

ΕΝΙΑΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ»: ΜΙΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΠΟΛΥΚΛΑΔΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Νίκος Μ. ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ
Εκπαιδευτικός Β΄θμιας Εκπαίδευσης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το «Ενιαίο Σχολείο» που θεσμοθετήθηκε μεταπολεμικά σε δυτικοευρωπαϊκές χώρες και αναπτύχθηκε για μισό σχεδόν αιώνα, συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική του Κράτους Πρόνοιας και την προβολή και επιδίωξη του στόχου για επίτευξη μεγαλύτερης κοινωνικής ισότητας, μέσα από την «εξίσωση ευκαιριών στην εκπαίδευση», την παροχή κοινής για όλους εκπαίδευσης και την κοινωνική συνοχή. Ανάλογοι ήταν και οι στόχοι του ΕΠΛ (τύπου ενιαίου σχολείου στη λυκειακή εκπαίδευση) που θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1980.

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η πορεία του ΕΠΛ σε σχέση με τους διακηρυγμένους κοινωνικούς στόχους του, και ιδιαίτερα το στόχο για ισοτιμία της γενικής/ακαδημαϊκής και της τεχνικοεπαγγελματικής κατεύθυνσης που συνυπήρχαν στο ίδιο σχολείο. Μελετώνται, μέσω των ευρημάτων σχετικών ερευνών, τόσο η πλευρά της ισοτιμίας που αφορά στο εσωτερικό του ΕΠΛ (δομή, διέξοδοι των αποφοίτων), όσο και η πραγματική ισοτιμία των δύο κατευθύνσεων (κατανομή των φοιτώντων σε “δέσμες” και “κλάδους” με κριτήρια την κοινωνική προέλευση, τη σχολική επίδοση και το φύλο τους), ώστε να ανιχνευθεί μία απάντηση στο βασικό ερώτημα: κατά πόσον ήταν (ή, μπορούσε να γίνει) το ΕΠΛ ένα κοινωνικά πιο δίκαιο σχολείο σε σύγκριση με το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο και τους τότε υπάρχοντες άλλους λυκειακούς τύπους του (Γενικό Λύκειο και ΤΕΛ);

ABSTRACT

The Comprehensive School that was established after the WW2 in Western European countries, and was developed for almost half a century, is directly connected to Welfare State education policies and the objective of the achievement of social equality, through "equality of opportunity" in education, the provision of common education for all and social cohesion. These were also the main objectives of the EPL (Integrated Lyceum) that was introduced in Greece in the middle 1980s.

This paper deals with an appraisal of the course of the EPL, with reference to its declared social objectives, and especially the objective of parity of the academic and the technical-vocational directions, which coexisted in the same school. The structure, the choices of the graduates are investigated, together with the question of the 'real' parity of the two directions in the EPL (distribution of students in academic/general and vocational branches according to their socioeconomic origin, school attainment and gender), through the study and comparisons of the results of relative researches, so that an answer to the main question can be elicited: was EPL (or, could it become) a socially fairer school compared to the other lyceum types (General Lyceum and TEL) that existed at that time?

1. «ΕΝΙΑΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»: ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ ΤΟΥ

Στο ερώτημα «τι είναι αυτό που λέμε ‘ενιαίο σχολείο’;» δεν υπάρχει μία και μοναδική απάντηση· η έλλειψη σαφούς και κοινά αποδεκτού ορισμού του (βλ. π.χ. Ball 1984: 2, Benn και Chitty 1996: 26, Αγγέλης 1995: 23) οφείλεται εν πολλοίς σε ιδιαιτερότητες σχετικές με την ιστορία και τους τρόπους εφαρμογής του συγκεκριμένου σχολικού τύπου στις διάφορες χώρες, καθώς και στις διαφορετικές απόψεις σχετικά με το χαρακτήρα του (βλ. Γεωργιάδης, 2000: 87-97). Ωστόσο, στις προσπάθειες ορισμού¹ μπορούν να εντοπιστούν γενικά κοινά στοιχεία, με βάση τα οποία, ένα σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως «ενιαίο», και αφορούν (ό.π.: 94): α) στη δυνατότητα φοίτησης σε αυτό όλων των παιδιών που κατοικούν στην

¹ Για τους διάφορους ορισμούς του Ε.Σ. βλ. ενδεικτικά Rubinstein και Simon (1973), Benn και Chitty (1996), Husén (1977 και 1986), Καζαμίας (1986), Ζήγος (1990).

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.

Αν και η ιδέα του ενιαίου σχολείου (Ε.Σ.) μπορεί να θεωρηθεί πολύ παλαιά², οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής σχολικών τύπων-«προγόνων» του δυτικοευρωπαϊκού Ε.Σ., οι οποίες εκκινούν από διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες, τοποθετούνται στις ΗΠΑ κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στην τέως Σοβιετική Ένωση, μετά την επανάσταση του 1917³. Στη Δυτική Ευρώπη το Ε.Σ. θεσμοθετείται και αναπτύσσεται μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, σε συνθήκες που, παρά τις διαφορές τους από χώρα σε χώρα, χαρακτηρίζονται από 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. Η εκπαίδευση, θεωρείται ως «δικαίωμα συνδεδεμένο με καθήκον», ως το πιο κατάλληλο μέσον για την επιδίωξη κοινωνικής δικαιοσύνης (βλ. π.χ. Rubinstein και Simon 1973, Finch 1984, Τομπαϊδής 1982) και αποκτά ιδιαίτερο βάρος ως πεδίο προνοιακής πολιτικής· σε αυτή τη βάση δικαιολογείται και η παρέμβαση του Κράτους Πρόνοιας με εκπαιδευτικές πολιτικές, σημαντικότερο μέτρο των οποίων αποτέλεσε η καθιέρωση του Ε.Σ. με τις μορφές που αυτό πήρε στις διάφορες δυτικοευρωπαϊκές χώρες.

Αυτός ο νέος σχολικός τύπος συνδέεται με την προβολή μιας σειράς οικονομικών και κοινωνικοπολιτικών στόχων που αφορούν γενικά στην επίτευξη μεγαλύτερης κοινωνικής ισότητας μέσα από την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, την κοινή εκπαίδευση και την κοινωνική συνοχή, και στις ανάγκες για ανάπτυξη και εκμετάλλευση όλων των δυνατοτήτων και «ταλέντων» του μαθητικού πληθυσμού, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευσή του - δυνατότητες και ταλέντα που, όσον αφορά στους φοιτώντες εργατικής καταγωγής, έμεναν ανεκμετάλλευτα λόγω της αυστηρής πρώιμης επιλογής.

Οι ειδικότεροι στόχοι του Ε.Σ., όπως περιγράφονται από μελετητές του θεσμού, μπορεί να ποικίλλουν, να αλληλοσυμπληρώνονται, ακόμη και να χαρακτηρίζονται από σχετική σύγχυση (βλ. π.χ. Chitty [επ.], 1987), αλλά κινούνται στα πλαίσια των παραπάνω γενικών στόχων.

2. ΕΝΙΑΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΤΟ ΕΠΑ ΚΑΙ ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ

Ενώ το υποχρεωτικό εξαετές, κοινό για όλους, δημοτικό που εδραιώθηκε στη χώρα μας με τη μεταρρύθμιση του 1929, μπορεί να χαρακτηριστεί ως «ενιαίο» πρωτοβάθμιο σχολείο, το εξατάξιο γυμνάσιο που υπήρχε μέχρι το 1964 (παρά τους κατά καιρούς σχεδιασμούς για θεσμοθέτηση διαφορετικών τύπων σχολείων⁴), δεν αποτελεί μορφή Ε.Σ., λόγω της ύπαρξης εισαγωγικών εξετάσεων, του μη υποχρεωτικού του χαρακτήρα και της μη δωρεάν παροχής εκπαίδευσης (βλ. και Χάρης, 1986). 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 καθιερώνεται η δωρεάν εκπαίδευση. Μπορεί, λοιπόν, να θεωρηθεί ότι γίνονται κάποια βήματα προς την κατεύθυνση του «ενιαίου» στον κατώτερο κύκλο της

² Αναφορές στην ενιαία διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος ανιχνεύονται ήδη κατά τον 16^ο αιώνα στον Comenius (βλ. Τερζής, 1986), ενώ η ιστορική αφετηρία του Ε.Σ. (δηλαδή η συνένωση χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας) μπορεί να εντοπιστεί στις θεωρητικές αντιλήψεις τόσο των ουτοπιστών σοσιαλιστών (κυρίως στους Fourier και Owen), όσο και του Μαρξ (βλ. και Νούτσος στο ΟΛΜΕ, 1995: 179-180).

³ Ο Καζαμιάς (1995) χαρακτηρίζει ως «παράδοξο» το ότι η γενεαλογία του Ε.Σ. ανάγεται τόσο στις ΗΠΑ κατά την περίοδο 1890-1920, όσο και στην «κομμουνιστική Σοβιετική Ένωση» και τη μεταπολεμική «σοσιαλδημοκρατική – ευρωσοσιαλιστική Ευρώπη».

⁴ Στα νομοσχέδια του 1913, που δεν ψηφίστηκαν, προβλεπόταν μετά το δημοτικό η ύπαρξη τριετούς «αστικού σχολείου» και εξαετούς «γυμνασίου», ενώ με τη μεταρρύθμιση του 1929 θεσμοθετούνται το «γυμνάσιο» και το «πρακτικό λύκειο».

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το λύκειο έχει τα χαρακτηριστικά επιλεκτικού και διαφοροποιημένου σχολείου⁵.

Το 1976 η κυβέρνηση της ΝΔ επαναφέρει τους δύο κύκλους στη δευτεροβάθμια βαθμίδα (που είχαν καταργηθεί κατά τη δικτατορία), καθιερώνει την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και θεσμοθετεί το Γενικό (ΓΛ) και το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΛ)⁶. Κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1970 έχουν δημιουργηθεί ευνοϊκές συνθήκες για τη θεσμοθέτηση του «ενιαίου λυκείου», αφού η μεταρρύθμιση του 1976 έχει αποτύχει να αμβλύνει τα σημαντικά προβλήματα της λυκειακής βαθμίδας (ατροφία των ΤΕΛ, μεγάλος αριθμός υποψηφίων για τα ΑΕΙ). Ετσι, κατά τις εκλογές του 1981, οι αλλαγές στη διάρθρωση της εκπαίδευσης και το ζήτημα του Ε.Σ. (με τη μορφή είτε του ενιαίου υποχρεωτικού, είτε του ενιαίου λυκείου) αποτελούν κεντρικά θέματα στα προγράμματα των κομμάτων για την παιδεία (βλ. και Χοντολίδου, 1987). Ταυτόχρονα, το θέμα του Ε.Σ. έχει τεθεί στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία (βλ. π.χ. Φράγκος, 1978, Ηλιού 1980, Βώρος 1981, Γκότοβος κ.ά. 1982), ενώ η δημιουργία ενιαίου λυκείου προτείνεται από την ΟΛΜΕ (βλ. ΟΛΜΕ, 1982).

Μετά τις εκλογές, οι εξαγγελίες της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ για «κοινωνική δικαιοσύνη» και ικανοποίηση των αιτημάτων για κοινωνική άνοδο – αλλά και για οικονομική ανάπτυξη – μέσω της εκπαίδευσης, καθιστούν την τελευταία σημαντικό πεδίο δοκιμασίας της κυβερνητικής πολιτικής. Ως βασικό μέρος της γενικότερης πολιτικής του ΠΑΣΟΚ για την πορεία προς τον “κοινωνικό μετασχηματισμό” είχαν ήδη αναγγελθεί σημαντικές τομές στην εκπαίδευση, και λαμβάνονται μία σειρά μέτρα εκδημοκρατισμού της, που μπορεί να θεωρηθεί ότι εντάσσονται στη δημιουργία ενιαίου σχολείου (κατάργηση εισαγωγικών εξετάσεων για το λύκειο, αναμόρφωση προγραμμάτων, εσωσχολική βοήθεια και θεσμοθέτηση των Μεταλυκειακών Προπαρασκευαστικών Κέντρων κλπ.). Σε αυτές τις συνθήκες, συγκροτείται το Φεβρουάριο του 1983 από το ΥΠΕΠΘ Ομάδα Εργασίας για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του ΕΠΛ 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.

Το νέο λύκειο φαίνεται να συγκεντρώνει τα βασικά χαρακτηριστικά του Ε.Σ. - ανυπαρξία επιλογής των μαθητών κατά την εγγραφή τους, παροχή γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης με ανάλογα διαμορφωμένα προγράμματα, καθυστέρηση της «διοχέτευσης» των φοιτώντων σε κατευθύνσεις (γίνεται στη Β΄ τάξη), μη χρησιμοποίηση πρακτικών διαχωρισμού των μαθητών και λειτουργία σε ενιαίες μονάδες - και έχει στόχους ανάλογους με αυτούς των Ε.Σ. σε άλλες χώρες. Συγκεκριμένα, οι κύριοι προβαλλόμενοι σκοποί του ΕΠΛ (βλ. ΥΠΕΠΘ, 1987: 21-22), που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία, είναι οι εξής⁷:

- η «οργανική σύνδεση της γενικής με την επαγγελματική εκπαίδευση και την ειδική γνώση». Η σύνδεση-ενοποίηση της Γενικής και της Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης επιδιώκεται τόσο με την ένταξη σε μία ενιαία σχολική μονάδα των δεσμών και των προεπαγγελματικών κλάδων, όσο και με την παροχή γενικής μόρφωσης και «σύγχρονης

⁵ Σε νομοσχέδιο που δεν ψηφίστηκε, λόγω των γεγονότων του Ιουλίου 1965 και των μετέπειτα εξελίξεων, προβλεπόταν η λειτουργία δευτεροβάθμιου τεχνικού σχολείου, που – σε συνδυασμό με τις αυστηρές εισαγωγικές εξετάσεις για το λύκειο – θα συνέβαλε στη μείωση των μαθητών που θα φοιτούσαν στο λύκειο· για την Εισηγητική Έκθεση του ν.δ. 4379/64, καθώς και για αποσπάσματα από σχετικές συζητήσεις στη Βουλή, βλ. Μπουζάκης (1995).

⁶ Εν τω μεταξύ, ήδη από το 1975, είχε αρχίσει να συζητείται η ίδρυση των «Πολυδύναμων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης» (ΠΟΣΜΕ), τα οποία, όμως, δεν είχαν σχέση με το Ε.Σ., αφού θα αποτελούσαν σύνολο σχολικών μονάδων με ξεχωριστή δομή και διοίκηση και διαφορετικά προγράμματα, στεγασμένων στο ίδιο σχολικό συγκρότημα – γι' αυτό το λόγο, άλλωστε, είχαν χαρακτηριστεί ως «τεχνική συνένωση» των λυκειακών τύπων (Καλοφωλιάς, 1992: 86).

⁷ Ως στόχοι του ΕΠΛ, προβάλλονταν ακόμη η συμβολή στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας, αλλά και στη δυνατότητα προσαρμογής των αποφοίτων στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας, καθώς και η συμμετοχή των μαθητών «στη ζωή της σχολικής κοινότητας», η δημοκρατική οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, η «διεύρυνση της εστίας μάθησης» και το «άνοιγμα του σχολείου στη ζωή» (ΥΠΕΠΘ, ό.π.).

τεχνικής γνώσης και εφαρμογών». Σε αυτό ακριβώς αποσκοπεί και η ενσωμάτωση σε ενιαίο κορμό των μαθημάτων γενικής παιδείας και εκείνων που έχουν κοινωνικοοικονομικό και τεχνολογικό περιεχόμενο,

- η καταπολέμηση της “αντίληψης που υποτιμά τη χειρωνακτική εργασία”. Πρόκειται για στόχο στενά συνδεδεμένο με την “οργανική σύνδεση θεωρίας και πράξης” και η προβολή του φαίνεται να αποδίδει την «υποτίμηση της χειρωνακτικής εργασίας» στο «χάσμα» που υπάρχει μεταξύ γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης και όχι στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας (βλ. σχετικά Νούτσος 1986: 79-80, Γεωργιάδης 2000: 285-286, Αγγέλης 2001: 79-82). Το πραγματικό ζητούμενο στην περίπτωση του συγκεκριμένου στόχου, είναι αν το ΕΠΛ μπορεί να συμβάλει στην κατεύθυνση της ισοτιμίας χειρωνακτικών και διανοητικών δραστηριοτήτων, μέσα από τη σύνδεσή τους στο σχολικό πρόγραμμα (βλ. και σχετικές εισηγήσεις και παρεμβάσεις στο ΟΛΜΕ, 1986). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η ισοτιμία τόσο των κατευθύνσεων του ΕΠΛ, όσο και των διδασκόμενων μαθημάτων.

- η “ισότητα ευκαιριών στην παιδεία”, ώστε το ΕΠΛ “να δίνει σε όλους τους νέους δίχως καμία διάκριση τις ίδιες δυνατότητες για μόρφωση, ανάπτυξη ικανοτήτων, καλλιέργεια κλίσεων και ενδιαφερόντων και απόκτηση δεξιοτήτων” (ΥΠΕΠΘ, 1987: 22). Ο στόχος αυτός αποτελεί κοινό τόπο σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, στα οποία θεσμοθετήθηκε το Ε.Σ., η προβολή του, ωστόσο, χωρίς τη λήψη γενικότερων κοινωνικών και οικονομικών μέτρων, φαίνεται να αποδίδει στο ΕΠΛ το ρόλο του “μεγάλου εξισωτή” και να συμβάλλει, τελικά, στην απόκρυψη των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η ουσιαστική ταύτιση των παραπάνω στόχων του ΕΠΛ με αυτούς των μορφών του Ε.Σ. που εφαρμόστηκαν σε άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες, παρά τις διαφορές των συνθηκών της εφαρμογής τους, οφείλεται στις παρόμοιες πολιτικές επιλογές των (σοσιαλδημοκρατικών) κυβερνήσεων, οι οποίες προώθησαν το θεσμό. Υπάρχει, ωστόσο, μία σημαντική διαφορά: η διακήρυξη ότι το ΕΠΛ επιδιώκει να συμβάλλει στην ισοτιμία διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας δημιουργεί την εντύπωση ότι υιοθετούνται θέσεις σχετικά με κάποιου τύπου «πολυτεχνική εκπαίδευση» και προβάλλει το ΕΠΛ ως μια πιο «ριζοσπαστική εκδοχή» του Ε.Σ. (Γεωργιάδης, 2000: 285-286). Ωστόσο, η προσεκτική μελέτη αυτών των διακηρύξεων (βλ. Νούτσος 1986: 79-80, Αγγέλης 2001: 79-81), η σύνδεσή τους με το υπάρχον κοινωνικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε, φαίνεται να οδηγούν στο συμπέρασμα ότι μάλλον εντάσσονται απλώς στη ρητορική της περιόδου που έθετε συχνά μαξιμαλιστικούς στόχους (βλ. και Γεωργιάδης, ό.π.: 289-290).

Εκτός από τους παραπάνω, ένας βασικός – έμμεσος και μη προβαλλόμενος – στόχος ήταν η μείωση του αριθμού των υποψηφίων για το πανεπιστήμιο (ΥΠΕΠΘ, 1987: 11· βλ. και Κασσωτάκης, 1995: 183), που θα επιτυγχανόταν με τη διοχέτευση μεγάλου αριθμού φοιτώντων στους κλάδους, οι οποίοι δεν οδηγούν στα ΑΕΙ (βλ. και παρακάτω).

3. ΕΠΛ ΚΑΙ «ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ»: ΒΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΤΑ ΕΜΠΡΟΣ Ή ΕΠΙΤΟΠΟΥ ΤΡΟΧΑΔΗΝ;

Η «ισότητα ευκαιριών», όπως προβάλλεται ως στόχος του ΕΠΛ, έχει άμεση σχέση με την «οργανική σύνδεση» γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης και την ισοτιμία των δύο κατευθύνσεων εντός του ίδιου λυκειακού τύπου, ώστε οι παρεχόμενες δυνατότητες να είναι ισοδύναμες⁸. Η ισοτιμία αυτή έχει δύο πλευρές που πρέπει να εξεταστούν: η πρώτη αφορά στη δομή και στα προγράμματα του σχολείου, στις δυνατότητες διαπερατότητας μεταξύ κλάδων και δεσμών και στις διεξόδους των αποφοίτων· η δεύτερη, και ουσιαστικότερη, αφορά στην πραγματική ισοτιμία των δύο κατευθύνσεων μέσα στο ΕΠΛ, δηλαδή στην κοινωνική ισοτιμία των κλάδων από τη μία πλευρά και των δεσμών από την άλλη (της οποίας βασικός δείκτης είναι η κοινωνική σύνθεση των φοιτώντων στις δύο

⁸ Σύμφωνα με τον Husén (1991: 126) «το πρόβλημα της επίτευξης πραγματικής ισότητας ευκαιριών είναι πρόβλημα παροχής επιλογών, που θα βασίζονται σε διαφορετικές αξίες, οι οποίες δεν έχουν μία μόνο διάσταση»· αυτές, ακριβώς, τις διαφορετικές (ισοδύναμες) επιλογές θεωρείται ότι μπορεί να προσφέρει το ΕΠΛ.

κατευθύνσεις). Από τις σχετικές έρευνες⁹ που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το θέμα μπορούν να αναφερθούν συνοπτικά τα εξής:

α. *δομή, προγράμματα, διαπερατότητα μεταξύ κλάδων και δεσμών και διέξοδοι των αποφοίτων του ΕΠΛ*. Η δομή του ΕΠΛ παρουσιάζει ομοιότητες με τη δομή άλλων ευρωπαϊκών ενιαίων σχολείων και σε γενικές γραμμές είναι η εξής: η Α΄ τάξη είναι κοινή για όλους, η Β΄ χωρίζεται σε 6 κύκλους σπουδών και η Γ΄ σε 17 κλάδους (4 «κλάδους-δέσμες» που αντιστοιχούν στις δέσμες του ΓΛ και 13 προεπαγγελματικούς κλάδους). Λειτουργούσαν, επίσης, 13 Τμήματα Ειδίκευσης (ΤΕ) μονοετούς διάρκειας, στα οποία μπορούσαν να φοιτήσουν οι απόφοιτοι των κλάδων.

Σε αντίθεση με ό,τι ίσχυε στο ΤΕΛ, η αντιστοιχία κύκλων και κλάδων δεν είναι μονοσήμαντη (όσοι φοιτήσαν σε ένα κύκλο της Β΄ τάξης του ΕΠΛ μπορούν να διαλέξουν ένα από έξι έως οκτώ κλάδους ή δέσμες στη Γ΄)¹⁰ (βλ. ΥΠΕΠΘ 1987 και 1995, ΠΔ 376/95) και έτσι, υπάρχει ικανοποιητικός βαθμός ευελιξίας.

Τα προγράμματα του ΕΠΛ χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη κοινού κορμού μαθημάτων, την εισαγωγή νέων αντικειμένων κοινωνικοοικονομικού και τεχνολογικού περιεχομένου, τη θεσμοθέτηση επιλεγμένων και προαιρετικών μαθημάτων και από ικανοποιητικό ποσοστό των ωρών διδασκαλίας των κοινών μαθημάτων στο σύνολο των διδακτικών ωρών για τις Β΄ και Γ΄ τάξεις (Γεωργιάδης, 2000). Η κύρια αδυναμία των προγραμμάτων συνίσταται στην ουσιαστική δέσμευσή τους από το σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση¹¹.

Σε σχέση με την ισοτιμία των δύο κατευθύνσεων, ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα είναι το ότι δεν δίνεται στους απόφοιτους των κλάδων η δυνατότητα πρόσβασης στα ΑΕΙ· έτσι, ακυρώνεται η ισοτιμία στην πράξη και ουσιαστικά αναιρείται ο εκφρασμένος στόχος της παροχής ίδιων δυνατοτήτων για όλους. Με άλλα λόγια, ο χωρισμός της Γ΄ τάξης σε δέσμες και κλάδους σημαίνει, από την άποψη της κοινωνικής λειτουργίας τους, τον χωρισμό σε δύο διακριτές κατευθύνσεις: σε αυτή που δίνει τις δυνατότητες για πανεπιστημιακές σπουδές (δέσμες) και σε αυτή που οδηγεί κυρίως στην αγορά εργασίας (κλάδοι).

Σε «αντιστάθμισμα» αυτής της ανισοτιμίας, παρέχεται και στους απόφοιτους κλάδων του ΕΠΛ¹² η δυνατότητα για πρόσβαση στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις, με κριτήριο τη βαθμολογία που είχαν στο λύκειο, και σε ποσοστό 5% επί του συνολικού αριθμού των εισακτέων. Η ρύθμιση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί ως μία “παραχώρηση” της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία έχει διπλό στόχο: αφενός να ενισχύσει τα ΤΕΛ (και τους κλάδους του ΕΠΛ) και να μειώσει τον αριθμό των υποψηφίων για τα ΑΕΙ, και αφετέρου, να φανεί ότι επιχειρείται μία “αναβάθμιση” – ειδικά των ΤΕΛ - αφού οι απόφοιτοί τους μπορούν να σπουδάσουν στα ΤΕΙ χωρίς τη δοκιμασία των εξετάσεων, στηριγμένοι προφανώς στις γνώσεις ειδικότητας που είχαν αποκτήσει κατά τη φοίτησή τους.

Πρέπει να τονιστεί ότι η συγκεκριμένη ευνοϊκή ρύθμιση αποτέλεσε σημαντικό λόγο για την ανάπτυξη των κλάδων, που καθίστανται ιδιαίτερα “ελκυστικοί” (σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών μεγάλο ποσοστό μαθητών επιλέγει να φοιτήσει στους κλάδους με

⁹ Εδώ, γίνεται αναφορά κυρίως στα ευρήματα δύο ερευνών: η μία αφορούσε στους απόφοιτους 5 ΕΠΛ (Αθήνας, Αλεξανδρούπολης, Θεσσαλονίκης, Ν. Φιλαδέλφειας και Χανίων) κατά το σχολικό έτος 1994-95, οι οποίοι αποτελούσαν περίπου το 25% των αποφοίτων από τα τότε λειτουργούντα σε πλήρη ανάπτυξη 25 ΕΠΛ (για τη μεθοδολογία και τη λεπτομερή παρουσίαση της έρευνας βλ. Γεωργιάδης 2000)· η άλλη έρευνα (Κωστάκη, 1992) αφορούσε δείγμα 343 μαθητών που φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη ΕΠΛ κατά το σχ. έτος 1987-88.

¹⁰ Π.χ. οι μαθητές του ΕΠΛ που είχαν ακολουθήσει στη Β΄ τάξη τον κύκλο Μηχανικής Τεχνολογίας, μπορούσαν στη Γ΄ τάξη να φοιτήσουν σε ένα από τους κλάδους Πληροφορικής, Εφαρμοσμένων Τεχνών, Μηχανολογίας, Χημείας, Δομικών Εργων ή σε μία από τις Α΄, Β΄, Δ΄ δέσμες.

¹¹ Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται (ΥΠΕΠΘ, 1995: 38) «η κυριότερη [δυσκολία συγκρότησης του προγράμματος του ΕΠΛ] είναι η ανάγκη ένταξης του ΕΠΛ στο σύστημα των γενικών εξετάσεων για τα ΑΕΙ και ΤΕΙ [...] Αυτό δεσμεύει ασφαλώς το πρόγραμμα του ΕΠΛ και δεν επιτρέπει ριζικότερες καινοτομίες».

¹² Το συγκεκριμένο μέτρο, που πήρε η πρώτη κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, αφορούσε αρχικά τους απόφοιτους των ΤΕΛ, οι οποίοι μπορούσαν να εισαχθούν στα ΤΕΙ σε ποσοστό 25% επί του αριθμού των θέσεων.

σκοπό την εισαγωγή του στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις¹³) και αναδεικνύεται σε σοβαρό παράγοντα για την προτίμηση του ΕΠΛ, από τους απόφοιτους του γυμνασίου (ΥΠΕΠΘ, 1994·Κασσωτάκης, 1997). ωστόσο, έχει ως συνέπεια τη μεταβολή της αρχικής φυσιολογίας των κλάδων και την απόκλιση από τους σκοπούς δημιουργίας τους, αφού ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών δεν φοιτά σε αυτούς με σκοπό την επαγγελματική προετοιμασία, αλλά τους αντιμετωπίζει ως ένα ιδιότυπο “προθάλαμο” για τα ΤΕΙ.

Ανισότητα σε βάρος των κλάδων εντοπίζεται και στη διαπερατότητα μεταξύ των κατευθύνσεων στο εσωτερικό του ΕΠΛ· συγκεκριμένα, ενώ οι απόφοιτοι των δεσμών μπορούν να εγγραφούν σε κλάδους με μόνη την προϋπόθεση της αντιστοιχίας με τον κύκλο που ακολούθησαν στη Β΄ τάξη, οι απόφοιτοι κλάδων δεν έχουν το δικαίωμα εγγραφής σε δέσμες¹⁴ (ΠΔ 376/93, αρ. 29, παρ. 8) - και αυτή η ρύθμιση αποσκοπεί στη μείωση του αριθμού των μαθητών των δεσμών και των υποψηφίων για τις γενικές εξετάσεις.

β. Η κοινωνική ισοτιμία των κατευθύνσεων του ΕΠΛ: κατανομή φοιτώντων σε κλάδους και δέσμες ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, τη σχολική επίδοση και το φύλο τους. Το βασικό ερώτημα σχετικά με την ισοτιμία των δύο κατευθύνσεων του ΕΠΛ, είναι το κατά πόσον αυτή εκφράζεται στην πράξη, δηλαδή το “πώς κατανέμονται ή τείνουν να κατανεμηθούν κατά κλάδους ή δέσμες οι διάφορες κοινωνικές κατηγορίες των φοιτώντων” (Νούτσος, 1986: 100) και, τελικά, “ποιος διοχετεύεται σε ποια κατεύθυνση σπουδών για να πάρει ποια θέση στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας” (Αγγέλης, 1995: 15).

Από το σχ. έτος 1986-87 έως το 1993-94, τα ΕΠΛ στα οποία λειτουργούσαν και οι τρεις τάξεις είχαν αυξηθεί από 22 σε 25, ενώ ο συνολικός αριθμός των μαθητών τους είχε αυξηθεί κατά 42% και αντιπροσώπευε σε όλη αυτή την περίοδο το 6% περίπου του μαθητικού δυναμικού όλων των λυκείων¹⁵ (βλ. και Γεωργιάδης 2000: 387-389). Όπως έχει επισημανθεί (π.χ. Κασσωτάκης, 1997), το ΕΠΛ εμφανίζει περισσότερο «ισορροπημένη» κατανομή μαθητών, αφού όσοι φοιτούν σε αυτό καλύπτουν ένα πιο αντιπροσωπευτικό φάσμα, όσον αφορά στην κοινωνική προέλευση, την προηγούμενη επίδοση και το φύλο τους, από τους μαθητές των άλλων λυκειακών τύπων (και ιδιαίτερα του ΤΕΛ).

Κατά την ίδια περίοδο παρατηρείται μία σαφής αύξηση του ποσοστού των μαθητών της Γ΄ τάξης που φοιτούν σε κλάδους (από 36% το 1986-87 σε 50,5% το 1993-94), η οποία έχει αποδοθεί κυρίως στη γενικότερη σταδιακή στροφή προς τις τεχνικές και επαγγελματικές κατευθύνσεις που σημειώνεται από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1980 (βλ. π.χ. Νούτσος, 1995: 351), καθώς και στη δυνατότητα που δίνεται στους απόφοιτους κλάδων για εισαγωγή στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις¹⁶. Ετσι, η εξέλιξη αυτή θεωρείται μεν, ως “θετικό αποτέλεσμα” της λειτουργίας του ΕΠΛ, αλλά ταυτόχρονα τονίζεται πως είναι ενδεχόμενο να οφείλεται στην εξαρχής πρόθεση των εγγραφομένων στο ΕΠΛ και όχι σε μεταβολή του προσανατολισμού τους κατά την διάρκεια φοίτησης σε αυτό τον λυκειακό τύπο (Κασσωτάκης, 1992 και 1997).

Το ιδιαίτερα σημαντικό αποτέλεσμα των ερευνών είναι ότι παρατηρούνται σημαντικές και επίμονες διαφορές στην κοινωνική προέλευση αυτών που ακολουθούν τις δύο

¹³ Σύμφωνα με μελέτη του ΙΤΕ Κρήτης (ΥΠΕΠΘ, 1994: 13), το 50% του δείγματος των αποφοίτων κλάδων διεκδίκησε την είσοδό του στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις. Από την έρευνα στα 5 ΕΠΛ προκύπτουν ακόμη μεγαλύτερα ποσοστά: κατά τρία συνεχόμενα σχολικά έτη (από 1992-93 έως και 1994-95), οι απόφοιτοι των κλάδων δήλωναν υποψήφιοι για τα ΤΕΙ με βάση τη βαθμολογία τους, σε ποσοστά που κυμαίνονταν κατά κλάδο από 69% έως και 100% (Γεωργιάδης, 2000: 417)· βλ., επίσης, και Κωστάκη (1992: 145-146).

¹⁴ Αυτή τη δυνατότητα την εκμεταλλεύονται κάποιοι απόφοιτοι δεσμών, οι οποίοι αφού απέτυχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια, εγγράφονται σε κλάδους για να διεκδικήσουν την είσοδό τους στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις.

¹⁵ Κατά το σχ. έτος 1997-98 (τελευταίο έτος λειτουργίας των τριών λυκειακών τύπων) υπήρχαν 52 ΕΠΛ με 29982 μαθητές (και 992 φοιτώντες στα ΤΕ), που αποτελούσαν το 6,63% του συνολικού αριθμού μαθητών όλων των δημόσιων ημερήσιων λυκείων (ΔΙΠΕΕ-ΥΠΕΠΘ, 1998).

¹⁶ Ένας άλλος λόγος μπορεί να αναζητηθεί στη σημαντική, σε κάποιες περιπτώσεις, προβολή των κλάδων και στην προσπάθεια ανάπτυξής τους: “Ορισμένα σχολεία, υιοθετώντας αυτό το στόχο [της ισόρροπης ανάπτυξης κλάδων και δεσμών], κατέβαλαν κάθε δυνατή προσπάθεια για ενίσχυση των κλάδων” (Δαφέρμου και Ξαναλάτου, 1994: 8).

κατευθύνσεις μέσα στο ΕΠΛ, αλλά και στο εσωτερικό των κλάδων και των δεσμών. Αυτή η «εσωτερική» διαφοροποίηση γίνεται περισσότερο φανερή, αν υιοθετηθεί η ομαδοποίηση των κλάδων (Δαφέρμου και Ξαναλάτου, 1994) σε 3 ομάδες: «γραφειακούς», κλάδους με «ελαφρά» εργαστήρια και κλάδους με «βαρέα» εργαστήρια¹⁷. Ο χαρακτήρας αυτής της ομαδοποίησης (ανεξάρτητα από τις απόψεις και τους σκοπούς των εισηγητριών της) δεν είναι απλώς «περιγραφικός» ή «τεχνικός», αλλά συνδέεται άμεσα με το σημαντικό θέμα της αναπαραγωγής του διαχωρισμού χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας όχι μόνο μέσα στον ίδιο τύπο (και μάλιστα, «ενιαίο») σχολείου, αλλά και μέσα στην τεχνική-επαγγελματική κατεύθυνση των κλάδων¹⁸ (βλ. σχετικά και Πουλαντζάς, 1981).

Κατά το σχολικό έτος 1994-95, στα 5 ΕΠΛ της έρευνας (βλ. Γεωργιάδης, 2000), το 14% των μαθητών που είχαν ακολουθήσει δέσμες, είχαν πατέρα που ασκούσε επιστημονικό ή ελεύθερο επάγγελμα και το 18% πατέρα που ήταν τεχνίτης ή εργάτης· τα αντίστοιχα ποσοστά στους κλάδους ήταν 6% και 34%¹⁹ (ό.π.: 428). Όσον αφορά τη διαφοροποίηση στο εσωτερικό των κατευθύνσεων, μπορούν να αναφερθούν τα εξής: από τις δέσμες, η Β' (κατεύθυνσης ιατρικών σπουδών) μπορεί να χαρακτηριστεί ως «υψηλής κοινωνικής προέλευσης» (στα 5 ΕΠΛ κατά το 1994-95, το 27% των μαθητών που φοιτούσαν σε αυτήν είχαν πατέρα που ασκούσε «ελεύθερα, επιστημονικά κλπ. επαγγέλματα» και το 11% είχαν πατέρα τεχνίτη ή εργάτη), ενώ στον αντίποδα βρίσκεται η Δ' δέσμη (κατεύθυνσης οικονομικών και κοινωνικών σπουδών) με αντίστοιχα ποσοστά 7% και 21% (ό.π.: 429). Ανάλογη είναι η εικόνα και στην τεχνικοεπαγγελματική κατεύθυνση, όπου υπάρχουν κλάδοι (Χημείας, Ηλεκτρολογίας, Μηχανολογίας) που χαρακτηρίζονται από μηδενικά ποσοστά φοιτώντων με γονείς επιστήμονες ή ελεύθερους επαγγελματίες και από υψηλά ποσοστά φοιτώντων εργατικής προέλευσης (από 42% έως και 60%) και άλλοι (όπως ο κλάδος Εφαρμοσμένων Τεχνών), όπου τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 9,3% και 25%²⁰ (ό.π.: 431).

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν με κριτήριο το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα των φοιτώντων στα ΕΠΛ: σε έρευνα για τους απόφοιτους του ΕΠΛ (ΥΠΕΠΘ, 1994) αναφέρεται ότι το 56% των αποφοίτων κλάδων είχε πατέρα με κατώτερη εκπαίδευση και το 1,5% με ανώτερη, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις δέσμες ήταν 32,6% και 11% (βλ. επίσης και ΠΙ, 2000).

Η διαφοροποίηση στην κατανομή των φοιτώντων σε κλάδους και δέσμες προκύπτει και με το κριτήριο της προηγούμενης σχολικής επίδοσης: οι μαθητές των 5 ΕΠΛ που είχαν τελική βαθμολογία 10-11 στη Β' τάξη υπεραντιπροσωπεύονται στους κλάδους (όπου φοίτησαν οι 71 στους 100), ενώ οι «άριστοι» (βαθμός 18-20) στις δέσμες (όπου φοίτησαν σε ποσοστό 87,4%) (Γεωργιάδης, 2000: 438). Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα από την έρευνα της Κωστάκη (1992), σύμφωνα με τα οποία η μέση τελική βαθμολογία της Α' τάξης ήταν 16,2 για όσους φοιτούσαν σε δέσμες και 13,8 για όσους είχαν ακολουθήσει κλάδους. Έτσι, και μέσα στο ΕΠΛ – όπως και μεταξύ ΓΛ από τη μία πλευρά και ΤΕΛ από την άλλη – οι «καλοί μαθητές» ακολουθούν τη γενική κατεύθυνση και οι «μέτριοι» την τεχνικοεπαγγελματική. Στο εσωτερικό των δύο κατευθύνσεων: η κατεξοχήν δέσμη των «άριστων» είναι η Β' (το 48% όσων φοιτούσαν σε αυτή είχαν τελικό βαθμό 18-20 στη Β' τάξη), ενώ στους κλάδους, τα υψηλότερα ποσοστά «άριστων» παρατηρούνται στους

¹⁷ Στους «γραφειακούς» περιλαμβάνονται οι κλάδοι Διοικητικών Υπηρεσιών – Γραμματέων, Βιβλιοθηκονομίας, Πληροφορικής, Κοινωνικής Πρόνοιας, Οικονομίας και Εφαρμοσμένων Τεχνών, στους «ελαφρούς» οι Ιατρικών Εργαστηρίων, Ηλεκτρονικής, Χημείας και Γεωπονίας και στους «βαρείς» οι Δομικών Εργων, Μηχανολογίας και Ηλεκτρολογίας (βλ. Δαφέρμου και Ξαναλάτου, ό.π.).

¹⁸ Συγκεκριμένα, οι «γραφειακοί», και σε μεγάλο βαθμό οι «ελαφροί», κλάδοι προετοιμάζουν τους φοιτώντες για επαγγέλματα των οποίων οι εργασίες δεν συνδέονται άμεσα με την υλική παραγωγική διαδικασία (Πουλαντζάς, ό.π.: 328, σημ. 15) – κλίνουν προς το μέρος της διανοητικής εργασίας, σε αντίθεση με τους «βαρείς».

¹⁹ Για την κοινωνική σύνθεση των αποφοίτων κλάδων βλ. και ΠΙ (2000).

²⁰ Αν χρησιμοποιηθούν οι τρεις κατηγορίες κλάδων και ομαδοποιηθούν οι επαγγελματικές κατηγορίες (βλ. π.χ. Κωστάκη, 1992), φαίνεται σαφώς η «εργατική» σύνθεση των «βαρέων» κλάδων (το 20% των φοιτώντων σε αυτούς είχε πατέρα που ασκούσε επάγγελμα γραφείου και το 44% πατέρα τεχνίτη ή εργάτη – βλ. Γεωργιάδης, ό.π.).

«γραφειακούς» (Κοινωνικής Πρόνοιας και Οικονομίας) και μηδενικά ποσοστά στους «βαρείς» (βλ. Γεωργιάδης, ό.π.)

Φαίνεται, λοιπόν, ότι στο ΕΠΛ αναπαράγεται σε μεγάλο βαθμό η διαφοροποίηση που παρατηρείται στην κατανομή των φοιτώντων μεταξύ ΓΛ και ΤΕΛ²¹ ανάλογα με τα παραπάνω κριτήρια, όπως άλλωστε συμβαίνει στα ενιαία σχολεία και άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων (βλ. ενδεικτικά Prost, 1990· Benn και Chitty, 1996· Tomlinson, 1997· Κασσωτάκης, 1987)· απλώς, αυτή η διαφοροποίηση, λόγω της δομής του ΕΠΛ (όπου η επιλογή μεταξύ των δύο κατευθύνσεων γίνεται μετά τη Β΄ τάξη), δεν είναι τόσο φανερή όσο στο (και οργανωτικά χωρισμένο) διπλό δίκτυο.

Με κριτήριο το φύλο, παρατηρούνται επίσης διαφορές στην κατανομή των φοιτώντων μεταξύ δεσμών και κλάδων (και στο εσωτερικό τους). Καταρχήν, πρέπει να σημειωθεί ότι αν και η μικρή συμμετοχή των κοριτσιών στην τεχνικοεπαγγελματική κατεύθυνση αποτελεί σχεδόν μόνιμο χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η κατάσταση στο ΕΠΛ είναι διαφορετική: κατά την περίοδο 1991-92 έως και 1994-95 τα κορίτσια φοιτούν σε κλάδους σε μεγαλύτερα ποσοστά από τα αγόρια (το 1994-95 φοιτούσαν σε κλάδους οι 52 από τις 100 μαθήτριες της Γ΄ τάξης των ΕΠΛ, και οι 49 από τους 100 μαθητές). Τα στοιχεία αυτά είναι από πρώτη άποψη εντυπωσιακά και φαίνεται να δείχνουν ότι η φοίτηση στο ΕΠΛ επιδρά αποτελεσματικά στους εκπαιδευτικούς (και επαγγελματικούς) προσανατολισμούς ιδιαίτερα των κοριτσιών· πάντως, έχει επισημανθεί ότι αυτή η «στροφή» είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός, ότι όλο και περισσότερα κορίτσια από αυτά που εγγράφονται στο ΕΠΛ σκοπεύουν εξαρχής να ακολουθήσουν κλάδους ή και στο ότι τα κορίτσια που δεν είχαν υψηλή προηγούμενη επίδοση αποφεύγουν τις δέσμες (και τις γενικές εξετάσεις) και στρέφονται προς τους κλάδους, σκοπεύοντας στην είσοδό τους στα ΤΕΙ μέσω της βελτίωσης της επίδοσής τους και της ευνοϊκής βαθμολόγησής²².

Όσον αφορά στο εσωτερικό των δύο κατευθύνσεων: στην Α΄ δέσμη (φυσικομαθηματικής και πολυτεχνικής κατεύθυνσης) παρατηρούνται πολύ μεγαλύτερα ποσοστά αγοριών (το 72% όσων φοιτούν σε αυτήν), ενώ η κατάσταση αντιστρέφεται στη Γ΄ (φιλολογικής και νομικής κατεύθυνσης) (80% των φοιτώντων είναι κορίτσια), στους δε κλάδους οι «βαρείς» είναι σχεδόν αμιγώς «ανδρικοί» (περισσότερο από 90% των φοιτώντων είναι αγόρια) και οι «γραφειακοί» «γυναικείοι» (80-86% κορίτσια) (Γεωργιάδης, 2000· βλ. και ΠΙ, 2000).

Από έρευνες για το Ε.Σ. σε άλλες χώρες προκύπτουν ανάλογα αποτελέσματα: μεγάλα ποσοστά των κοριτσιών επιλέγουν γλωσσικά μαθήματα (Süssmuth, 1987· Jaarsma, 1982) και των αγοριών φυσικομαθηματικά (Weeks, 1986)· επίσης, έχει επισημανθεί η τάση των κοριτσιών για παρακολούθηση κατευθύνσεων σχετικών με επαγγέλματα γραφείου, υγείας και κοινωνικών υπηρεσιών (Boyer, 1983· Benn και Chitty, 1996) και η αντίστοιχη τάση των αγοριών για κατευθύνσεις σχετικές με τεχνολογικά επαγγέλματα (Marklund, 1980).

Δ. Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΕΠΛ: ΑΝΙΧΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΛΛΗΣ ΜΙΑΣ «ΗΜΙΤΕΛΟΥΣ» ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ

Τα συμπεράσματα των περισσότερων ερευνών που έχουν γίνει σε διάφορες χώρες της Δυτικής Ευρώπης αναφέρονται σε μία «μέτρια επιτυχία» όσον αφορά σε μερικότερους στόχους του Ε.Σ· έτσι, ως σημαντικότερα θετικά στοιχεία του εντοπίζονται η χρονική μετάθεση της τυπικής επιλογής των μαθητών, η αύξηση της διαπερατότητας μεταξύ των κατευθύνσεων σπουδών, οι προσπάθειες διαμόρφωσης νέων προγραμμάτων και οι πειραματισμοί που αφορούσαν σε νέες μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης των φοιτώντων, στη προσπάθεια σύνδεσης του σχολείου με το κοινωνικό περιβάλλον κλπ.

²¹ Όπως έχει σημειωθεί χαρακτηριστικά, η κατανομή των φοιτώντων ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση σε διαφορετικές κατευθύνσεις μέσα στο ίδιο (ενιαίο) σχολείο αποτελεί την «πιο εμφανή ρωγμή στην ενιαία φυσιογνωμία του ΕΠΛ» (Κωστάκη, 1992: 147).

²² Είναι ενδεικτικό ότι - σύμφωνα με τα στοιχεία από τα 5 ΕΠΛ - από τα κορίτσια με τελικό βαθμό Β΄ τάξης 12-14, το 72,2% ακολούθησε κλάδους, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των αγοριών της ίδιας βαθμολογικής κατηγορίας ήταν 58,9% (Γεωργιάδης, 2000).

Το βασικό πρόβλημα εντοπίζεται στην αποτυχία της επίτευξης των έντονα προβλεβιμένων κοινωνικών στόχων του Ε.Σ., αποτυχία που επαναεπιβεβαιώνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος (και *οποιοδήποτε* σχολικού τύπου) στο πλαίσιο της κοινωνίας δεν επιτρέπει την προσδοκία ή την επιδίωξη για επίτευξη ισότητας ευκαιριών στη ζωή με εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και μόνο, χωρίς σημαντικές κοινωνικοοικονομικές αλλαγές.

Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα σχετικά με το ΕΠΛ και τον κύριο στόχο του που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία: η «ισότητα ευκαιριών» φαίνεται να έμεινε (για μια ακόμη φορά) ένας διακηρυγμένος και απραγματοποίητος στόχος. Συγκεκριμένα, το κύριο πρόβλημα ανισότητας ευκαιριών (και ανισοτιμίας των δύο κατευθύνσεων) μέσα στο ΕΠΛ εντοπίζεται στη μη παροχή στους απόφοιτους κλάδων της δυνατότητας να διεκδικήσουν την είσοδό τους στα ΑΕΙ (ούτε καν έμμεσα, αφού τελειώσουν το λύκειο, εγγραφόμενοι ως απόφοιτοι στις δέσμες).

Ταυτόχρονα, παρότι το ΕΠΛ παρουσιάζει μία πιο «ισορροπημένη» εικόνα σε σχέση με το ΓΛ και το ΤΕΛ, όσον αφορά στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτώντων του, την κατά φύλο σύνθεση και την επίδοσή τους, η διάκριση (και η ανισοτιμία στην πράξη) γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής κατεύθυνσης αναπαράγεται στο *εσωτερικό* του με όλα τα χαρακτηριστικά της.

Είναι σαφές ότι το ΕΠΛ (όπως και το Ε.Σ. γενικότερα) έχει από τη φύση του συγκεκριμένα όρια, τα οποία δε μπορεί να υπερβεί, παρά τη διατύπωση πολλών και συχνά μαξιμαλιστικών στόχων. Ωστόσο, η συγκεκριμένη πορεία του ΕΠΛ στην ελληνική λυκειακή εκπαίδευση δεν οφείλεται στο γεγονός ότι αυτό έφθασε τα όριά του, αλλά στο ότι η ακολουθούμενη πολιτική δεν του επέτρεψε να τα πλησιάσει. Το ΕΠΛ αποτέλεσε ένα νέο λύκειο στο οποίο είχαν επενδυθεί πολλές προσδοκίες (ειδικά κατά την πρώτη φάση εφαρμογής του), μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διατηρούσε τα παλαιά χαρακτηριστικά του: η θεσμοθέτηση του ΕΠΛ δεν συνοδεύτηκε από λήψη παράλληλων καινοτόμων μέτρων, όπως π.χ. αλλαγές δομής και προγραμμάτων σε δημοτικό και γυμνάσιο προς μία κατεύθυνση ενιαιοποίησης πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποσύνδεση του ΕΠΛ από το υπάρχον σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια και ριζική αλλαγή αυτού του συστήματος κλπ. Σε αυτές τις συνθήκες - και αν ληφθούν υπόψη οι κατευθύνσεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής - όχι μόνο ήταν σχεδόν απίθανη η ανάπτυξη του θεσμού και η υλοποίηση των όποιων στόχων του, αλλά ήταν ιδιαίτερα δύσκολη και η επιβίωσή του. Έτσι, το ΕΠΛ κατέληξε (παρά τα θετικά στοιχεία του) να μην έχει σημαντικές διαφορές από τους δύο λυκειακούς τύπους, τους οποίους προοριζόταν αρχικά να αντικαταστήσει. Η αποτυχία αυτή δεν μπορεί να αποδοθεί σε λάθη κατά την εφαρμογή της σχετικής πολιτικής, αλλά κυρίως στον βαθειά αντιφατικό χαρακτήρα της, που οδηγούσε το ΕΠΛ στο περιθώριο της λυκειακής βαθμίδας.

Συγκεκριμένα, κατά τον δεύτερο μόλις χρόνο ζωής του ΕΠΛ η αρχική πολιτική που είχε ως στόχο την καθιέρωσή του ως μοναδικού τύπου λυκείου αντικαθίσταται από την πολιτική της συνύπαρξης των τριών βασικών λυκειακών τύπων (βλ. Γεωργιάδης, 2000: 294-302)· η σημαντική αυτή υπαναχώρηση συνοδεύεται από τη σταδιακή εγκατάλειψη του θεσμού κατά τα επόμενα χρόνια διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ²³. Η ανυπαρξία «σταθερότητας» και η έλλειψη ουσιαστικής δέσμευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι στους στόχους που είχε θέσει δεν μπορούν να ερμηνεύσουν ικανοποιητικά αυτή την εξέλιξη· αντίθετα, αυτό που επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωσή της και την αλλάζει είναι οι γενικότερες μεταβολές των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών κατά τη δεύτερη τετραετία της διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ και οι μορφές εσωτερικεύσης αυτών των αλλαγών και των κοινωνικών αντιθέσεων στο κόμμα και τη κυβέρνηση (βλ. και Georgiadis, 2005).

Κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η θεσμοθέτηση των ΙΕΚ από την κυβέρνηση της ΝΔ αποδυναμώνει ακόμη περισσότερο το ΕΠΛ. Μετά την εκλογική του νίκη το 1993, το

²³ Είναι χαρακτηριστικό, ότι τον Απρίλιο του 1985 – και ενώ λειτουργούσαν τα 14 πρώτα ΕΠΛ – ο τότε υπουργός Παιδείας δήλωνε ότι κατά την επόμενη διετία θα είχε αυξηθεί ο αριθμός τους σε 40 (ΟΛΜΕ, 1986: 44). Σχεδόν δέκα χρόνια αργότερα, κατά το σχολικό έτος 1993-94, τα λειτουργούντα σχολεία ήταν μόλις 25.

ΠΑΣΟΚ διατηρεί τα ΙΕΚ (παρά τις προεκλογικές εξαγγελίες του για κατάργησή τους) και θέτει ως στόχο την καθιέρωση ως κυρίαρχου λυκειακού τύπου, ενός νέου – ασαφούς τότε χαρακτήρα - «Ενιαίου Λυκείου» (Γεωργιάδης, 2000: 305-311). Στα πλαίσια της «σταδιακής και συστηματικής πορείας» προς αυτό το «Ενιαίο Λύκειο» (Δημαράς, 1997: 8) προβάλλεται έντονα από το 1995 το σύστημα του Εθνικού Απολυτηρίου (που ωστόσο, προέβλεπε τη διατήρηση των τριών λυκειακών τύπων), το οποίο δεν εφαρμόζεται ποτέ, αφού η μεταρρύθμιση του 1997 εισάγει, με τη θεσμοθέτηση του κατ' όνομα μόνο «Ενιαίου Λυκείου» (βλ. Γεωργιάδης, 2001) και των υποβαθμισμένων ΤΕΕ²⁴, το πιο διαφοροποιημένο διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο από τη μεταπολίτευση και μετά, σηματοδοτώντας, έτσι, το τέλος του ΕΠΛ στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Οι μετέπειτα σημαντικές αλλαγές των κυβερνήσεων της ΝΔ (καθιέρωση βάσης για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δημιουργία ΕΠΑΛ – ΕΠΑΣ κλπ.) φαίνεται να θέτουν τέλος (προς το παρόν;) στην προοπτική ύπαρξης ενός πραγματικά ενιαίου λυκείου στη χώρα μας.

Ωστόσο, στις νέες συνθήκες που έχουν επιφέρει δραματικές μεταβολές στο τοπίο της εκπαίδευσης διεθνώς, μισό σχεδόν αιώνα μετά την εφαρμογή του Ε.Σ. στη Δυτική Ευρώπη, την «άνοδο» και την κρίση του, το αίτημα για ένα πραγματικά ενιαίο ανώτερο δευτεροβάθμιο σχολείο, ενταγμένο σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, εξακολουθεί να είναι επίκαιρο (βλ. π.χ. Pring και Walford [επ.] 1997, Chitty και Simon [επ.] 2001). Στη χώρα μας, αυτό μεταφράζεται στη δημιουργία ενός τύπου λυκείου που θα έχει βελτιωμένα τα βασικά χαρακτηριστικά του ΕΠΛ και η θεσμοθέτησή του θα συνοδεύεται από ριζικές τομές στο εκπαιδευτικό σύστημα²⁵. Ένα τέτοιο σχολείο δε θα αποτελέσει, βέβαια, πανάκεια στα προβλήματα της εκπαίδευσης και στην επιδίωξη της «ισότητας ευκαιριών», αλλά θα μπορούσε να εξελιχθεί σε ένα κοινωνικά πιο δίκαιο σχολείο από αυτά που υπάρχουν στο σημερινό διπλό σύστημα: στις παρούσες συνθήκες, η δημιουργία του δε συνιστά απλώς αίτημα, αλλά αναγκαιότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγέλης, Λ. Α. (1995) *Σημειώσεις του μαθήματος Συγκριτική Παιδαγωγική Ι* (Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ – Υπηρεσία Δημοσιευμάτων).
- Αγγέλης, Λ. Α. (2001) *Το Ενιαίο Σχολείο. Αναζητήσεις και πραγματικότητα*. (Αθήνα, Τυπωθήτω).
- Βώρος, Φ.Κ. (1981) Μήπως οφείλουμε τώρα να μιλάμε για Λύκειο Ενιαίο, γενικό-επαγγελματικό-τεχνικό, με διάφορες κατευθύνσεις-επιλογές; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 2, 10-17.
- Ball, S.J. (1984) Introduction: Comprehensives in crisis?, στο: S.J. Ball (επ.), *Comprehensive schooling: A reader* (London, The Falmer Press).
- Benn C., Chitty, C. (1996) *Thirty years on: is Comprehensive education alive and well or struggling to survive?* (London, David Fulton Publishers).
- Boyer, E.L. (1983) *High School: A report on secondary education in America* (New York, Harper and Row).
- Γεωργιάδης, Ν. Μ. (2000) *Διαμόρφωση και εφαρμογή της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Η περίπτωση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου* (διδακτορική διατριβή) (Αθήνα, Εκτυπωτικό Κέντρο Πανεπιστημίου Αθηνών).
- Γεωργιάδης, Ν. Μ. (2001) Το Λύκειο του ν.2525/97: εκδοχή του ενιαίου σχολείου ή επιλεκτικό λύκειο; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 57, 18-23.
- Γκότοβος Θ., Παπακωνσταντίνου Π., Φραγκουδάκη Α. (1982) Ενιαίο Λύκειο: καινούργιες προσδοκίες και παλιές προϋποθέσεις, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 7, 25-42.
- Chitty, C. (επ.) (1987) *Redefining the Comprehensive experience* (London, Bedford Way Papers 32, Institute of Education – University of London).

²⁴ Σύμφωνα με το ν.2640/98 (αρ. 2, παρ.1) τα ΤΕΕ ανήκουν στη δευτεροβάθμια μεταγυμνασιακή (και όχι λυκειακή) εκπαίδευση.

²⁵ Όπως, π.χ. η δημιουργία ενιαίου συστήματος με ταυτόχρονη αύξηση των χρόνων υποχρεωτικής εκπαίδευσης, κοινό σύστημα αξιολόγησης και παροχής τίτλων, αλλαγή του τρόπου πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και παροχή δυνατότητας σε όλους τους φοιτώντες γι' αυτή την πρόσβαση κ.ά.

- Chitty C., Simon B. (επ.) (2001) *Promoting Comprehensive education in the 21st century* (Stoke on Trent, Trentham Books).
- Δαφέρμου Χ., Ξαναλάτου Ν. (1994) *Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο. Ενιαία ή διαφορετική η εικόνα του καθενός από τα 25 λειτουργούντα ΕΠΛ; Μία πρώτη προσέγγιση στοιχείων* (Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – ΔΠΠΕΕ).
- Δημαράς, Α. (1997) *Μία πρόταση που έγινε – Το Εθνικό Απολυτήριο. Τεκμήρια για την Ιστορία* (Αθήνα, Ερμής).
- ΔΠΠΕΕ – ΥΠΕΠΘ (1998) *Αδημοσίευτα στοιχεία*.
- Ζήγος, Σ. (1990) *Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και Ενιαίο Σχολείο* (Αθήνα).
- Finch, J. (1984) *Education as social policy* (London, Longman).
- Georgiadis, N.M. (2005) Trends in State Education Policy in Greece: 1976 to the 1997 Reform, *Education Policy Analysis Archives* 13 (9), διαθέσιμο στο Διαδίκτυο, <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n9/>
- Ηλιού, Μ. (1980) Πραγματικότητες και οραματισμοί στην εκπαίδευση (Εναλλακτικές προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής), στο: ΟΙΕΛΕ, *Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης*, 15-35 (Αθήνα, Τεκμήριο).
- Husén, T. (1991) *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μία συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες* (Αθήνα, Προτάσεις).
- Jaarsma, R. (1982) Education and the equality of opportunity for girls and women, στο: M. Niessen, J. Peschar (επ.) *Comparative research on education: Overview, strategy and applications in Eastern and Western Europe*, 203-235 (Oxford, Pergamon Press).
- Καζαμιάς, Α. (1986) Ενιαίο Σχολείο και ενιαία παιδεία στις ΗΠΑ: Κοινωνικοϊστορική και κριτική θεώρηση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 5, 141-161.
- Καζαμιάς, Α. (1995) Η βασανιστική πορεία του Ενιαίου Σχολείου. Διεθνής εμπειρία και προβληματική, στο: ΟΛΜΕ, *Η αναγκαιότητα του Ενιαίου Λυκείου και το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, 143-157 (Αθήνα, ΟΛΜΕ)
- Καλοφωλιάς, Α. (1992) Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Μία κριτική επισκόπηση της μέχρι τώρα πορείας του, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 3 (2-3), 85-90.
- Κασσωτάκης, Μ. (1987) Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Οι λόγοι δημιουργίας του και οι προοπτικές του στη χώρα μας – μία κριτική θεώρηση, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1 (1), 19-33.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992) Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός των μαθητών και το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Μία προσπάθεια αξιολόγησής του, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 3 (2-3), 102-127.
- Κασσωτάκης, Μ. (1995) Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Μία τομή στην ελληνική εκπαίδευση; στο: Α. Καζαμιάς, Μ. Κασσωτάκης (επ.) *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, 174-207 (Αθήνα, Σείριος).
- Κασσωτάκης, Μ. (1997) *Από το Πολυκλαδικό στο Ενιαίο Λύκειο* (Αθήνα, Γρηγόρη).
- Κωστάκη, Α. (1992) Πόσο ενιαίο είναι το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο; *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 3 (2-3), 140-148.
- Μπουζάκης, Σ. (1995) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, τόμ. Β' (Αθήνα, Gutenberg).
- Marklund, S. (1980) *The democratization of education in Sweden – A UNESCO case study* (Stockholm, Institute of International Education – University of Stockholm).
- Νούτσος, Χ. (1986) *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Νούτσος, Χ. (1995) Η κατάργηση των Γενικών Εξετάσεων: Η ενότητα του πολλαπλού, στο: ΟΛΜΕ *Η αναγκαιότητα του Ενιαίου Λυκείου και το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, 344-355 (Αθήνα, ΟΛΜΕ).
- ΟΛΜΕ, (1982) *Α' Εκπαιδευτικό συνέδριο καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης* (Αθήνα, ΟΛΜΕ).
- ΟΛΜΕ, (1986) *Δ' Εκπαιδευτικό συνέδριο ΟΛΜΕ: Ενιαιοποίηση Τεχνικής-Επαγγελματικής και Γενικής Εκπαίδευσης* (Αθήνα, ΟΛΜΕ).
- ΟΛΜΕ, (1995) *Η αναγκαιότητα του Ενιαίου Λυκείου και το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (Αθήνα, ΟΛΜΕ).
- Πουλιαντζάς, Ν. (1981) *Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό* (Αθήνα, Θεμέλιο).

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), (2000) *Ερευνα αποφοίτων*, διαθέσιμο στο Διαδίκτυο, <http://www.pi-schools.gr/programs/par/index1.htm>
- Pring R., Walford G. (επ.) (1997) *Affirming the comprehensive ideal* (London, The Falmer Press).
- Prost, A. (1990) Schooling and social stratification: paradoxes of the reform of the middle school in 20th century France στο: A. Leschinsky, K.U. Mayer (επ.) *The Comprehensive School experiment revisited: evidence from Western Europe* (Frankfurt am Main, Peter Lang).
- Rubinstein D., Simon B. (1973) *The evolution of the Comprehensive School, 1926-1972* (London, Routledge and Kegan Paul).
- Süssmuth, R. (1987) «Γαλλία» στο O. Anweiller, F. Kuebart, L. Liegle, H.P. Schäfer, R. Süssmuth, *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη*, 147-184 (Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη).
- Τερζής, Ν.Π. (1986) Το Ενιαίο Σχολείο – Ιστορία και σύγχρονη προβληματική, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 4, 9-23.
- Τομπαΐδης, Δ.Ε. (1982) *Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση* (Αθήνα, Γρηγόρη).
- Tomlinson, S. (1997) A comprehensive curriculum 14-19, στο: R. Pring, G. Walford (επ.) *Affirming the comprehensive ideal*, 109-118 (London, The Falmer Press).
- ΥΠΕΠΘ, (1987) *Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο – Ενημερωτικό έντυπο* (Αθήνα, ΟΕΔΒ).
- ΥΠΕΠΘ, (1994) 2^ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Υποπρόγραμμα 1: Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση, Μέτρο 1.2: Ενιαίο Λύκειο (ΕΚΤ) – Ερευνα για την απορρόφηση στην αγορά εργασίας των αποφοίτων των κλάδων προεπαγγελματικής εκπαίδευσης και των τμημάτων ειδίκευσης ΕΠΑ Χανίων και Ρεθύμνου (Αθήνα, φωτ. αντίγραφο).
- ΥΠΕΠΘ, (1995) *Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο* (Αθήνα, ΟΕΔΒ).
- Φράγκος, Χ. (1978) Ο σημερινός παιδαγωγικός κόσμος – Μία γεωγραφική περιήγηση στο χώρο της αγωγής, *Ο Πολίτης*, 16, 20-27.
- Χάρης, Κ. (1986) Το Ενιαίο Σχολείο στην Ελλάδα, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 4, 77-93.
- Χοντολίδου, Ε. (1987) *Η συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976-1981)* (Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη).
- Weeks, A. (1986) *Comprehensive schools: Past, present and future* (London, Methuen).