μία νόμιμη, θεσμοθετημένη, διακριτική ευχέρεια σε γονείς,

διευθυντές, δασκάλους να εφαρμόσουν ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενώ επιτρέπει σε έναν ιδιωτικό τομέα να διδάξει θρησκευτικές ή άλλες γνώσεις και αξίες που είναι πολύ εξειδικευμένες για να διδαχτούν από τον δημόσιο τομέα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο πλουραλιστικής εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να πούμε ότι δικαιολογείται η λειτουργία των κατά τα άλλα επιλεκτικών, διαφορετικών -από τα υπόλοιπα- σχολείων, των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα.

Τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία έχουν συνδεθεί στο κοινωνικό φαντασιακό με «νεοφιλελεύθερες» πολιτικές και κυβερνήσεις, ενώ αντίθετα τα Μουσικά και τα Καλλιτεχνικά με αντίστοιχες «μαρξιστικές». Θα μπορούσε ίσως κανείς να μιλήσει για σχολεία «νεοφιλελεύθερης ελίτ» από τη μια μεριά και «μαρξιστικής ελίτ» από την άλλη. Ένα παρόμοιο φαινόμενο παρατηρήθηκε στην Ιρλανδία του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα, όταν τα ελίτ σχολεία χωρίστηκαν στο «καθολικό» και «προτεσταντικό» μοντέλο (Courtois, 2018: 28). Τα Εκκλησιαστικά, αντιθέτως, έχουν ακολουθήσει στην Ελλάδα μια πιο μοναχική πορεία, γεγονός που τα έχει συρρικνώσει σε μεγάλο βαθμό, παρόλο που στο εξωτερικό εξακολουθούν να αποτελούν μια βασική μορφή επιλογής. Όπως και αν έχει, όμως, η «υιοθεσία» των σχολείων από τις διαφορετικές κυβερνήσεις και η άποψη ότι τα μεν Πρότυπα είναι σχολεία που με τις εισαγωγικές εξετάσεις και τη στοχοθεσία τους ευνοούν τον ανταγωνισμό και την ανισότητα, ενώ τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά ευνοούν το «ταλέντο» είναι το λιγότερο υποκριτική, διότι και στους δύο αυτούς τύπους σχολείων οι εισαγωγικές εξετάσεις απαιτούν προετοιμασία, γεγονός που η ελληνική οικογένεια γνωρίζει καλά εδώ και δεκαετίες με την «σκιώδη» εκπαίδευση ή αλλιώς «παραπαιδεία» που έχει εδραιωθεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα: τη φροντιστηριακή εκπαίδευση ή τα ιδιαίτερα μαθήματα. Η οικονομική επιβάρυνση είναι μεγάλη, είτε πρόκειται για προετοιμασία για τα Πρότυπα, είτε για τα Μουσικά-Καλλιτεχνικά. Αυτό αποτελεί δείκτη ότι τα συγκεκριμένα σχολεία τα επιλέγουν γονείς των μεσαίων στρωμάτων, που μπορούν να ανταποκριθούν στις οικονομικές υποχρεώσεις της στήριξης του παιδιού τους, τόσο για την εισαγωγή όσο και για τη συνέχεια της σχολικής του ζωής.

Και όπως φάνηκε από τις συζητήσεις μας στην παρούσα έρευνα, οι γονείς λίγο ενδιαφέρονται για πολιτικές, οράματα και θεωρίες. Δεν διαχωρίζουν τα σχολεία ανάλογα με την υποστήριξη που έχουν από την εκάστοτε κυβέρνηση. Ενδιαφέρονται για το μέγιστο οικογενειακό κέρδος που θα προκύψει από ένα καλό δημόσιο σχολείο, το οποίο δεν διστάζουν να εγκαταλείψουν, όταν πια θεωρούν ότι δεν πληροί τις προϋποθέσεις για έναν από τους βασικούς απώτερους σκοπούς της ελληνικής οικογένειας: την είσοδο στην

τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό ακριβώς συμβαίνει με τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά Σχολεία, τα οποία πλήττονται από μια μεγάλης έκτασης σχολική διαρροή στο Λύκειο, γεγονός που έχει οδηγήσει πολλά Μουσικά και Καλλιτεχνικά Σχολεία να λειτουργούν ως Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις.

Αντίθετα, στα Πρότυπα και Πειραματικά οι γονείς φάνηκε να αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια για την επιτυχία του παιδιού τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια και ο προσανατολισμός τους είτε στην «αριστεία» είτε στον «πειραματισμό» αντίστοιχα αποτελούν για αυτούς εχέγγυο επιτυχίας. Για τον λόγο αυτό, η διαρροή από τα συγκεκριμένα σχολεία είναι ελάχιστη. Και όταν συμβαίνει, ο λόγος είναι ότι οι γονείς προτιμούν το παιδί τους να βρίσκεται σε ένα πιο «χαλαρό» εκπαιδευτικά περιβάλλον από το Πρότυπο ή Πειραματικό στην Γ΄ Λυκείου και να αφοσιωθεί στο διάβασμα για την «παράλληλη εκπαίδευση», που μόνο «σκιώδης» δεν είναι στην Ελλάδα: τη φροντιστηριακή. Η διαφορά, όμως, εδώ είναι ότι στα συγκεκριμένα σχολεία νιώθουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη ότι «θα ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις» της προετοιμασίας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση από νωρίς, από το Γυμνάσιο, με ένα πλαίσιο εκπαίδευσης πιο απαιτητικό από αυτό της γειτονιάς, το οποίο, επειδή δεν επιλέγουν, αλλά τους επιβάλλεται, δεν εμπιστεύονται.

Από την άλλη πλευρά, οι εκάστοτε κυβερνήσεις επιθυμώντας να ικανοποιήσουν τα αιτήματα των πολυπληθών μεσαίων στρωμάτων και να καθησυχάσουν, σε ένα βαθμό, τον φόβο τους για την κοινωνική κινητικότητα των παιδιών τους, δίνουν μεν ένα δικαίωμα «επιλογής» σχολείου προσφέροντας διαφορετικούς τύπους, ενισχύοντας όμως τον επιλεκτικό τους χαρακτήρα μέσω διαφορετικών μεθόδων εισαγωγής. Παράλληλα, ενώ προσφέρουν αυτή την επιλογή, έστω και σε περιορισμένο επίπεδο, και ιδρύουν ή πολλαπλασιάζουν κάποιους τύπους σχολείων, στη συνέχεια δεν τα στηρίζουν ουσιαστικά ούτε σε διοικητικό, ούτε σε λειτουργικό επίπεδο, αφήνοντας την καλή λειτουργία τους στο όραμα και τις προσπάθειες των Διευθυντών και εκπαιδευτικών που τα υπηρετούν.

Οι γονείς, όμως, επιλέγοντας ένα δημόσιο μεν, αλλά «διαφορετικό» σχολείο για τα παιδιά τους νιώθουν αισιοδοξία και αυτό προσμετράται θετικά, καθότι αποτελεί εξαίρεση στο γενικότερο κλίμα απαισιοδοξίας και απαξίωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος λόγω της οικονομικής -και όχι μόνο- κρίσης που βιώνει η χώρα την τελευταία δεκαετία. Είναι ένα βασικό κοινό στοιχείο που προέκυψε από τις φαινομενογραφικές συνεντεύξεις που είχαμε με τους γονείς. Η βασική ψυχολογία των γονέων και, κατ' επέκταση των μαθητών, είναι θετική,

γιατί τα συγκεκριμένα σχολεία προσφέρουν ένα *habitus* διαφορετικότητας λόγω ενισχυμένου αναλυτικού προγράμματος με πολλές παράλληλες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δράσεις και άλλων πλεονεκτημάτων, όπως η σχετική διοικητική και οργανωτική αυτονομία. Όλα αυτά για τους γονείς αποτελούν «εχέγγυα ποιότητας και αποτελεσματικότητας» και τα στηρίζουν, προκειμένου τα παιδιά τους να έχουν μια «καλύτερη εξέλιξη» στο μέλλον, είτε πρόκειται για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, είτε πρόκειται για καταξίωση στον χώρο της Τέχνης, είτε για κοινωνική άνοδο.

Βλέπουμε, δηλαδή, το «τραπεζοειδές του Coleman» να λειτουργεί συνδέοντας το μακροεπίπεδο, δηλαδή την πολιτική, με το μικροεπίπεδο, την οικογενειακή στρατηγική: Η επίσημη πολιτική στην κορυφή του τραπεζοειδούς, από τη μια μεριά, παίρνει αποφάσεις σχετικά με τη στήριξη ή μη των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής, οι οποίες προχωρούν προς την βάση μέσω μιας δημόσιας διαβούλευσης στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και στο διαδίκτυο. Οι γονείς, από την άλλη πλευρά, στη βάση του τραπεζοειδούς, υιοθετώντας στρατηγικές του μέγιστου κέρδους για το παιδί τους στηρίζουν τα συγκεκριμένα σχολεία, στοιχείο που ως «λαϊκή επιταγή» προχωρά και πάλι προς την κορυφή, διαμορφώνοντας την επίσημη κρατική πολιτική. Και όπως ο Apple (2000: xi) παρατηρεί: «διαρκείς μετασχηματισμοί στην εκπαίδευση συχνά διαμορφώνονται όχι από τη δουλειά των εκπαιδευτών και ερευνητών, αλλά από κοινωνικές πιέσεις που ωθούν τους βασικούς μας πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς οργανισμούς σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις».

4.3. Προεκτάσεις και δυνατότητες για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα εστίασε στο ζήτημα της γονεϊκής επιλογής σχολείου ως προς τον παράγοντα «γονείς». Αυτός όμως είναι ο ένας από τους τρεις βασικούς παράγοντες που συγκροτούν την έννοια ενός σχολείου. Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στον παράγοντα «μαθητές» στα συγκεκριμένα σχολεία συνολικά και να διερευνηθούν οι προσδοκίες τους, ο βαθμός ικανοποίησης τους, τα οφέλη που θεωρούν ότι έχουν αποκτήσει, τα πλεονεκτήματα που πιστεύουν ότι τους προσφέρει το σχολείο στο οποίο φοιτούν, όπως και τα μειονεκτήματα που βιώνουν. Ο τρίτος παράγοντας που θα άξιζε να μελετηθεί είναι οι εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής, οι δικές απόψεις και προσδοκίες, καθώς και η δική τους οπτική απέναντι στην πολιτική ρητορική που αναπτύσσεται γύρω από τα συγκεκριμένα σχολεία.

Επίσης, θεωρούμε πολύ χρήσιμη τη διεξαγωγή έρευνας τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής από τους ειδικούς του policy making, όσο και σε επίπεδο πολιτικής βούλησης από τους εκάστοτε Υπουργούς Παιδείας και Ιθύνοντες, που με τις αποφάσεις τους στηρίζουν ή απαξιώνουν τα συγκεκριμένα σχολεία. Μια τέτοια ανάλυση εκπαιδευτικής πολιτικής είναι έξω από τους στόχους της παρούσας εργασίας και, κατά την ταπεινή μας άποψη, πολύ δύσκολο να υλοποιηθεί νηφάλια σε καιρούς που η αντιπαράθεση μεταξύ Κυβέρνησης και Αξιωματικής Αντιπολίτευσης για το θέμα αυτό έχει οδηγήσει την επιστημονική αρθρογραφία, την έντυπη και ηλεκτρονική δημοσιογραφία, καθώς και τον δημόσιο λόγο εν γένει σε ακραίες και ιδεολογικά φορτισμένες θέσεις.

Τέλος, η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων αυτών ως προς τους στόχους που υπηρετούν μέσω των ΦΕΚ ίδρυσης και λειτουργίας τους θα μπορούσε να αποτελέσει μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα μελλοντική έρευνα και θα απαντούσε στα ερωτήματα πολιτικών και κοινωνίας περί της παιδαγωγικής «χρησιμότητας» και «οικονομικής» αποτελεσματικότητας των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Αγγελάκης, Γ. (2011). *Διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στα μουσικά σχολεία*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41881/9517.pdf?sequence=1>
- Αδαμίδης, Κ. (2017). *Η Πολιτική για την Εκκλησιαστική εκπαίδευση στη μεταπολιτευτική Ελλάδα*. ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/1952290/theFile>
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας κα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, ΙΕ'* (57), 5-30.
- Αλμπανάκη, Ξ. (2017). Αναβάθμιση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης: προβληματισμοί και προοπτικές. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος, 5(1)*, 195-207. Ανακτήθηκε από <http://journal.educircle.gr/el/arxivo-tefxon/proigoymena-teyxi/5-2017/5-1-2017>
- Αρβανιτά, Α.& Παπαϊωάννου, Μ. (2015). Διερευνώντας τα αίτια του ανεπίσημου φαινομένου Γονεϊκής επιλογής σχολείου (ΓΕΣ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (επιμ) *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης, Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, 19-21- Ιουνίου 2015* (σ. 209-219). Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/29/showToc>
- Αργυρίου, Α., Γιωτοπούλου, Γ., & Παππά, Α.-Μ. (2017). Χαρισματικοί μαθητές και εκπαίδευση. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (επιμ) *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, 24-26 Ιουνίου 2016*, (σ.161–171). Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/947/1117>
- Βαλάρη, Α. (2016). *Τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: αριστεία και κοινωνικές διαστάσεις (2011-2015)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Βαρμάζης, Ν. (1998). *Το πειραματικό σχολείο του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ΠΣΠΘ. Η ιστορία ενός υποδειγματικού ελληνικού σχολείου 1934-1998*. Αθήνα: Μάλλιαρης (Παιδεία)

- Βε, Μ. (2007). *Διεύθυνση και ηγεσία στα ελληνικά μουσικά σχολεία*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20589>
- Βέμπερ, Μ.(1997). *Βασικές έννοιες κοινωνιολογίας*. Κένταυρος, Αθήνα
- Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β., & Τουρνά, Χ. (2007). *Αρχές Φιλοσοφίας* (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων « Διόφαντος»), Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Βλαχάβα, Μ. (2015). Η παραδοσιακή μουσική στα Μουσικά Σχολεία: η περίπτωση του Νομού Κοζάνης. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Άρτα. Ανακτήθηκε από <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/4605>
- Βλάχος, Δ.(2008). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. Στο *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Εισηγήσεις Διημερίδων* (σ.7-22). Αθήνα, Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/ekp_poiot_sx_eisig/s_1_118.pdf
- Βουλγαράκη, Ε. (2014). *Ιστορική ανασκόπηση των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα: Θεσμικό πλαίσιο και πραγματικότητα*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Άρτα. Ανακτήθηκε από <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/842>
- Γαλάνη, Χ. (2008). Ισότητα ευκαιριών και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη Γαλλία (περίπου 1959 και εξής). Στο *5^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη, 3-5 Οκτωβρίου 2008*. Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης
- Γελαδάκη, Σ. (2009). Το Βαρβάκειο και οι μαθητές του. Κοινωνική προέλευση και επιδόσεις. Στο *Ο ρόλος των πρότυπων σχολείων στη Σύγχρονη Εκπαίδευση, 20-6-2009* (σ.26-27). Ιωάννινα: Ζωσιμάδες
- Γεωργιάδης, Ν. (2008). Ενιαίο Σχολείο και « Κοινωνική Δικαιοσύνη»: Μια αποτίμηση της πορείας του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου στην ελληνική εκπαίδευση. Στο *5^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη, 3-5 Οκτωβρίου 2008*. Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης
- Γεωργιάδου, Α. & Κωστίτση, Σ. (2012). Η Φαινομενολογία και η Ανάλυση Περιεχομένου ως

ερευνητικές μέθοδοι στη Νοσηλευτική. Ανακτήθηκε από https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS296/Phenomenology_Gewrgiadou-Kwstitsi.pdf

Γιαλλούση, Μ., Πολυζώης, Γ., Καραντώνη, Χ., Γλέζου, Α., Μπακέττα, Β., Βιολάρη, Γ. & Χατζημιχαήλ, Δ. (2014). Οι απόψεις των μαθητών της Α' γυμνασίου των Προτύπων Πειραματικών Γυμνασίων για τη σχολική τους ζωή το σχολικό έτος 2013-2014. Στο 1^ο Συνέδριο ΔΕΠΠΣ. Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας τις προκλήσεις του σήμερα- Ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο, 26-28 Σεπτεμβρίου 2014. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr/olpazi/autosch/joomla15/index.php/epimorfosh/epimorfotiko-uliko/417-praktika-sunedrion-menou/5189-psifiaka-praktika-1ou-synedriou-d-e-p-p-s>

Γκαράς, Γ. Ε. (2014). Η δυναμική των Επιλεκτικών Σχολείων. Στο Κ. Κασιμάτη και Μ. Αργυρίου (επιμ), 5ο Διεθνές Συνέδριο. Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, 26-28 Σεπτεμβρίου 2014 (σ.418-427). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ

Γκράμσι, Α. (1972). *Οι Διανοούμενοι*. Αθήνα: Στοχαστής

Γλένης, Σ. (2017). Η αυτονομία των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων ως παράγοντας βελτίωσης κι εκσυγχρονισμού της Δημόσιας Εκπαίδευσης. Στο Νέα Αναβρυτινών, Από την Εμπειρία του Παρελθόντος στο Όραμα του Μέλλοντος. Πρότυπα / Πειραματικό στην Δημόσια Εκπαίδευση, 18-2-2017. Μαρούσι, Σύνδεσμος Αποφοίτων Εκπαιδευτηρίων Αναβρυτών. Ανακτήθηκε από <http://anavryta.net/νέα-αναβρυτινών/ημεριδα-18217-πρότυπα-πειραματι%CE>

Γούλη, Χ.& Καύκουλα, Ε. (2011). Η εκπαίδευση κατά την περίοδο του Ελευθέρου Βενιζέλου. Στο 3ο Διεθνές Συνέδριο: Ιστορία εκπαίδευσης, 1-3 Οκτωβρίου 2004. Πάτρα. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika11/gouli-kafkoula.htm>

Δελμούζος, Α. (1947). Ο σκοπός και η σημασία του Πειραματικού. *Χρονικά, Α' & Β'*, 3-9.

Δημαράς, Α. (2008). Εκπαιδευτική Ανισότητα για Κοινωνική Δικαιοσύνη. Στο 5^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και Κοινωνική

- Δικαιοσύνη, 3-5 Οκτωβρίου 2008. Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης*
- Δορλή, Ε. (2019). *Οι επιλογές και οι απόψεις γονέων ως προς τις εξωσχολικές δραστηριότητες παιδιών δημοτικού*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2867467/theFile>
- Εκκλησιαστικό Λύκειο Ριζαρείου Σχολής. (χ.η.). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://lyk-rizar.att.sch.gr/>
- Εκκλησιαστικό Λύκειο Φλώρινας. (χ.η.). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://lyk-ekkl-florin.flo.sch.gr/web/?cat=3>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (χ.η.). Ανακτήθηκε 15 Μαΐου 2016 από <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SAM04/2011>
- Εμμανουήλ, Δ., Καυταντζόγλου, Ρ. & Σουλιώτης, Ν. (2016). Εισαγωγή: Κοινωνικές τάξεις και πολιτιστική κατανάλωση - μια πολλαπλά επίμαχη σχέση. Στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 146(146)*, 3-37. doi:10.12681/grsr.10642
- Ζάρα, Γ. (2016). *Η παραδοσιακή μουσική ως μαθησιακό αντικείμενο στα μουσικά σχολεία : οι απόψεις των μαθητών*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Άρτα. Ανακτήθηκε από <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/5949>
- Ζορμπά, Β. (2006). *Η ίδρυση και η λειτουργία των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Ζορμπά, Β. & Υφαντή, Α. (2008). Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα και Κοινωνική Δικαιοσύνη. Στο *5^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη, 3-5 Οκτωβρίου 2008*. Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης
- Ηλιάδης, Η. (2014). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μετά την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16568>
- Θάνος, Θ. & Τόλιος, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές- πολιτιστικές πρακτικές των γονέων και κοινωνική προέλευση. Στο *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 6*, 54-89. doi:10.12681/jret.757

- Θεριανός, Κ. & Φωτόπουλος, Ν. (2011). Επιλογή σχολείου και στρατηγικές κοινωνικών τάξεων. Στο Μ. Αντωνοπούλου και Σ. Κονιόρδος (επιμ.), *Τρίτο Τακτικό Συνέδριο Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας: Ελληνική Κοινωνία 1975-2010: Μετασχηματισμοί, Ανακατατάξεις, Προκλήσεις, 3-5 Νοεμβρίου 2011*, (σ. 101-112) Αθήνα: Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία. Ανακτήθηκε από http://www.hellenicsociology.gr/sites/default/files/eke_praktika_2011.pdf
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14. Ανακτήθηκε από http://attik.pde.sch.gr/sym06gath/DATA/Yliko/Paragontes_scholikas_apotelesmatikotitas.pdf
- Κακαβελάκη, Μ.-Ι. & Καραφυλλίδης, Ε. (2014). Τα Μουσικά Σχολεία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Η προσφορά τους στην ευρύτερη πνευματική και ψυχική καλλιέργεια των νέων. Σε *Πρώτη Βαθμίδα Μουσική*, (σ.75–88). Ανακτήθηκε από <http://mspv.primarymusic.gr/mspv/2014>
- Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Γέρακα. (χ.η). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://gym-kall-gerak.att.sch.gr/new/index.php/ourschool>
- Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Κερατσινίου. (χ.η). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://gym-kall-kerats.att.sch.gr/autosch/joomla15/>
- Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Περιστερίου. (χ.η). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://gym-kall-perist.att.sch.gr/>
- Καλοσπύρος, Ν. (χ.η). Μικρό οδοιπορικό στην ιστορία του σχολείου μας. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου, 2017 από <http://lyk-peir-anavr.att.sch.gr/School/History/Kalospyros1.htm>
- Karkanis, V., Tyrllis, G. & Bersimis, F. (2014). Τα Πειραματικά Σχολεία μπορούν να βοηθήσουν τους χαρισματικούς μαθητές; Μία πρόταση για τα Μαθηματικά. Στο *Μαθηματικά στα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια–Λύκεια. Δυνατότητες και Προοπτικές. 11-12 Απριλίου 2014*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/profile/Fragkiskos_Bersimis/publication/304423789
- Κασσωτάκης, Μ. (2006). Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, το Παρελθόν, το Παρόν και το Μέλλον. *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*.

- Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1997-2000: Παρουσίαση και κριτική ανάλυση των σημαντικότερων πτυχών της. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις*. Τόμος Β Νεοελληνική Εκπαίδευση (σσ. 267-297). Αθήνα: Gutenberg
- Κασσωτάκης, Μ. (2011). Ο ρόλος των πειραματικών σχολείων των πανεπιστημίων στη σύγχρονη εποχή. Στο *Η Χάρη θέλει αντίχαρη*. Αθήνα
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (1994). *Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση* (Gutenberg). Αθήνα. Ανακτήθηκε από https://www.dardanosnet.gr/book_details.php?id=605
- Κιναλή, Μ. (2017). *Με ποια κριτήρια επιλέγουν οι γονείς τα πρότυπα σχολεία (μελέτη περίπτωσης)*. Ανώτατο Τεχνολογικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα, Πειραιάς.
- Κοκκινέλη, Ε. (2014). *Πρότυπα και πειραματικά σχολεία*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Κόμπος, Κ. (2014). *Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: Μια πρόταση-πρόκληση στο ελληνικό εκπ/κό σύστημα*. Στο Κ. Κασσιμάτη και Μ. Αργυρίου (επιμ.), *5ο Διεθνές Συνέδριο Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, 26-28 Σεπτεμβρίου 2014* (σ 409-417). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1985). Ο εξισωτικός και αναπαραγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος: Ανάλυση με στόχο τη διαμόρφωση θεωρητικού ερευνητικού πλαισίου. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 56(56), (σ.105–128.) Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/7396/7119>
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1997). Προς μια Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Στο Θ. Μυλωνάς, (επιμ.). *Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης: Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές*, (σ. 217-235). Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις.
- Κυριακίδης, Λ. & Παναγιώτου, Α. (χ.η.). Ανάπτυξη προγραμμάτων βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας: μια δυναμική προσέγγιση. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-36-01/45-d1-kyriakidis?showall=1

- Κωττούλα, Μ. (1998). *Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Μια καινοτομία από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10600#page/6/mode/2up>
- Λάκκα, Α. (2016). *Επιλογή σχολείου από τους γονείς και στρατηγικές αναπαραγωγής κοινωνικών προνομίων: Μια εμπειρική έρευνα σε γονείς του Πρότυπου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Αθηνών (Μαράσλειο)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/27729/1/M.E.Λάκκα_Αγγελική_2016.pdf
- Λανδρίτση, Ι. (2007). *Οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: έρευνα για τα χαρακτηριστικά και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο στα Σ.Δ.Ε. Πάτρας, Πύργου και Αγρινίου*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/629>
- Λιάμπας, Γ. (2009). *Σχολικές Επιδόσεις και Εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο: Η Περίπτωση του Γυμνασίου και του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1950-1967)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Λουράντου, Α.-Μ. (2016). *Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία και Κοινωνικές Ανισότητες. Η περίπτωση του Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου Ρεθύμνου*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33136>
- Μαμασούλας, Γ. (2014). *Το Μουσικό Σχολείο Αγρινίου. Παρελθόν και παρόν ενός σχολείου - προβλήματα και προοπτικές ενός θεσμού*. Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/396>
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση: Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές. Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 13, 1-27. Ανακτήθηκε από <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/E0702.pdf>
- Ματθαίου, Δ. (2008). Η γλαυκώπις Αθηνά, ο κερδώς Ερμής και η ποιότητα στην εκπαίδευση. Αντιπαραθέσεις και επαναπροσδιορισμοί. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 20-21 Μαρτίου 2008*, (σ.1-8), Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου. Ανακτήθηκε από <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/E0801.pdf>
- Ματσαγούρας, Η. & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις

- Ελλήνων Γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 1-19
- Μικρογιαννάκη, Ι. (2013). Κρίση, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία: μια κριτική θεώρηση. *Για Την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 3,(48).
- Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο Παλλήνης. (χ.η). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <https://www.pmglp.org/>
- Μουσικό Σχολείο Ιλίου. (χ.η). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://www.mous-sxolilion.gr/>
- Μουσικό Γυμνάσιο Πειραιά. (χ.η). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://gym-mous-peiraia.att.sch.gr/autosch/joomla35/>
- Μουσικό Σχολείο Αλίμου. (χ.η). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <https://www.mousalim.gr/>
- Μουσικό Λύκειο Καλαμάτας. (χ.η). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://lyk-mous-kalam.mes.sch.gr/>
- Μουσικό Λύκειο Δράμας. (χ.η). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://lyk-mous-dramas.dra.sch.gr/>
- Μπαλωμένου, Α. (2014). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ): Αναγκαιότητα- Αποτίμηση- Προτάσεις. Στο *7ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή: Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές-Συγκριτικές Προσεγγίσεις, Θεματικό Συμπόσιο: Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία*, 27-29 Ιουνίου 2014, (σ.1-8). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- Μπιστόλας, Β. (2007). *Δείκτες εσωτερικής αξιολόγησης στα μουσικά σχολεία : διερεύνηση του Δείκτη Ηγεσία στο μουσικό σχολείο Τρίπολης*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20135>
- Μπουρντιέ, Π.(1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας*, από τη σειρά Μελέτες Pierre Bourdieu (επιμ. Ν. Παναγιωτόπουλος), μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Αθήνα: Δελφίνι.
- Μπουρντιέ, Π. (1994). *Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου*, από τη σειρά Μελέτες Pierre Bourdieu, Ν. Παναγιωτόπουλος, Μάνος Δημητρακόπουλος (μτφρ.), Αθήνα: Δελφίνι.
- Μπουρντιέ, Π. (2015[1979]). *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*. Μτφρ. Κική Καψαμπέλη. Αθήνα: Πατάκη

- Μυλωνάς, Θ. (1999). Ο Πλάτων και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στον Bourdieu. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 6, (25-26), 83-102.
- ΟΟΣΑ. (1994). *Εισαγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανακτήθηκε από <http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/oosa-report/oosa-report-ch3.pdf>
- Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe. (2007). Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/sxoleia_nomothetiko_plaisio/eyridiki,kallit.sxoleia.pdf
- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Ποσοτική έρευνα*. Ανακτήθηκε από http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf
- Παπαϊωάννου, Μ. (2004). Πολυπολιτισμικότητα και πολιτική εγγραφών στη δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου: Μια σχέση αιτίας-αποτελέσματος και εισαγωγής ενός ιδιότυπου συστήματος επιλογής στην εκπαίδευση (educational choice). *Δελτίο Κ.Ο.Ε.Δ.*, 14, 16–19.
- Παπασιμίπα, Λ. (2017). Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: Μια δημιουργική σύνθεση. Στο Νέα Αναβρυτινών, *Από την Εμπειρία του Παρελθόντος στο Όραμα του Μέλλοντος. Πρότυπα / Πειραματικό στην Δημόσια Εκπαίδευση, 18-2-2017*. Μαρούσι, Σύνδεσμος Αποφοίτων Εκπαιδευτηρίων Αναβρύτων. Ανακτήθηκε από <http://anavryta.net/νέα-αναβρυτινών/ημεριδα-18217-πρότυπα-πειραματι%CE>
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2016). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό Για Την Ανοικτή Και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Και Την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72–81. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/9872>
- Πασιαρδής, Π & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός
- Πασιάς, Γ., & Καλοσπύρος, Ν. (2016). Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης»: Η περίπτωση του ΠΠΑ Αναβρύτων (2011-2014). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1216. doi:10.12681/edusc.362

Πειραματικό Γυμνάσιο Αγίων Αναργύρων. (χ.η). Ανακτήθηκε 20, Δεκεμβρίου 2018 από <http://gym-peir-ag-anarg.att.sch.gr/new/>

Πειραματικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων. (χ.η). Ανακτήθηκε 20, Δεκεμβρίου 2018 από <http://lyk-peir-ag-anarg.att.sch.gr/index.php>

Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών. (χ.η). Ανακτήθηκε 20, Δεκεμβρίου 2018 από <http://www.pspa.eu/index.php>

Πουλογιαννόπουλος, Ν. (2011). *Ηγεσία-κουλτούρα-κλίμα των σύγχρονων ορθόδοξων εκκλησιαστικών σχολείων δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Μια εμπειρική διερεύνηση με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19639>

Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων. (χ.η). Ανακτήθηκε 20, Δεκεμβρίου 2018 από <http://gym-peir-anavr.att.sch.gr/>

Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων. (χ.η). Ανακτήθηκε 20, Δεκεμβρίου 2018 από <http://lyk-peir-anavr.att.sch.gr/>

Πρότυπο Γυμνάσιο Βαρβακείου Σχολής. (χ.η). Ανακτήθηκε 20, Δεκεμβρίου 2018 από <http://gym-peir-athin.att.sch.gr/>

Πρότυπο Λύκειο Βαρβακείου Σχολής. (χ.η). Ανακτήθηκε 20, Δεκεμβρίου 2018 από <http://varvakeio-lykeio.gr/>

Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Νέας Σμύρνης. (χ.η). Ανακτήθηκε 20, Δεκεμβρίου 2018 από <http://gym-evsch-n-smyrn.att.sch.gr/autosch/joomla15/>

Πρότυπο Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Νέας Σμύρνης. (χ.η). Ανακτήθηκε 20, Δεκεμβρίου 2018 από <http://lyk-evsch-n-smyrn.att.sch.gr/wordpress/>

Πρότυπο Γυμνάσιο Ιωνιδείου Σχολής. (χ.η). Ανακτήθηκε 20, Δεκεμβρίου 2018 από <https://www.ionidios.gr/>

Πρότυπο Λύκειο Ιωνιδίου Σχολής. (χ.η). Ανακτήθηκε 20, Δεκεμβρίου 2018 από <http://lyk-peir-ionid.att.sch.gr/>

Πρότυπο Γυμνάσιο Ζωσιμαίας Σχολής. (χ.η). Ανακτήθηκε 20, Δεκεμβρίου 2018 από <http://gym-zosim.ioa.sch.gr/wp/>

- Πρότυπο Λύκειο Ζωσιμαίας Σχολής. (χ.η). Ανακτήθηκε 20, Δεκεμβρίου 2018 από <https://blogs.sch.gr/lykzosim/>
- Ρουμπέα, Γ. (2017). Η συμβολή του Πρότυπου Σχολείου στην ευρύτερη εκπαίδευση και κοινωνία. Στο Νέα Αναβρυτινών, *Από την Εμπειρία του Παρελθόντος στο Όραμα του Μέλλοντος. Πρότυπα/Πειραματικά στην Δημόσια Εκπαίδευση, 18-2-2017*. Μαρούσι, Σύνδεσμος Αποφοίτων Εκπαιδευτηρίων Αναβρυτών. Ανακτήθηκε από <http://anavryta.net/νέα-αναβρυτινών/ημεριδα-18217-πρότυπα-πειραματι%CE>
- Σαμαρά, Α-Θ. (2019). *Δίκτυα εκπαιδευτικής διακυβέρνησης στα πρότυπα σχολεία της Ελλάδας: η εξέλιξη του θεσμού της αριστείας στη σχολική αξιολόγηση*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Σκανδάλη, Α. (1989). Μουσικό Γυμνάσιο: Όραμα και Προβληματισμοί. *Μουσικοτροπίες*, 29-36
- Σκληράκη, Ε. (1994). *Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών. Οδοιπορικό μέσα στον χρόνο*. Αθήνα: Σμίλη
- Σπυροπούλου, Ε. (2009). *Μορφές ηγεσίας στα μουσικά σχολεία (της Ελλάδας)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τρίπολη. Ανακτήθηκε από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/1347>
- Σταύρου, Δ. (2016, January 15). Δίδακτρα στα δημόσια σχολεία ή κουπόνια εκπαίδευσης; *Liberal*. Ανακτήθηκε από <http://www.liberal.gr/arthro/28636/apopsi/arthra/didaktra-sta-dimosia-scholeia-i-kouponia-ekpaideusis.html>
- Στρατηγικό πλαίσιο–Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020–European Commission. (χ.η.). Ανακτήθηκε 6 Ιουλίου, 2017, από http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_el
- Στυλιάρης, Ε. & Τζιάβας, Α. (2017). *Δίκτυο Πρότυπων Πειραματικών. Η δημιουργία και η αποτύπωση της λειτουργίας τους*. Ανώτατο Τεχνολογικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα, Πειραιάς. Ανακτήθηκε από <http://oceanis.lib2.uniwa.gr/xmlui/handle/123456789/3274>
- Τουρνά, Χ. (2015). *Σχετικά με την κοινωνική σύνθεση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων*. Ανακτήθηκε 7 Αυγούστου, 2018, από <http://www.alfavita.gr/apopsin/>
- Τσιούκα, Ε. (2014). *Το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του Μουσικού Σχολείου. Η*

επίδρασή του στη διαμόρφωση και στην επίτευξη των στόχων του. Έρευνα στα Μουσικά Σχολεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/28528>

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη.* Αθήνα: Πεδίο, σελ. 473–498.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (χ.η). *Δημόσια Διαβούλευση σχετικά με την αναβάθμιση του ρόλου των Πρόσρων -Πειραματικών Σχολείων.* Ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2015 από www.opengov.gr/yrepth/?p=552

Φραγκουδάκη, Α. (1985a). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Παπαζήση. Ανακτήθηκε από <http://www.biblionet.gr/main.asp?page=results&Titlesid=37841>

Φραγκουδάκη, Α. (1985b). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.* Παπαζήσης.

Φραγκούλης, Α. (χ.η). *Ιστορία Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης.* Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου, 2017, από <http://evangeliki.gr/ιστορία-2/>

Χαριζανόπουλος, Χ. (2014). *Μέθοδοι διδασκαλίας των παραδοσιακών κρουστών στα μουσικά σχολεία της Ελλάδας.* Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/837>

Χικάρου, Ε. (2012). *Πειραματικά πρότυπα σχολεία. Παιδαγωγικές αφετηρίες και διδακτικές τεχνικές στο θεσμό των πειραματικών σχολείων. Προβλήματα στη λειτουργία και την οργάνωσή τους.* Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. Ανακτήθηκε από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/114>

Χριστοφορίδης, Θ. (2013). *Διερευνώντας όψεις της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκκλησιαστική εκπαίδευση: Το προφίλ, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι επαγγελματικές επιλογές των μαθητών της.* Πανεπιστήμιο Πάτρας, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jsui/handle/10889/6358>

Ψαρράκη, Γ. (2017). *Ο θεσμός του Καλλιτεχνικού Σχολείου ως φορέα πολιτισμού στη δημόσια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης του Καλλιτεχνικού Σχολείου Γέρακα.* Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/36263>

1^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης. (χ.η). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://1gym-peir-thess.thess.sch.gr/autosch/joomla15/>

- 1^ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης. (χ.η). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://1lyk-peir-thess.thess.sch.gr/portal/>
- 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών. (χ.η). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://2gym-peir-athin.att.sch.gr/>
- 2^ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών. (χ.η). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://2lyk-peir-athin.att.sch.gr/>
- 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης. (χ.η). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://2gym-peir-thess.thess.sch.gr/>
- 2^ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης. (χ.η). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://2lyk-peir-thess.thess.sch.gr/joomla/index.php>
- Νόμος 3699. (2011). *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011. Διαθέσιμο στο www.et.gr
- Νόμος 4327. (2015). *Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α' 50/14.5.2015. Διαθέσιμο στο www.et.gr
- Προεδρικό Διάταγμα 79. (2017). *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων*. ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017. Διαθέσιμο στο www.et.gr
- Υπουργική Απόφαση 36682/Γ4. (2007). *Κριτήρια, Διαδικασία και Όργανα Επιλογής των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για τα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και για τα ειδικά Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Λυκείου (ΤΑΔ-ΕΤΑΔ)*. ΦΕΚ 649/τ.Β'/27-4-2007. Διαθέσιμο στο www.et.gr
- Υπουργική Απόφαση 63619/Δ6. (2017). *Εισαγωγή μαθητών/τριών και σχετικές ρυθμίσεις στα Πειραματικά και στα Πρότυπα Σχολεία για το σχολικό έτος 2017-2018*. ΦΕΚ 1367_Β_2017. Διαθέσιμο στο www.et.gr
- Υπουργική Απόφαση 58167/Δ2. (2018). *Λειτουργία Μουσικών Σχολείων*. ΦΕΚ 1371/Β/24-4-2018. Διαθέσιμο στο www.et.gr

ΕΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Amadae, S. M. (2003). *Rationalizing capitalist democracy: The cold war origins of rational choice liberalism*. Chicago: University of Chicago Press.
- André-Bechely, L. (2005). *Could it be otherwise? Parents and the inequities of public school choice*. New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Angus, L. (2013). School choice: neoliberal education policy and imagined futures. *British Journal of Sociology of Education*, 36(3), 395-413. doi:10.1080/01425692.2013.823835
- Allan, A. & Charles, C. (2014). Cosmo girls: Configurations of class and femininity in elite educational settings. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 333-352.
- Allen, A. (2002). *Power, Subjectivity, and Agency: Between Arendt and Foucault*. doi:10.1080/0967255021012143
- Apple, M. (1979). Ideology and Curriculum. In *Ideology and Curriculum*, pp. 63–64. London.:Routledge, Retrieved from <http://neamathisi.com/new-learning/chapter-8-pedagogy-and-curriculum/michael-apple-on-ideology-in-curriculum>
- Apple, M.W. (2000). *Official Knowledge: democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Baldry, A. (2004). Phase and transition, type and instance: patterns in media texts as seen through a multimodal concordance. In Kay O'Halloran (Ed.) *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives*, (pp. 83-108). London and New York: Continuum.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. doi:10.1080/0268093022000043065
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Ball, S., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1994). 'Parental Choice', consumption and social theory: The operation of micro-markets in education. *British Journal of Educational Studies*, 42 (1), 38-52.
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *Sociological Review*, 43(1), 52-78.
- Ball, S. J., Bowe, R. & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: the

- realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89–112. doi:10.1080/0268093960110105
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1997). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice in social class contexts. In A.H. Halsey, Hugh Lauder, Phil Brown and Amy Stuart Wells (eds). *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S.& Vincent, C. (2001). New Class Relations in Education: the Strategies of the ‘Fearful’ Middle Classes. In *Sociology of Education Today* (pp. 180–195). London: Palgrave Macmillan UK. doi:10.1057/9780333977507_10
- Bartlett, L., Frederick, M., Gulbrandsen, T., & Murillo, E. (2002). The marketization of education: Public schools for private ends. *Anthropology & education quarterly*, 33(1), 5-29.
- Baum, H. (1974). Experimental Schools as Welfare. *Interchange*, 5(4), 23-32.
- Becker, H. S., Gans, H. G, Newman, K. & Vaughan, D. (2004). On the value of ethnography: sociology and public policy, a dialogue. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 595, 264–76.
- Benson, M., Bridge, G.& Wilson, D. (2015). School choice in London and Paris - A comparison of middle-class strategies. *Social Policy & Administration*, 49(1),24–43. doi:10.1111/spol.12079
- Berends, M. (2015). Sociology and School Choice: What we know after two decades of Charter Schools. *Annual Review of Sociology*, 41(1),159–180. doi:10.1146/annurev-soc-073014-112340
- Berends, M., Berends A. & Springer M.(2009). *Handbook of research on school choice*, Routledge
- Bezemer, J. & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25(2), pp. 165-195.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977) *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge: Harvard University Press

- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (ed) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2006/1986). The forms of capital. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, & A. H. Halsey (Eds.), *Education, Globalization and Social Change* (pp. 105-118). Oxford: Oxford University Press
- Bourdieu, P. (2007). The forms of capital (8395). In A. Sadovnik (Ed.), *Sociology of education: A critical reader*. New York London: Routledge
- Bourdieu, P.& Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bouzakis, S. (2011). Entrance policies to the Greek universities. From the free entrance in 1837 to the numerus clausus of the students accepted in 1930: An 40 historical-sociological approach. *History of Education and Children's Literature*, 6(1), 105-117.
- Brighouse, H. (2000). *School Choice and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brighouse, H. (2004). What's wrong with privatising schools? *Journal of Philosophy of Education*, 38(4). Retrieved from <https://philarchive.org/archive/BRIWWWv1>
- Brown, P. & Lauder, H. (2009). Globalization, international education, and the formation of a transnational class? *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 108(2), 130-147.
- Burn, A. (2009). *Making new media: creative production and digital literacies*. New York: Peter Lang
- Burnard, P., Trulsson Y. H. & Söderman J. (2015). *Bourdieu and the sociology of music education*. Ashgate
- Carter, P. (2012). Policy as palimpsest. *Policy & Politics*, 40(3), 423–443. doi:10.1332/030557312x626613
- Chubb, J. & Moe, T. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education, sixth edition*.

- Oxon. Retrieved from <https://islmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press
- Coleman, J.S., Schiller, K.S., & Schneider, B. (chapter 6). Parent choice and inequality. In Schneider, B., & Coleman, J.S. (1993). *Parents, their children, and schools*. United States of America: Westview Press.
- Courtois, A. (2018). *Elite Schooling and Social Inequality*. London: University College London
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge
- Currid-Halkett, E. (2017). *The sum of small things: A theory of the aspirational class*. Princeton University Press
- Davies, B. & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259
- Doherty, C., Mu, L., & Shield, P. (2009). Planning mobile futures: The border artistry of International Baccalaureate diploma choosers. *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 757-771.
- Dolly, J. P. & Oda, E. A. (1997). Toward a definition of professional development schools. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 178–186. doi:10.1207/s15327930pje7201_9
- Douglass, J.A. (2007). *The conditions for admission. Access, equity and the social contract of public universities*. Stanford: Stanford University Press.
- Dubois, V. (2009). Towards a critical policy ethnography: lessons from fieldwork on welfare control in France, *Critical Policy Studies*, 3:2, 221-239, DOI: 10.1080/19460170903385684
- Dubois, V. (2015). Doing critical policy ethnography in Frank Fischer et. al., eds., *Handbook of Critical Policy Studies*. Cheltenham-Northampton, Edward Elgar Publishing
- Education in Sweden. (n.d.). Retrieved August 18, 2017, from

<https://sweden.se/society/education-in-sweden/>

- Education Week. (2013). Obama's second term: What's ahead for education policy. Bethesda, MD: Editorial Projects in Education
- Educational Choice. (n.d.). What are school vouchers? Retrieved August 23, 2017, from <https://www.edchoice.org/school-choice/types-of-school-choice/what-are-school-vouchers-2/>
- Entwistle, N. (1997). Introduction: phenomenography in higher education. *Higher Education Research and Development, 16*, 127-134.
- Epple, D., & Romano, R. (1998). Competition between private and public schools, vouchers, and peer-group effects. *The American Economic Review, 88(1)*, 33 - 62. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.2307/116817>.
- Epple, D., Figlio, D., & Romano, R. (2004). Competition between private and public schools: Testing stratification and pricing predictions. *Journal of Public Economics, 88(7)*, 1215-1245. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0047272702001871>
- Eulina de Carvalho, M. (2000). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. New York and London: Routledge.
- Exley, S. (2013). Making working-class parents think more like middle-class parents: Choice advisers in english education. *Journal of Education Policy, 28(1)*, 77-94. doi:10.1080/02680939.2012.689012
- Faguer, J.-P. (1991). Les effets d'une éducation totale. *Actes de la recherche en sciences sociales, 86-87*, 57-70.
- Farganis, J. (1993). *Readings in Social Theory: the Classic Tradition to Post-Modernism*. New York: McGraw-Hill.
- Fazal, R. & Lingard, B. (2011). Social equity and the assemblage of values in Australian higher education. *Cambridge Journal of Education, 41(1)*, 5-22, doi: 10.1080/0305764X.2010.549459
- Forbes, J. & Lingard, B. (2015). Assured optimism in a Scottish girls' school: habitus and the (re)production of global privilege. *British Journal of Sociology of Education, 36(1)*, 116-136. doi: 10.1080/01425692.2014.967839

- Forsey, M., Davies, S. & Walford, G. (2008). *The globalisation of school choice?* University of Western Australia. Institute of Advanced Studies., (Ed.). Symposium Books. Retrieved from <https://books.google.gr/books?id>
- Foss, N., Klein, P., Langlois, R. & Lien, L. (n.d.). *The Coleman Bathtub. Organizations and Markets*. Retrieved August 13, 2018, from <https://organizationsandmarkets.com/2008/09/22/the-coleman-bathtub/>
- Foucault, M. (1984). Truth & power. In P. Rabinow (Ed.), *Foucault reader*, (pp. 51-75). New York: Pantheon.
- Franklin, B., & McCulloch, G. (2007). *The Death of the Comprehensive High School. Historical, Contemporary, and Comparative Perspectives (Secondary Education in a Changing World)*. Palgrave Macmillan. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1nMyKi8sfTRKTGn1mgLBJM5HBvV_3Sto1/view
- Freeman, S. R. (2007). *Rawls*. London: Routledge. Retrieved from https://books.google.gr/books/about/Rawls.html?id=sxc2X6R_RrMC&redir_esc=y
- Gaztambide-Fernandez, R. (2009). *The Best Of The Best: Becoming Elite At An American Boarding School*, Harvard University Press
- Gaztambide-Fernández, R. (2009). What is an elite boarding school? *Review of Educational Research*, 79(3), 1090–1128. doi:10.3102/0034654309339500
- Gaztambide-Fernández, R., Saifer, A. & Desai, C. (2013) “Talent” and the misrecognition of social advantage in specialized arts education. *Roeper Review*, 35(2), 124-135. doi: 10.1080/02783193.2013.766964
- Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Bloomsbury Academic.
- Glenn, C. (2005). The challenge of diversity and choice. *Educational Horizons*, 83(2), 101-10
- Goldring, E.B., & Shapira, R. (1993). Choice, empowerment, and involvement: What satisfies parents? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 396-409.
- Grammar schools: What are they and why are they controversial? - BBC News. (n.d.). Retrieved August 12, 2017, from <http://www.bbc.com/news/education-34538222>
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Arlond.

- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2004). Introduction: how big is a language? On the power of language. *The Language of Science: Collected Works of MAK Halliday*, 5
- Harris, A.& Dobson, A. (2015). Theorizing agency in post-girlpower times. *Continuum*, 29(2),145-156.
- Hastings, J. S., Kane, T. J.& Staiger, D. O. (2009). Heterogeneous Preferences and the Efficacy of Public School Choice. Retrieved from http://aida.econ.yale.edu/~jh529/papers/HKS_Combined_200806.pdf
- Hausman, C., & Goldring, E. (2000). Parent involvement, influence, and satisfaction in magnet schools: do reasons for choice matter? *The Urban Review*, 32(2), 105-121.
- Heinzen, T. & Goodfriend, W. (2019). *Social Psychology*. Canada: Sage Publications, Inc.
- Heller Sahlgren, G. (n.d.). Regulation and Funding of Independent Schools: Lessons from Sweden. Retrieved August 18, 2017, from <https://www.fraserinstitute.org/studies/regulation-and-funding-of-independent-schools-lessons-from-sweden>
- Henig, J. R. (1994). *Rethinking School Choice*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Hill, D. (2003). Global neo-liberalism, the deformation of education and resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1), 1-50. Retrieved from <http://www.jceps.com/print.php?articleID D 7>
- Hill, P.T., Pierce, L.C., & Guthrie, J.W. (1997). *Reinventing public education: How contracting can transform America's schools*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Hirst, P. H. & Peters, R. S. (2012). *The logic of education*. London:Routledge. Retrieved from https://books.google.gr/books/about/The_Logic_of_Education.html?id=CVdgxVB R0GgC&redir_esc=y
- Hodge, R.& Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Howard, A. (2008). *Learning privilege: Lessons of power and identity in affluent schooling*. New York: Routledge.

- Hoxby, C. (2006). Do vouchers and charters push public schools to improve?. In P.E. Peterson (Ed), *Choice and Competition in American Education* (pp. 194-205). Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Hunzicker, J. (2018). Professional Development Schools: An Overview and Brief History. Emerald Publishing Limited. doi.org/10.1108/978-1-78743-403-520181001
- ISC Census and Annual Report(2019). Retrieved from https://www.isc.co.uk/media/5479/isc_census_2019_report.pdf
- Ingram, N. (2011). Within school and beyond the gate: The complexities of being educationally successful and working class. *Sociology*, 45(2), 287–302.
- Jacobs, A. (2007). Examinations as cultural capital for the Victorian schoolgirl: ‘thinking’ with Bourdieu. *Women's History Review*, 16(2), 245-261.
- Jarrett, K. & Harvey, S. (2014). Recent trends in research literature on game-based approaches to teaching and coaching games. In R. Light, J. Quay, S. Harvey, & A. Mooney (Eds.), *Contemporary developments in games teaching* (pp. 87-102). London: Routledge
- Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu*. (Key Sociologists). London and New York: Routledge.
- Jesson, D. (2013). The Creation, Development and Present State of Grammar Schools in England. United Kingdom: University of York
- Jewitt, C. (2002). The move from page to screen: the multimodal reshaping of school english. *Visual Communication*, 1(2), 171-196.
- Jewitt, C. & Kress, G. (Eds.). (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang
- Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London and New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2008). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Jewitt, C. (2012). Multimodal methods for researching digital technologies. In *The Sage Handbook of Digital Technology Research*, Sara Price, Carey Jewitt and Barry Brown (Eds). London: Sage.

- Jin Jin & Stephen J. Ball (2019): Meritocracy, social mobility and a new form of class domination, *British Journal of Sociology of Education*, DOI: 10.1080/01425692.2019.1665496
- Jones, R. (2005). You show me yours, I'll show you mine: The negotiation of shifts from textual to visual modes in computer mediated interaction among gay men. *Visual Communication*, 4(1), 69-92.
- Kahlenberg, R.D. (2003). *All together now: Creating middle-class schools through public school choice*. Virginia: The Brookings Institution Press
- Karabel, J. (2005) *The chosen. The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. Boston: Houghton Mifflin
- Karen, D. (1990) Toward a political-organizational model of gatekeeping: the case of elite colleges. *Sociology of Education*, 63(4), 227–240
- Katz, J. (2004). On the Rhetoric and Politics of Ethnographic Methodology. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 595 (1), 280–308
- Kearney, R. (2004). *On Paul Ricoeur: The owl of Minerva*. Aldershot: Ashgate
- Kenway, J. & Fahey, J.(2014) Staying ahead of the game: the globalising practices of elite schools. *Globalisation, Societies and Education*, 12(2), 177-195. doi:10.1080/14767724.2014.890885
- Koh, A. & Kenway, J. (2016). *Elite schools: Multiple geographies of privilege*. London: Routledge
- Koustourakis, G., Spiliopoulou, G. & Asimaki, A.(2016). The influence of a family's cultural capital on the formation of the educational and occupational expectations of native and immigrant primary school students. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 3(1), 8-27.
- Kress, G. (1998). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In I. Snyder (Ed.) *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*, (pp. 53-79). London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge
- Kress, G.& van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images*. London: Routledge.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing* London: Sage. Retrieved from <https://www.scribd.com/doc/65665708/Kvale-Steinar-1996>
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(2), 183-205. doi:80/09243450802047873
- Lauder, H., & Hughes, D. (1999). *Trading in futures: Why markets in education don't work*. Philadelphia, PA: Open University Press
- Lemke, J. L. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In *Reading Science*, James R. Martin & Robert Veel (Eds), 87-113. London: Routledge.
- Lemke, J. L. (2002). Traversals in hypermodality. *Visual Communication, 1*(3), 299-325.
- Lindner, C. & Marshall, D. (2003). Reflection and phenomenography: towards theoretical and educational development possibilities. *Learning and Instruction, 13*, 271–284.
- Lipman, P. (2011). *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*. New York: Routledge.
- Lipsky, M.(1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public doing critical policy ethnography services*. New York: Russell Sage Foundation
- Loeb, S., Valant, J., & Kasman, M. (2011). Increasing choice in the market for schools: Recent reforms and their effects on student achievement. *National Tax Journal, 64*(1), 141-164.
- Loughland, T., Reid, A. & Petocz, P. (2002). Young people's conceptions of environment: A phenomenographic analysis. *Environmental Education Research, 8*(2),187-197.
- Lubienski, C. (2001). Redefining" public" education: Charter schools, common schools, and the rhetoric of reform. *The Teachers College Record, 103*(4), 634-666.

- Luke, C. (2003) Pedagogy, connectivity, multimodality and interdisciplinarity. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 397-403.
- Mackinnon, N. & Langford, T. (1994). The meaning of occupational prestige scores: A Social Psychological Analysis and Interpretation. *The Sociological Quarterly*, 35(2), 215–245.
- Madrid, R. (2013). *Approaches on School Choice: a Literature Review*. Retrieved July 26, 2019, from Academia.edu
- Malik, B. & Aguado, T. (2005). Cultural diversity and guidance: Myth or reality?. In B.A. Irving, B. Malik (Eds). *Critical Reflections on Career Education and Guidance: Promoting Social Justice Within a Global Economy* (pp. 56-71). London and New York: Routledge,
- Martinec, R. & Salway, A. (2005). A system for image-text relations in new (and old) media. *Visual Communication*, 4(3), 337-371.
- Martínez, V., Godwin, K., & Kemerer, F. R. (1996). Public school choice in San Antonio: Who chooses and with what effects?. In B. Fuller, R.F. Elmore, & G. Orfield (Eds), *Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions and the Unequal Effects of School Choice* (pp. 50-69). New York, NY: Teachers College Press
- Marton, F. et al. (1975), The Goteborg project on non/verbatim learning: four invited papers presented at the 1975 Annual Meeting of the American Educational Research Association, 30 March-3 April, Washington D.C Goteborg: Pedagogiska institutionen, Goteborgs University
- Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, 28-49.
- Marton, F. (1995). Cognosco ergo sum. Reflections on reflections. *Nordisk Pedagogik*, 15(3), 165–180.
- Marton, F. (1996). Phenomenography. *The International Encyclopaedia of Education*. Pergamon Press, Oxford.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd ed.). London: Sage. Retrieved from http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Mason_2002.pdf

- Maxwell, C.& Aggleton, P. (2014). Agentic Practice and Privileging Orientations Among Privately Educated Young Women. *The Sociological Review*, 62(4), 800–820. doi:10.1111/1467-954X.12164
- Maxwell, C.& Aggleton, P.(2014).The reproduction of privilege: young women, the family and private education. *International Studies in Sociology of Education*,24(2), 189-209. doi:10.1080/09620214.2014.919091
- Maxwell C. &Aggleton P. (2016). *Elite education: international perspectives*. London: Routledge
- Mayo, P. (2014). Antonio Gramsci’s Impact on Critical Pedagogy. *Critical Sociology*. doi:10.1177/0896920513512694
- Moore, S. (2015b). The Marxist Perspective on Education. Retrieved August 24, 2017, from <https://revisesociology.com/2015/01/27/marxist-perspective-education/>
- Moore, S. (2017). Max Weber’s social action theory. Retrieved August 4, 2018, from <https://revisesociology.com/2017/01/26/max-webers-social-action-theory/>
- Mouchet, A. (2013). L’expérience subjective en sport: éclairage psychophénoménologique de l’attention [Subjective experience in sport: a psychophenomenological approach of attention], *Sciences and Motricité*, 81, 5-15.
- Musset, P. (2012). *School choice and equity: current policies in OECD countries and a literature review*. OECD Education (Working Papers No. 66). doi:10.1787/5k9fq23507vc-en
- Niewöhner, J., Bieler, P., Heibges, M.& Klauser, M. (2016). Phenomenography. *The Cyprus Review*, 28(1), 67–84. Retrieved from <http://cyprusreview.org/index.php/cr/article/view/35>
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. London: Routledge.
- OECD Glossary of Statistical Terms - Effectiveness Definition. (n.d.). Retrieved August 17, 2018, from <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=4775>
- OECD (1989), *Schools and Quality: An International Report*, OECD, Paris
 OECD (2001), *The Well-being of Nations: the Role of Human and Social Capital*, Paris, OECD
- OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Vol. II*. Paris: OECD

- OECD (2012). *Pisa Results in Focus*. Retrieved March 25, 2015 from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Official Journal of the European Union (1998), Council Recommendation (EC) No 561/98 of 24 September 1998 on European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education [Official Journal L 270 of 07.10.1998]
- Official Journal of the European Union (2001), Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education [Official Journal L 60 of 01.03.2001]
- O'Halloran, K. L. (2004). Visual semiosis in film. In Kay L. O'Halloran (Ed.) *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 109-13). London and New York: Continuum.
- O'Halloran, K. L. & Smith, B. A. (2011). Multimodal text analysis. In Carol A. Chapelle (Ed.) *Encyclopedia of Applied Linguistics*, NJ: Wiley-Blackwell
- Plank, D.& Sykes, G. (Eds.). (2003). *Choosing Choice:school choice in international perspective*. New York: Teachers College Columbia University New York and London.
- Pencier, (De) I. (1996). *The history of the University of Chicago Laboratory School*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polkinghorne, D. (2004). *Practice and the human sciences: The case for a judgment-based practice of care* (SUNY Series in the Philosophy of the Social Sciences). Albany: State University of New York Press.
- Rapp, S. (2011). The director of education as a leader of pedagogical issues: a study of leadership in municipal educational sector activities. *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 31(5), 471-490.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books
- Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The hoax of the privatization. Movement and the danger to America's public schools*. New York: Knopf
- Reay, D. (2004). "It's all becoming a habitus": Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*. doi:10.1080/0142569042000236934

- Reay, D. (2007). "Unruly places": Inner-city comprehensives, middle-class imaginaries and working class children. *Urban Studies*, 44(7), 1191-1201.
- Reid, A. (1997). The meaning of music and the understanding of teaching and learning in the instrumental lesson. In A. Gabrielsson (Ed.) *Proceedings of the Third Triennial ESCOM Conference*, 3 (pp. 200–205). Uppsala: Uppsala University.
- Reis, E. & Moore, M. (eds) (2005). *Elite perceptions of poverty and inequality*. London: Zed Books.
- Richards, C.& Farrokhnia, F. (2016). Optimizing Grounded Theory for Policy Research: A Knowledge-Building Approach to Analyzing WTO E-Commerce Policies. *International Journal of Qualitative Methods*. doi.org/10.1177/1609406915621380
- Richardson, H. (2016). Grammar Schools. What are they and why are they controversial? Retrieved from <https://www.bbc.com/news/education-34538222>
- Rivera, L.A. (2016). *Pedigree: How elite students get elite jobs*. Princeton University Press
- Rizvi, F.& Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Robbins, D. (2000). *Bourdieu and culture*. London:Thousand Oaks, New Delhi: Sage
- Robertson, S. L. (2007) 'Remaking the World': Neo-liberalism and the Transformation of Education and Teachers' Labour, In L. Weis and M. Compton (eds) *The Global Assault on Teachers, Teaching and their Unions*. New York: Palgrave
- Roith, C. (2014). Educational theory and practice in post-revolutionary times: the European academic debate on the experimental schools in Hamburg (1919-1933) in the 1930s and 1970s. *Pedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50(5): 631-650. doi:10.1080/00309230.2014.927891
- Rössel, J. & Collins, R. (2006). Conflict Theory and Interaction Rituals: The Microfoundations of Conflict Theory. In J. Turner (ed.) *Handbook of Sociological Theory* (pp. 509-532). New York: Springer.
- Rossiter, N. (2003). Processual media theory. *Symploke*, 11(1-2), 104-131.
- Sadlier, S.& Arancibia, M. (2015). Toward a society where everyone is always studying: Access at an elite Chilean research university. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(9), 1049-1064.

- Salisbury, D., & Tooley, J. (Eds). (2005). *What America can learn from school choice in other countries*. Washington, DC: Cato Institute
- Saltmarsh, S. (2007). Cultural complicities: elitism, heteronormativity and violence in the education marketplace. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), pp. 335-354, doi:10.1080/09518390701281934
- Sattin-Bajaj, C. (2012). Students' search behaviors in the context of high school choice: Variation by nativity, country of origin, and academic track. *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 6(3), 334-364.
- Schram Sanford, F., Shdaimah, C. & Stahl, R. (2013). When you can see the sky through your roof: Policy analysis from the bottom up. In E. Schatz (ed.) *Political Ethnography: What Immersion Contributes to the Study of Power* (pp. 255–74). Chicago: University of Chicago Press.
- Schwartz, W. (2000). The Impact of Professional Development Schools on the Education of Urban Students. ERIC Digest Number 156, 1-7.
- Scott, J. & Villavicencio, A. (2009). School Context and Charter School Achievement: A Framework for Understanding the Performance "Black Box". *PEABODY JOURNAL OF EDUCATION*, 84, (pp 227-243). Routledge
- Shah, J. I. (2010). Centralisation versus decentralisation in education. *The Dialogue*, V. 284–288. Retrieved from http://www.qurtuba.edu.pk/thedialogue/TheDialogue/5_3/Dialogue_July_September2010_284-288.pdf
- Shore, C. & Wright, S. (1997). Policy: A new field of anthropology. In C. Shore & S. Wright (Eds.), *Anthropology of policy: Critical perspective on governance and power* (pp. 3-40). New York: Routledge.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Altamira Press
- Smith, T. W. & Son, J. (2014). Measuring occupational prestige on the 2012 general social survey. University of Chicago
- Stack, Carol B. (1997). What are given as givens: Ethnography and critical policy studies. *Ethos* 25(2): 191–207
- Stehr, N. (2003). Modern societies as knowledge societies. In George Ritzer, Barry Smart (eds) *Handbook of Social Theory* (pp. 494-508). London. Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

- Stich, A.& Colyar, J. (2015). Thinking relationally about studying “up”. *British Journal of Sociology of Education*, 36(5),729-746.
- Stoltz, D. (n.d.). Diagrams of Theory: Coleman’s Boat. Retrieved August 13, 2018, from <https://www.dustinstoltz.com/blog/2014/01/26/diagrams-of-theory-james-colemans-boat-bathtub>
- Stoops, T. (2007). Ten Years of Excellence. Why Charter Schools are good for North Carolina. Raleigh: John Locke Foundation
- Strauss, A.& Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.doi:10.21225/D5G01T
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 16, 159-171.
- Taylor, C. (2007). Cultures of democracy and citizen efficacy.*Public Culture*,19(1),117–150.
- Thanos, T.& Tolios, E. (2013). Educational - cultural practices of parents and social origin. Retrieved from <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5818/1/>
- The German School System. (2018). Retrieved August 19, 2017, from <https://www.german-way.com/history-and-culture/education/the-german-school-system/>
- The University of Chicago. (n.d.). Arguments For and Against School Choice. Retrieved from <https://www.coursera.org/learn/urban-education/lecture/6viS1/arguments-for-and-against-school-choice>
- Tittenbrun, J. (2016), Concepts of capital in Pierre Bourdieu’s theory, *Miscellanea Anthropologica et Sociologica* 2016, 17 (1),81–103
- Tsang, M. C. (2001). School choice in the people's republic of China. Retrieved from http://barakaconsult.com/uploads/SCHOOL_CHOICE_IN_THE_PEOPLE_S_REPUBLIC.pdf
- Tsolidis , G. (2006). *Youthful imagination: Schooling, subcultures, and social justice*. Peter Lang Publishing
- Types of school - GOV.UK. (n.d.). Retrieved August 12, 2017, from <https://www.gov.uk/types-of-school>
- Unesco. (1997). International Standard Classification of EducationI S C E D 1997. Retrieved August 21, 2017, from

http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

UNICEF Office of Research (2018). 'An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries', *Innocenti Report Card 15*, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.

Van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (2001). *Handbook of visual analysis*. London: Sage

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.

Walberg, H. G. (2007). *School choice: the findings*. Washington, D.C: Cato Institute

Walkerdine, V. (2003). Reclassifying upward mobility: Femininity and the neo-liberal subject. *Gender and Education*, 15(3), 237-248.

Walkerdine, V. (2011). Neoliberalism, working-class subjects and higher education. *Contemporary Social Science*, 6(2), 255-271.

Watkins, M. & Bond, C. (2007). Ways of experiencing leisure. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 29(3), 287-307.

Weale, S. (n.d.). "It's a political failure": how Sweden's celebrated schools system fell into crisis Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/2015/jun/10/sweden-schools-crisis-political-failure-education>

Weber, M. (2005 [1922]). *Economia y sociedad*. Mexico DF: Fondo de Cultura Económica.

Weis, L., Cipollone, K., & Jenkins, H. (2014). *Class warfare: Class, race, and college admissions in top-tier secondary schools*. Chicago: University of Chicago Press.

What is the rationale behind free schools? - BBC News. (n.d.). Retrieved August 12, 2017, from <http://www.bbc.com/news/education-13266290>

Whitty, G. & Power, S. (2015) 'Selective, comprehensive and diversified secondary schooling in England: a brief history', in A. De Waal (ed), *The ins and outs of selective education*, London, Civitas, pp. 9-28.

Wiborg, S., Green, F., Taylor-Gooby, P. & Wilde, R. (2018). Free Schools in England: "Not unlike other schools"? *Journal of Social Policy*, 47(1), 119-137. doi:10.1017/S004727941700023X.

Wolfe, A. (2003). *School choice: the moral debate*. Princeton University Press. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1W3mBMZHvkzYttm5majxHhfPNUs8JQ3Cv/view>

- Yamokoski, A.&Dubrow, J.K. (2008) How do elites define influence? Personality and respect as sources of social power. *Sociological Focus* 41(4), 319–36.
- Yoon, E.-S. & Gulson K.(2010). School choice in thestratilingualcity of Vancouver. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 703-718. doi:10.1080/01425692.2010.528871
- Yoon, E.-S.(2016). Neoliberal imaginary, school choice, and “new elites” in public secondary schools. *Curriculum Inquiry*, 46(4), 369-387. doi:10.1080/03626784.2016.1209637E
- Zanten, A. (2014) The sociology of elite education.In *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp.329-339). London: Routledge <hal-00972726>
- Zanten, A., Ball S. J., Darchy-Koechlin, B.(2015).*World yearbook of education 2015: elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage*. London: Routledge.
- Zhao, Y. (2014). Education in the age of globalization. China’s determination to end school choice and testing: New Development. Retrieved August 28, 2017, from <http://zhaolearning.com/2014/02/19/china’s-determination-to-end-school-choice-and-testing-new-development/>