

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση και οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ιδεολογικές προσεγγίσεις και εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Κώστας Φασούλης 

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αναζήτηση των ιδεολογικοπολιτικών στοιχείων που σηματοδότησαν το δημόσιο πολιτικό και συνδικαλιστικό λόγο για το δικαίωμα στην εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές πολιτικές τα τελευταία είκοσι χρόνια, επιβάλλουν πρωταρχικά την ιδεολογικοπολιτική προσέγγιση, αναζήτηση και διασαφήνιση των παραπάνω εννοιών. Το κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση της μακρόχρονης μετασχηματιστικής πορείας όλων των πολιτικών θεωριών για τα κοινωνικά δικαιώματα με αποτέλεσμα να συνδέεται άρρηκτα με τα ιδιαίτερα ιδεολογικά και εννοιολογικά γνωρίσματά τους. Το γεγονός αυτό οδήγησε τις πρώτες δεκαετίες μετά το 1950 στην ερμηνεία του άρθρου 13 του Διεθνούς Συμφώνου για τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα του Ο.Η. Ε. με στόχο μέσα από έναν ιδεολογικό συγκερασμό να προσδιοριστούν οι ελάχιστες κοινά αποδεκτές προϋποθέσεις ικανοποιητικής παροχής του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα, οι ιδεολογικές εκδοχές της ελευθερίας και της ισότητας των ευκαιριών ως φιλοσοφική και πολιτική διεργασία του συνόλου των κοινωνικών θεωριών και την παράλληλη ανάπτυξη του κοινωνικού κράτους, κατά το δεύτερο ήμισυ του 20^{ου} αιώνα, οδήγησαν αφενός στις εκδοχές της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, τόσο ως αποτέλεσμα των διαφόρων ιδεολογικών προσεγγίσεων, όσο και ως επιστημονική ερευνητική πολυδιάστατη αποτίμηση αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τις δυσκολίες της πλήρους αποσαφήνισης της έννοιας της ισότητας.

Η διαρκής όμως επιστημονική αναζήτηση αξιοποιώντας τα πορίσματα των ερευνών, προσέδωσε πολυδιάστατη έννοια στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών θεωρώντας ότι αυτή προσδιορίζεται κάθε φορά από τους επιδιωκόμενους στόχους της.

Η μελέτη αυτή οριοθετεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να ενταχθεί η μελέτη του δημόσιου πολιτικού και συνδικαλιστικού λόγου για το δικαίωμα στην εκπαίδευση και τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες λαμβάνοντας υπόψη την πραγματικότητα που διαμορφώθηκε στην Ελλάδα με την ένταξή της στην Ε.Ε. και το συνεπακόλουθο άνοιγμα της κοινωνίας στα ευρωπαϊκά ιδεολογικά ρεύματα.

Εισαγωγή

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση

Η ελευθερία της εκπαίδευσης, ήδη από την εποχή του δικαίου «των δημόσιων ελευθεριών» στη Γαλλία του 18^{ου} αιώνα, εντάχθηκε στις λεγόμενες πνευματικές ελευθερίες και μαζί με την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης αποτέλεσαν τις μήτρες απ' όπου ξεπήδησαν οι επιμέρους ανθρώπινες ελευθερίες και τα αναγνωρισμένα δικαιώματα του ανθρώπου (Rivero, 1983:313-16). Ωστόσο χρειάστηκαν σημαντικές οικονομικές εξελίξεις και σκληροί κοινωνικοί αγώνες δύο και πλέον αιώνων, για να πάψει η εκπαίδευση να αποτελεί δικαίωμα μόνο των ανδρών των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, να αναγνωριστεί ως δικαίωμα και στις γυναίκες (Schmuck, 1996:337) και, ταυτόχρονα, να αποτελέσει –από τα μέσα του 20ού αιώνα– διακηρυγμένο δικαίωμα κάθε ανθρώπου στην οικουμένη.

Σημαντικό ιστορικό σταθμό στην εξέλιξη αυτή αποτέλεσε η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.), το 1948, με την ειδικότερη αναφορά στο δικαίωμα κάθε ατόμου στην εκπαίδευση.

Αργότερα, πέντε διεθνείς συνθήκες¹ όρισαν το κράτος ως υπεύθυνο και αποκλειστικό εγγυητή για την υλοποίηση του δικαιώματος αυτού, με βασικά κριτήρια την άρση των διακρίσεων, την ισότητα ως προς το φύλο, την

εθνοτική ή πολιτισμική ταυτότητα, τη θρησκεία, κ.λπ. θέτοντας έτσι τις ελάχιστες προϋποθέσεις για την πραγμάτωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση.

Σήμερα, το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί κοινωνικό δικαίωμα και αναγνωρίζεται ως πρωταρχικής σημασίας προϋπόθεση, όχι μόνο της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου, αλλά και ως μέσο για την ουσιαστική άσκηση των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων του (Μπερδήμας, 1998:123-152). Στις ημέρες μας τα δικαιώματα αυτά συνεχώς διευρύνονται² αλλά και «δοκιμάζονται», καθώς δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που το δικαίωμα στην εκπαίδευση φαλκιδεύεται, γιατί λείπουν οι πραγματικές προϋποθέσεις που θα το καθιστούσαν «ισότιμο δικαίωμα» για όλες τις κοινωνικές ομάδες. Έτσι, οι ανισότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεχίζουν να αποτελούν έναν από τους βασικούς μηχανισμούς των κοινωνικών αποκλεισμών.

Σκοπός της μελέτης

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι η εννοιολογική διασαφήνιση και ιδεολογική προσέγγιση του πολιτικοϊδεολογικού πλαισίου στη βάση του οποίου: α) μετεξελίχθηκαν τα κοινωνικά δικαιώματα και ιδιαίτερα το δικαίωμα στην εκπαίδευση και προσδιορίστηκαν οι προϋποθέσεις της ικανοποιητικής του παροχής, β) διερευνήθηκε και επιστημονικά, αφενός η έννοια της ισότητας και ως ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, και αφετέρου η έννοια της ελευθερίας και ως δυνατότητα αξιοποίησης ή μη από το άτομο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών, δηλαδή ως ισότητα αποτελεσμάτων. Η παραπάνω ανάλυση, επίσης, έχει ως σκοπό να αποτελέσει το θεωρητικό πλαίσιο μιας εμπειρικής έρευνας για τα πολιτικοϊδεολογικά στοιχεία που νοηματοδότησαν το δημόσιο πολιτικό και συνδικαλιστικό λόγο και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που επέδρασαν και συνεχίζουν να επιδρούν στη λειτουργία του ελληνικού σχολείου³. Το τελευταίο επηρεάστηκε και συνεχίζει να επηρεάζεται, ιδιαίτερα τα τελευταία είκοσι χρόνια, αφενός από την όλο και περισσότερο αιτούμενη από τους ευρωπαϊκούς παράγοντες αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα και προσαρμοστικότητα στις πολιτικές κοινωνικού μετασχηματισμού της Ε.Ε. (Πασιάς, 2000:647-8) και αφετέρου

από την οπτική της ιδεολογίας «των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών» (Λαμπίρη-Δημάκη, 1995:17).

Μεθοδολογία

Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιείται η μέθοδος της επισκόπησης και της ανάλυσης περιεχομένου (Cohen & Manion, 1997:101) κατά την περιγραφή, σύνθεση, σύγκριση και ερμηνεία: α) των ιδεολογικών θέσεων και πολιτικών θεωριών για το ατομικό και κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση, β) του άρθρου 13 του Διεθνούς Συμφώνου για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα του Ο.Η.Ε. και ειδικότερα των προϋποθέσεων της ικανοποιητικής παροχής του δικαιώματος της εκπαίδευσης από το κράτος ως υπεύθυνου και αποκλειστικού εγγυητή της πραγμάτωσής του. Με την ίδια μεθοδολογία προσεγγίζονται οι ιδεολογικοπολιτικές θέσεις των πολιτικών θεωριών για την έννοια της ισότητας και της ελευθερίας και διερευνώνται οι διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της ισότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων όπως αυτές διαμορφώθηκαν από τα αποτελέσματα των ερευνών τα τελευταία σαράντα χρόνια.

Οι ιδεολογοπολιτικές αναζητήσεις για το κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση

Κατά τις διαδοχικές φάσεις μετάβασης από τον κλασικό φιλελευθερισμό⁴ του 17ου και 18ου αιώνα προς τον σύγχρονο φιλελευθερισμό⁵ και το κράτος πρόνοιας⁶ του 20ου αιώνα σε θεσμικό επίπεδο πραγματοποιούνται μια σειρά από ρυθμίσεις κοινωνικής προστασίας,⁷ οι οποίες είναι αποτέλεσμα των τεχνολογικών, οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών που συντελούνται την περίοδο αυτή (Τσάτσος, 1994:28).

Οι εξελίξεις αυτές σηματοδοτούν μια νέα περίοδο αναζήτησης και προσέγγισης της έννοιας των κοινωνικών δικαιωμάτων⁸ με ιδεολογοπολιτική, φιλοσοφική και κοινωνιολογική διάσταση. Η αναζήτηση γύρω από το θέ-

μα των κοινωνικών δικαιωμάτων και το σύστημα της κοινωνικής πρόνοιας δεν αποτέλεσε μόνο προνόμιο μιας και μόνο πολιτικής ιδεολογίας αλλά τέθηκε με διάφορους τρόπους από το σύνολο των ιδεολογιών δηλαδή τους φιλελεύθερους, τους σοσιαλιστές, τους συντηρητικούς, τις φεμινίστριες ακόμα και από τους φασίστες κατά καιρούς (Heywood, 2007:129).

Η αναπόδραστη αναγωγή και προσέγγιση του περιεχομένου των κοινωνικών δικαιωμάτων με βάση την πολιτειολογική, κοινωνιολογική, φιλοσοφική και πολιτική διάσταση οδήγησε στην ένταξη πολλών από των μέχρι τότε ατομικών δικαιωμάτων στα κοινωνικά δικαιώματα και οι αναφορές σε κοινωνικές ομάδες ατόμων εμπλούτισαν τον κατάλογο των δικαιωμάτων αυτών (Κοντιάδης, 1997:48-49). Η εξασφάλιση σε ομάδες πολιτών ενός φάσματος κοινωνικών δικαιωμάτων όπως το δικαίωμα για εργασία, για αξιοπρεπή κατοικία, για κοινωνική ασφάλιση, για εκπαίδευση και υγεία κ.λπ., διαμορφώνουν κρατικούς μηχανισμούς σχεδιασμού ικανοποίησης αυτών των δικαιωμάτων επειδή μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο μέσα από την παρεμβατική δυνατότητα του κράτους (Heywood, ό.π.: 129-130). Η συνταγματική κατοχύρωση των κοινωνικών δικαιωμάτων και η κατάταξή τους σε περισσότερες νομικές μορφές με συγκεκριμένο οικονομικό και κοινωνικό περιεχόμενο, απομάκρυνε σταδιακά τη στενή αντίληψη ότι τα κοινωνικά δικαιώματα έχουν καθαρά προγραμματικό – ιδεολογικό χαρακτήρα και εξισορρόπησε τη φιλελεύθερη και κοινωνική αντίληψη για τη λειτουργία του κράτους (Τσάτσος, ό.π., 89).

Τα κοινωνικά δικαιώματα, από τη φύση και τη λειτουργία τους, πέρα από τις επιμέρους μορφές νομιμοποίησης της πολιτικής εξουσίας συνέβαλλαν στην αναδιανεμητική λειτουργία του κράτους και την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων τις οποίες προκαλούν οι μηχανισμοί της ελεύθερης αγοράς στο πρότυπο του φιλελευθερισμού (Τσουκαλάς, 1991:304).

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση ως επιμέρους έκφραση των κοινωνικών δικαιωμάτων στη θεωρία του σύγχρονου φιλελευθερισμού κρίθηκε ως αγαθό ζωτικής σημασίας, μέσο παραγωγής της αυτοανάπτυξης του ατόμου και κατ' επέκταση, της ιστορικής και της κοινωνικής του προόδου (Heywood, ό.π.: 85). Στο ίδιο πολιτικό θεωρητικό πλαίσιο ο J. S. Mill μολονότι τάσσεται υπέρ της εξάπλωσης της εκπαίδευσης ως του ιδανικότερου, ίσως, τρόπου δια του οποίου τα άτομα θα μπορούσαν να πετύχουν

την ολοκλήρωσή τους, εντούτοις εκφράζει επιφυλάξεις για την κρατική εκπαίδευση από το φόβο ότι όλοι θα μοιράζονταν τις ίδιες απόψεις και πεποιθήσεις γεγονός που δεν θα επιτρέπει την ανάπτυξη των ίδιων ικανοτήτων του ατόμου και τη μεγιστοποίηση της γνώσης (Mill, 1972:73-85).

Στη σοσιαλδημοκρατική⁹ πολιτική θεωρία, η εκπαίδευση ως κοινωνικό δικαίωμα δεν εκτιμάται μόνο ως αξία και αγαθό γιατί συμβάλλει στην προσωπική εξέλιξη του ατόμου (όπως συμβαίνει με τη σύγχρονη φιλελεύθερη άποψη), αλλά κυρίως γιατί κάνει τους ανθρώπους περισσότερο ικανούς και κατάλληλους να εργαστούν και κατά συνέπεια ωφέλιμους στην οικονομία και κατ' επέκταση στην κοινωνία (Heywood, ό.π.: 278). Άλλωστε οι προτεραιότητες της σοσιαλδημοκρατικής θεώρησης στην κοινωνική επένδυση ως βάση βελτίωσης της υποδομής και της οικονομίας, εδράζονται στην ενίσχυση της ικανότητας και της γνώσης του εργατικού δυναμικού ανάγοντας έτσι την εκπαίδευση σε κοινωνικό δημόσιο αγαθό (στον ίδιο: 278). Στην ίδια πολιτική θεωρία, η εκπαίδευση ως κατά βάση παιδευτικός παράγοντας έχει ως στόχο να διαπλάθει ή να αναπλάθει τη νοοτροπία, τις αξίες, τα προσόντα, τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις του κοινωνικού συνόλου (στον ίδιο: 279).

Το φεμινιστικό κίνημα¹⁰ μέσα στις επιδιώξεις και τους στόχους του ενέταξε ως βασική διεκδίκησή του την καθιέρωση της ίσης πρόσβασης των γυναικών στην εκπαίδευση και τη διεύρυνση των ευκαιριών εκπαίδευσης και σταδιοδρομίας τους (Friedman, 1963), και αυτό διότι η εκπαίδευση σε πολλά κράτη του κόσμου συνέχιζε να αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των ανδρών¹¹ με τις γυναίκες περιορισμένες κατ' ουσία στην ιδιωτική τους ζωή και επικεντρωμένες στην οικογένεια και τις οικιακές δουλειές (Elshtain, 1981).

Στις δικαιοκρατούμενες κοινωνίες σήμερα το δικαίωμα στην εκπαίδευση εκφράζεται είτε από την αντικειμενική θεώρηση, δηλαδή την άποψη ότι είναι κοινωνικό δικαίωμα, ως παροχή δημόσιας υπηρεσίας με έμφαση στην αρχή της δωρεάν φοίτησης και της μη διακριτικής μεταχείρισης των μαθητών σπουδαστών, είτε από την υποκειμενική – ατομοκεντρική αντίληψη με έμφαση την ολοκλήρωση του ατόμου μέσα από την πραγμάτωση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του με βασικές αρχές την ίση πρόσβαση στη μόρφωση και την ελεύθερη επιλογή του εκπαιδευτικού ιδρύματος

(Σκουρή, 1995:25). Οι παραπάνω θεωρήσεις υποχρεώνουν το κράτος δικαίου τόσο στην προστασία του κοινωνικού δικαιώματος, όσο και του ατομικού δικαιώματος στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό το δικαίωμα στην εκπαίδευση θεωρείται σήμερα τόσο κοινωνικό, όσο και ατομικό δικαίωμα (στον ίδιο:28).

Ζητούμενο ωστόσο παραμένει ο σωστός συνδυασμός μεταξύ των απαιτήσεων του γενικού συμφέροντος, δηλαδή του κοινωνικού δικαιώματος και των ατομικών αναγκών. Αν και στις δυτικές κοινωνίες το έργο της εξισορρόπησης των αντίροπων αυτών τάσεων παραδοσιακά ανέλαβαν τα Συντάγματα, ως ιδεολογικά και πολιτικά δημιουργήματα του φιλελεύθερου αστικού κράτους του 18^{ου} αιώνα (Βενιζέλος, 1991:27) εντούτοις η συζήτηση για τον πυρήνα του κοινωνικού δικαιώματος στην εκπαίδευση, δηλαδή τους στόχους και το περιεχόμενό του και στο πώς ανταποκρίνεται το κράτος που ορίστηκε ως υπεύθυνο και αποκλειστικός εγγυητής για την πραγμάτωσή του συνεχίζει να αποτελεί πεδίο προβληματισμού και αντιτιθέμενων απόψεων (Unesco, 2000:20-22). Ειδικότερα, οι προβληματισμοί αυτοί αφορούν αφενός την ικανοποιητική παροχή του δικαιώματος της εκπαίδευσης, δηλαδή την ευχερή και χωρίς διακρίσεις πρόσβαση όλων στη μόρφωση, τα προγράμματα σπουδών, την ποιότητά τους, τα είδη της εκπαίδευσης κ.λπ. (στο ίδιο: 20-22) και αφετέρου τις ευκαιρίες ισότητας κατανομής των εκπαιδευτικών τίτλων σε όλα τα κοινωνικά στρώματα με κοινωνική δικαιοσύνη (Πυργιωτάκης, 2007:224).

Οι προϋποθέσεις της ικανοποιητικής παροχής του δικαιώματος της εκπαίδευσης

Ασφαλή¹² προσέγγιση με διεθνή αποδοχή, η οποία προκύπτει με τη δέσμευση των κρατών,¹³ ως προς τις προϋποθέσεις της ικανοποιητικής παροχής του δικαιώματος της μόρφωσης, αποτελεί η ερμηνεία του άρθρου 13 του Διεθνούς Συμφώνου για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα του Ο.Η.Ε.¹⁴ Κατ' αρχήν, η Επιτροπή του Συμφώνου¹⁵ με έναν επιδέξιο συγκερασμό της νεοφιλελεύθερης και σοσιαλδημοκρατικής θεωρήσης ορίζει ότι η εκπαίδευση δεν είναι μόνο δικαίωμα, αλλά είναι αναγκαία προϋπόθεση και για άλλα δικαιώματα_ είναι η βάση για τις αξίες

του ανθρώπου και την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας, αλλά και ο μοχλός για την άνοδο του βιοτικού επιπέδου. Εν τέλει, κατά την Επιτροπή, η εκπαίδευση είναι η καλύτερη οικονομική επένδυση που μπορεί να κάνει το κράτος.

Ως προς τους στόχους και το περιεχόμενο, τα οποία αποτελούν γνωρίσματα του πυρήνα του κοινωνικού δικαιώματος της εκπαίδευσης, η Επιτροπή ερμηνεύοντας αναλυτικά το άρθρο 13 του Διεθνούς Συμφώνου διατυπώνει τη θέση ότι η εκπαίδευση οφείλει: α) να ενισχύει το αίσθημα αξιοπρέπειας κάθε ατόμου, β) να καθιστά ικανό το άτομο να συμμετέχει αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία και γ) να το διευκολύνει στην κατανόηση των διαφορών μεταξύ διαφορετικών εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων.

Οι τρεις αυτοί στόχοι μετατρέπονται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις για κάθε κράτος ορίζοντας ταυτόχρονα ως βαθμίδες της εκπαίδευσης: τη βασική, τη μέση, την ανώτατη και τη λεγόμενη στοιχειώδη (*elementary*). Η στοιχειώδης εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με τη βασική (*basic*) η οποία απευθύνεται σε όλους και έχει στόχο να τους βοηθήσει να συμπληρώσουν τις γνώσεις τους. Η υποχρέωση κάθε κράτους, ως προς τη βασική εκπαίδευση, συνίσταται στην παροχή ευέλικτων προγραμμάτων για άτομα όλων των ηλικιών, σε μία δια βίου εκπαίδευση, για την ικανοποίηση βασικών μορφωτικών αναγκών, που διευκολύνουν και την ανεύρεση εργασίας.¹⁶

Οι υποχρεώσεις του κράτους δεν είναι ίδιες για καθεμία από τις τέσσερις κατηγορίες της εκπαίδευσης. Ως γενικός στόχος τίθεται η, κατά το δυνατόν, δωρεάν παροχή της. Η υποχρέωση του κράτους για παροχή της στοιχειώδους εκπαίδευσης τίθεται σε όλους ανεξαιρέτως και δωρεάν.¹⁷ Η παροχή της μέσης εκπαίδευσης δεν τίθεται κατά τον ίδιο απόλυτο τρόπο, αφού αναφέρεται σε κατάλληλα μέσα και σε σταδιακή θέσπιση δωρεάν παιδείας. Για την ανώτατη εκπαίδευση, τονίζεται η ισότιμη αντιμετώπιση όλων, αλλά ανάλογα με τις ικανότητες του καθενός και κατά περίπτωση ως προς τον δωρεάν χαρακτήρα της.

Για να είναι δεσμευτικές οι υποχρεώσεις του κράτους τίθενται ως αναγκαία γνωρίσματα του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες οι εξής προϋποθέσεις:

α. Η *ικανοποιητική παροχή (availability)*. Οι θεσμοί που παρέχουν εκ-

παίδευση οφείλουν να είναι επαρκείς και να προσφέρουν προγράμματα και ποιότητα εκπαίδευσης αντίστοιχη για τις ανάγκες που καλούνται να καλύψουν ή να ικανοποιήσουν. Πρακτικά αυτό σημαίνει: όροι υγιεινής στους χώρους εργασίας όπου συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία, τεχνική υποδομή, ειδικευμένοι δάσκαλοι, αξιοπρεπείς μισθοί.

β. Η *ευχερής πρόσβαση (accessability)*. Η παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών αφορά όλους:

- χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις στην πρόσβαση κυρίως για τις ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού (παιδιά χωρίς οικογένεια, άτομα με ειδικές ανάγκες, μειονότητες, μετανάστες),
- δυνατότητα πρόσβασης με την φυσική έννοια του όρου, δηλ. κοντινές αποστάσεις κατοικιών - σχολείων, είτε εξ αποστάσεως διδασκαλία για απομακρυσμένες περιοχές,
- δυνατότητα πρόσβασης με την οικονομική έννοια του όρου, δηλαδή η μόρφωση να παρέχεται σε όλους ασχέτως οικονομικών δυνατοτήτων, με ιδιαίτερη ένταση ως προς την υποχρεωτική εκπαίδευση.

γ. *Επαρκής ποιότητα (acceptability)*. Ο τύπος και η ουσία της εκπαίδευσης, δηλαδή τα προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά μέσα (βιβλία και υποστηρικτικό υλικό), οφείλουν να είναι καλής ποιότητας.

δ. *Παροχή μόρφωσης προσαρμοσμένης στις ανάγκες της κάθε εποχής (adaptability)*. Η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμόζεται στις συχνά μεταβαλλόμενες κοινωνικές ανάγκες, στην τεχνολογία και στις πολιτιστικές αξίες της εποχής της. Σήμερα το νέο στοιχείο είναι η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, η περιπλοκότητα των κοινωνιών, η επικοινωνία και συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους συστημάτων.

Επιπρόσθετα, η Επιτροπή του Συμφώνου ορίζει ότι για την ικανοποίηση των παραπάνω όρων απαιτείται ένα «κατάλληλο σύστημα υποτροφιών», η διαρκής βελτίωση των μισθών του διδακτικού προσωπικού, καθώς και ο συνολικός κρατικός σχεδιασμός για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μια επιπλέον εγγύηση αποτελεί η δυνατότητα των γονιών να επιλέγουν ελεύθερα, πρώτον, τη θρησκευτική μόρφωση των παιδιών τους και δεύτερον, το σχολείο τους, δηλαδή να επιλέγουν οποιοδήποτε από τα σχολεία ιδιωτικό ή δημόσιο. Για

την ανώτατη εκπαίδευση, εγγύηση αποτελεί η τήρηση της αρχής της ακαδημαϊκής ελευθερίας διδασκόντων και διδασκομένων.

Σε κάθε περίπτωση, για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης παρέχεται το δικαίωμα σε φυσικά και νομικά πρόσωπα, ημεδαπά και αλλοδαπά, να ιδρύουν και να διευθύνουν ιδιωτικά εκπαιδευτήρια κάθε βαθμίδας και τύπου, σχολεία, τεχνικές σχολές, πανεπιστήμια, ειδικά προγράμματα ή ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα για εξ αποστάσεως διδασκαλία ή για δια βίου εκπαίδευση, μέσα στο νομικό πλαίσιο που θέτει το κράτος.¹⁸

Θεμελιώδες ζήτημα για την Επιτροπή, μετά τον καθορισμό των επιδιωκόμενων στόχων, αποτελεί ο τρόπος παροχής του δικαιώματος στην εκπαίδευση, όπως ισχύει για κάθε δημόσιο δικαίωμα, επιβάλλοντας στο κράτος τρία επίπεδα υποχρεώσεων: σεβασμό, προστασία και πραγμάτωση.

Ως υποχρέωση σεβασμού ορίζεται η παρεμπόδιση του κράτους να λάβει μέτρα που ακυρώνουν ή δυσχεραίνουν την άσκηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Πρόσθετα ως υποχρέωση προστασίας ορίζεται η ευθύνη του κράτους να λαμβάνει μέτρα που εμποδίζουν τρίτους να δυσχεραίνουν την άσκηση του δικαιώματος αυτού. Τέλος, ως υποχρέωση πραγμάτωσης – ή υλοποίησης ορίζονται τα θετικά μέτρα που υποχρεούται να λαμβάνει το κράτος για να ικανοποιήσει το δικαίωμα στην εκπαίδευση με κάθε τρόπο, είτε το ίδιο, είτε με ρυθμίσεις που διευκολύνουν τους τρίτους, δηλαδή τους ιδιώτες και να παρέχει όσα απαιτούνται για την ικανοποίηση αυτού του δικαιώματος.

Μετά την εκτενή αυτή αναφορά στον πυρήνα του κοινωνικού δικαιώματος στην εκπαίδευση, όπως αυτός οριοθετήθηκε από την Επιτροπή του Συμφώνου με την ερμηνεία του άρθρου 13, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στα κράτη μέλη της Ε.Ε. και στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο το κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες δεν αμφισβητείται.¹⁹ Οι όποιες συζητήσεις για τις παροχές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφορούν τη χρησιμοποίηση των μέσων και την καλύτερη αξιοποίηση των δημοσίων πόρων. Άλλωστε, το δημόσιο πανεπιστήμιο ως πολιτική επιλογή στις χώρες μέλη της Ε.Ε. αποτελεί το μέτρο του κανόνα έναντι του ιδιωτικού (Φουντεδάκη, 2006:433).

Όμως, όπως τα κοινωνικά δικαιώματα εν γένει, έτσι και το κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση ως προς την πραγμάτωσή του βρίσκεται εξαρ-

τημένο από την παραγωγική δυνατότητα της κοινωνίας, δηλαδή την αποδοτικότητα της οικονομίας και ως εκ τούτου η εφαρμοσιμότητα των συνταγματικών και κανονιστικών διατάξεων κοινωνικού περιεχομένου σε περιόδους οικονομικής κρίσης δυσχεραίνεται με αποτέλεσμα να αποβάλλουν σταδιακά την προοδευτική – μετασχηματιστική τους δυναμική και να μεταβάλλονται σε ρυθμίσεις αμυντικού χαρακτήρα (Schulte, 1996:163).

Οι ιδεολογικές εκδοχές της ελευθερίας και της ισότητας των ευκαιριών

Για την προσέγγιση της έννοιας της ισότητας των ευκαιριών κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στην ιδέα της ισότητας και της ελευθερίας. Η ισότητα και η ελευθερία συνυπάρχουν ιστορικά, η μεν ελευθερία ως ανθρωπινή κατάσταση, η δε ισότητα ως μέσο για την αποτελεσματική απόλαυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συνολικά (Γεραπετρίτης, 2007:19). Η παραπάνω συνυπαρξη διαφαίνεται είτε στην αριστοτελική τους εκδοχή, δηλαδή της σύζευξης των δύο αυτών αξιών με σκοπό την απονομή του δικαίου (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια Ε10, 1134b, 24-29), είτε ως θεμελιώδεις αρχές ισότιμης λειτουργίας στη βάση της φιλοσοφικής σκέψης του διαφωτισμού και των μεγάλων επαναστάσεων του 18^{ου} αιώνα (Μάνεσης, 1980:316-320), είτε στην εκδοχή της κλασικής θεώρησης που ακολουθεί τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο που αποδίδει υπεροχή στην ελευθερία έναντι της ισότητας. Η επιστροφή λίγες δεκαετίες αργότερα σε μια συνθετική προσέγγιση των παραπάνω εννοιών με σκοπό τη διασφάλιση ενός ικανού επιπέδου προστασίας της κοινωνίας, ήταν αποτέλεσμα των πολιτικών του κρατικού κοινωνικού παρεμβατισμού (Μπόμπιο, 1998:34-35).

Στην πολιτική διάσταση, όπως τα κοινωνικά δικαιώματα έτσι και η ισότητα δεν αποτέλεσε προνόμιο μιας και μόνο ιδεολογίας αλλά τέθηκε με διάφορους τρόπους και περιεχόμενο από το σύνολο των πολιτικών ιδεολογιών.

Στον φιλελευθερισμό η αντίληψη περί της ισότητας ενσωματώνεται στα φυσικά δικαιώματα των ανθρώπων, οι οποίοι γεννιούνται ίσοι με την έννοια πως έχουν ίση ηθική αξία, και εκδηλώνεται ως πίστη στην τυπική ισότητα, τη θεώρηση δηλαδή που αποδέχεται ότι όλα τα άτομα πρέπει να απολαμβάνουν ίσης νομικής και πολιτικής ισότητας (Heywood, ό.π.:86). Η

παραπάνω θέση οδηγεί στην έννοια της αξιοκρατίας δηλαδή, στον καθορισμό της θέσης του ατόμου στην κοινωνία σύμφωνα με τις ικανότητες την ευφυΐα και την προσπάθειά που καταβάλλει (στον ίδιο: 569).

Αντίθετα, η ισότητα στη σοσιαλιστική θεώρηση αποτελεί βασική ιδεολογική αρχή και χαρακτηρίζεται από την πίστη στην «κοινωνική ισότητα» ή «την εισοδηματική ισότητα». Τα επιχειρήματα της σοσιαλιστικής ιδεολογίας υπέρ της κοινωνικής ισότητας εντοπίζονται στο ότι συντηρεί τη δικαιοσύνη και την αμεροληψία, προάγει την κοινότητα και τη συνεργασία (κοινωνική συνοχή) και ικανοποιεί την ανθρώπινη ανάγκη για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση (στον ίδιο: 214).

Η παραπάνω θεώρηση αντιτίθεται στη φιλελεύθερη αντίληψη «πως όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ίσοι έχοντας ακριβώς τις ίδιες δυνατότητες» εκτιμώντας ότι οι σημαντικότερες μορφές της ανθρώπινης ανισότητας είναι αποτέλεσμα «της άνισης μεταχείρισης από την κοινωνία και όχι κάποιας άνισης κατανομής χαρισμάτων από τη φύση». Η δικαιοσύνη απαιτεί, επομένως, οι άνθρωποι να αντιμετωπίζονται ως ίσοι ή τουλάχιστον όσο πιο ίσοι γίνεται από την κοινωνία σε ότι αφορά τις ανταμοιβές ή τις υλικές απολαβές (στον ίδιο: 214).

Στη σοσιαλδημοκρατική ιδεολογία γίνεται αποδεκτή μια σχετική κοινωνική ισότητα που επιτυγχάνεται με την αναδιανομή του παραγόμενου πλούτου μέσα από το κοινωνικό κράτος και μέσα από ένα σύστημα προοδευτικής φορολογίας (στον ίδιο: 215). Η θεώρηση αυτή, χωρίς να απορρίπτει τον καπιταλισμό, θεωρεί θεμελιώδες ζήτημα τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και αποκαλύπτει την αποδοχή του συνεχιζόμενου ρόλου των υλικών κινήτρων, καθώς και το γεγονός πως η σημασία της εκπλήρωσης των «αναγκών» επικεντρώνεται κυρίως στην εξάλειψη της φτώχειας (στον ίδιο: 215).

Ο κλασικός φιλελευθερισμός ως μέσο πραγμάτωσης της ισότητας υιοθετεί την εκδοχή της «ισότητας των ευκαιριών» ώστε κάθε άτομο να έχει ίσες ευκαιρίες να αναπτύξει τις ικανότητες και τα χαρίσματά του. Η «κοινωνική ισότητα» απορρίπτεται θεωρώντας ότι αυτή μπορεί να λειτουργήσει εις βάρος της ελευθερίας, των χαρισμάτων και των ικανοτήτων του ατόμου (στον ίδιο: 216-217).

Ο σύγχρονος φιλελευθερισμός «βάζει νερό στο κρασί του» κρίνοντας ότι

οι πραγματικές ίσες ευκαιρίες προϋποθέτουν κάποια σχετική κοινωνική ισότητα και στη βάση αυτή υπερασπίζεται το σύστημα κοινωνικής πρόνοιας ως μηχανισμό πραγμάτωσης της ισότητας των ευκαιριών (στον ίδιο:216-221).

Στη σοσιαλιστική θεώρηση η «ισότητα των ευκαιριών» είναι ασύμβατη προς την εκδοχή της «κοινωνικής ισότητας» που η ίδια υιοθετεί, κρίνοντας ότι η «ισότητα των ευκαιριών» το μόνο που επιτυγχάνει είναι να νομιμοποιεί την ανισότητα δικαιωνίζοντας το μύθο της εκ γενετής ισότητας. Επίσης, στην ίδια ιδεολογία η τυπική ισότητα με τις μορφές της νομικής και της πολιτικής ισότητας (που αποδέχεται ο φιλελευθερισμός) κρίνεται ως ανεπαρκής, επειδή παραβλέπει τις δομικές ανισότητες που δημιουργεί το καπιταλιστικό σύστημα (στον ίδιο: 214).

Οι σοσιαλδημοκράτες που, κατ' αρχάς, επέκριναν την «ισότητα των ευκαιριών», με το πέρασμα του χρόνου κατέληξαν να υπερασπίζονται την κρατική παρέμβαση λιγότερο με όρους παραδοσιακών σοσιαλιστικών αρχών και περισσότερο με αναφορές στις σύγχρονες φιλελεύθερες ιδέες με χαρακτηριστικό παράδειγμα την αποδοχή της ισότητας των ευκαιριών και τη «θετική δράση» (στον ίδιο: 271).

Με την ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας ή του κοινωνικού κράτους και ιδιαίτερα μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο η ισότητα στην εκδοχή της σχετικής κοινωνικής ισότητας αποκτά μια πρωτεύουσα αξία, θυσιάζοντας κατ' επίφαση τουλάχιστον ένα μέρος της ελευθερίας (Γεραπετρίτης, ό.π.: 20).

Οι εκδοχές της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων

Η ισότητα και η ελευθερία ως έννοιες και πρακτικές συνυπάρχουν κατ' εξοχήν στην εκπαιδευτική διαδικασία, η μεν ισότητα ως ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών με την παρεμβατική λειτουργία του κράτους πρόνοιας, η δε ελευθερία ως δυνατότητα αξιοποίησης ή μη από το άτομο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών δηλαδή ως ισότητα αποτελεσμάτων (Κελανίδης, 1991:66).

Η επιστημονική διερεύνηση της έννοιας της ισότητας των εκπαιδευτι-

κών ευκαιριών ξεκίνησε στη δεκαετία του '50 στα πλαίσια της αναζήτησης του κοινωνικού προσδιορισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, και συνεχίστηκε διεξοδικά την επόμενη δεκαετία ως συστηματική πλέον μελέτη των εκπαιδευτικών ευκαιριών και των κοινωνικών ανισοτήτων πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη σχολική εξέλιξη. Στη δεκαετία του '70, η συνέχιση των ερευνητικών αυτών προσπαθειών είχε εξαιρετικά αποτελέσματα τα οποία συνέβαλλαν αφενός στη διάλυση των μεθοδολογικών αδυναμιών και αντιφάσεων της προηγούμενης περιόδου και αφετέρου στην περαιτέρω, αλλά όχι πλήρη, αποσαφήνιση της έννοιας της ισότητας των ευκαιριών (Ηλιού, 1992: 94).

Ειδικότερα οι μελέτες του J. Coleman και του T. Husen στάθηκαν καθοριστικές αφενός για την προσέγγιση της έννοιας της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και αφετέρου για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών της περιόδου εκείνης.

O J. Coleman (1968: 237-246) μετά τη μεγάλη έρευνα του 1964 κατέληξε στην διάκριση μεταξύ της «ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών» και των «εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων». Η εκδοχή της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών συνεπάγεται την ευθύνη του σχολείου να προσφέρει εξίσου τα εφόδια σε όλους τους μαθητές αναλαμβάνοντας οι ίδιοι την ευρύτερη ευθύνη να αξιοποιήσουν την ευκαιρία της παρεχόμενης μάθησης. Στην παραπάνω εκδοχή δεν παραγνωρίζονται «...οι αποκλίνουσες εξωσχολικές επιδράσεις... που περιορίζουν την ισότητα των ευκαιριών, με αποτέλεσμα η τελευταία να αποτελεί ένα στόχο στον οποίο μπορεί κανείς να πλησιάσει χωρίς όμως να μπορεί να τον φτάσει...» (στον ίδιο).

Στην εκδοχή της ισότητας «των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων», το σχολείο καθίσταται υπεύθυνο όχι μόνο για την προσφορά των ίσων εφοδίων προς όλους τους μαθητές, αλλά και για την αξιοποίηση των εφοδίων αυτών από όλους τους μαθητές (στον ίδιο). Ωστόσο ο ίδιος παρατηρεί ότι κάτι τέτοιο είναι αδύνατο να συμβεί γιατί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος κρίνεται από «τη δραστητικότητα των σχολικών επιδόσεων που συγκλίνουν και των εξωσχολικών επιδράσεων που αποκλίνουν». Με δεδομένες τις «αποκλίνουσες αυτές επιδράσεις» η έννοια της ισότητας των ευκαιριών μπορεί να αναφέρεται «μόνο ως βαθμός εγγύτητας προς αυτήν».

Ο Τ. Husen (1975), την πρώτη παραπάνω εκδοχή του Coleman ονόμασε «φιλελεύθερη» προσέγγιση, επισημαίνοντας ταυτόχρονα ότι στην περίπτωση αυτή οι κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες κρίνονται καθοριστικοί για το βαθμό επιτυχίας των ίσων ευκαιριών διότι εκ των πραγμάτων οι τελευταίες καθίστανται συμβατές με την ανισότητα των αποτελεσμάτων.

Στην παραπάνω διαπίστωση του Husen οι εκφραστές της «αριστοκρατικής αντίληψης» αντιτείνουν ότι η προκύπτουσα ανισότητα των αποτελεσμάτων αποτελεί το «αναγκαστικό τμήμα», εφόσον ισχύει και δεν αναιρείται η ελευθερία του ατόμου να αξιοποιήσει ή όχι τις ευκαιρίες που του παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα (Dworkin, 2006:113).

Η προσέγγιση της έννοιας της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών κατά τον Τ. Husen, διακρίνεται αφενός στην «απόλυτη ισότητα» και αφετέρου στην «μετριοπαθή» εκδοχή της. Η «απόλυτη ισότητα» ή «ριζοσπαστική» ερμηνεία προϋποθέτει την ουσιαστική προσπάθεια της πολιτείας και του σχολείου για την ταυτόχρονη επίτευξη του στόχου της «πραγμάτωσης των ίσων αποτελεσμάτων». Η εκδοχή αυτή μεταθέτει ουσιαστικά στο σχολείο την ευθύνη του ατόμου για την αξιοποίηση των ευκαιριών. Στην περίπτωση όμως αυτή, όπως επισημαίνεται από τον Coleman (1973:129-130), περιορίζεται η ελευθερία των επιλογών του μαθητή.

Ιδεολογικοπολιτικά η εκδοχή της «απόλυτης ισότητας» εκφράζει ή ταυτίζεται με τους υποστηρικτές της «κοινωνικής ισότητας» (βλ. σελ. 140-141).

Η «μετριοπαθής» εκδοχή της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών στην οποία τείνει και ο Husen, εκφράζεται κυρίως από τη θέση ότι για να επιτευχθεί ουσιαστική ισότητα ευκαιριών, το κράτος πρόνοιας πρέπει να αναλάβει «θετική δράση»²⁰, ενισχύοντας δηλαδή τους «αδύνατους» μαθητές με αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα από την προσχολική ηλικία επιδιώκοντας να δώσει μαθησιακά ερεθίσματα σε μαθητές από μη μορφωσιογενές οικογενειακό περιβάλλον (Husen, ό.π.). Τα αντισταθμιστικά προγράμματα πρέπει να έχουν σαν στόχο την άμβλυνση της ανισότητας των αποτελεσμάτων κυρίως μέσα από τη δομή, τα προγράμματα, τον τρόπο διδασκαλίας, τον κοινωνικό ρόλο του δασκάλου, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας κ.λπ. (Κελπανίδης, ό.π.: 69).

Όμως ο Coleman (1973:129-137) υποστηρίζει ότι στη «θετική δράση» του κράτους ή στα αντισταθμιστικά προγράμματα πρέπει να τίθεται ένα

όριο ώστε να μην οδηγούν ούτε στην παραμέληση των «ικανών» μαθητών ούτε να ευνοούν δυσανάλογα εύρωστες κοινωνικές ομάδες οδηγώντας σε κοινωνικές αδικίες (Kymlicka, 2005: 190).

Η «μετριοπαθής» εκδοχή της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών δια της παρεμβατικότητας του κράτους με μέτρα «θετικής δράσης» ή αντισταθμιστικά προγράμματα με στόχο την άμβλυση της ανισότητας των αποτελεσμάτων είναι μια θέση που ιδεολογικοπολιτικά ταυτίζεται με τη σοσιαλδημοκρατική θεώρηση (βλ. σελ. 140-141).

Αν και οι μελέτες της αναφερόμενης περιόδου συνέβαλλαν καθοριστικά στον προσδιορισμό της έννοιας της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, δεν κατόρθωσαν όμως στην πλήρη αποσαφήνιση του όρου και ο λόγος, όπως αναφέρει ο J. Coleman (1967: 428), είναι «...οι δυσκολίες που προκύπτουν από την εκ φύσεως αντίφαση και συγκρούσεις της ισότητας των ευκαιριών με την οργάνωση της κοινωνίας... γι' αυτό άλλωστε στο μέλλον είναι δυνατό να υποστεί και άλλες αλλαγές...». Οι «αλλαγές» αυτές δεν άργησαν, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την Unesco η οποία έκρινε πιο δόκιμο τον όρο «προσπάθεια εξομοίωσης» αντί «ισότητα των ευκαιριών» γιατί θεώρησε ότι η τελευταία είναι ένα άπιαστο ιδανικό (Ηλιού, ό.π.: 100).

Οι συνεχιζόμενες αναζητήσεις στις δεκαετίες του 1980 και '90, αξιοποιώντας τα προηγούμενα ερευνητικά αποτελέσματα αλλά και την κριτική τους αποτίμηση έδωσαν νέα πολυδιάστατη έννοια στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών θεωρώντας ότι αυτή προσδιορίζεται κάθε φορά από τους επιδιωκόμενους στόχους (Ηλιού, 1992:95-103).

Στους επιδιωκόμενους στόχους, εκτός της κοινωνικής ισότητας στη διάσταση των ίσων ευκαιριών και αποτελεσμάτων, των ευκαιριών πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικά όλων των κοινωνικών ομάδων, συμπεριλαμβανομένων των ίσων ευκαιριών για γυναίκες και άτομα με ειδικές ανάγκες, εντάσσονται και οι γεωγραφικές και ηλικιακές ισότητες ευκαιριών. Στους επιδιωκόμενους στόχους συμπεριλαμβάνονται επίσης οι ευκαιρίες πρόσβασης στις υψηλότερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος όπως και της απόκτησης των αντίστοιχων τίτλων (Πυργιωτάκης, ό.π.: 225). Οι ίσες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης και οι ευκαιρίες απόκτησης εισιτηρίου κοινωνικής ανόδου, ή ένταξης σε κοινωνικές ομάδες διαχειριστών της εξουσίας αποτελεί άλλο ένα επιδιωκόμενο στόχο (Ηλι-

ού, ό.π.: 95-103). Τέλος στους παραπάνω στόχους εντάσσονται και οι ευκαιρίες πρόσβασης στα αγαθά της σύγχρονης τεχνολογίας και ο όρος «ψηφιακό χάσμα» αναφέρεται σε πολυδιάστατες ανισότητες περιγράφοντας τη διαφορά που επικρατεί μεταξύ διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών ή κοινωνικών ομάδων, όσο αφορά τη δυνατότητα και τις ευκαιρίες πρόσβασης των ατόμων σε πληροφορίες και επικοινωνιακές τεχνολογίες.

Η παραπάνω μελέτη οριοθετεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει να ενταχθεί η μελέτη του δημόσιου λόγου των πολιτικών κομμάτων όπως και των συνδικαλιστικών οργανώσεων για το δικαίωμα στην εκπαίδευση και τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, λαμβάνοντας υπόψη ιδιαίτερα την πραγματικότητα που διαμορφώθηκε με την ένταξη της χώρας στην Ε.Ε. και το συνεπακόλουθο άνοιγμα της κοινωνίας στα ευρωπαϊκά ιδεολογικά ρεύματα.

Σημειώσεις

¹ Οι διεθνείς αυτές συνθήκες αφορούν:

-Το Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα (Ηνωμένα Έθνη, 1966).

- Τη σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση (UNESCO, 1960).

- Το Πρωτόκολλο όπου εδρεύει η Επιτροπή Συνδιαλλαγής και Καλών Υπηρεσιών, η οποία είναι υπεύθυνη για την αναζήτηση διευθέτησης των διαφορών που τυχόν μπορούν να εμφανιστούν μεταξύ κρατών μερών.

- Τη Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση (UNESCO, 1962).

- Τη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (Ηνωμένα Έθνη, 1989).

- Τη Σύμβαση για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (UNESCO, 1989).

² Σήμερα δικαίωμα του ανθρώπου αποτελεί το υγιές περιβάλλον, η ανθρώπινη και βιώσιμη ανάπτυξη του, η αναγνώριση των δικαιωμάτων των μελλοντικών γενεών (UNESCO, 1994: 4).

³ Με τον όρο “σχολείο” εννοούμε όλα τα εκπαιδευτήρια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

⁴ Ο κλασικός φιλελευθερισμός αποτελεί παράδοση μέσα στους κόλπους του φιλελευθερισμού που επιδιώκει να μεγιστοποιήσει ανεμπόδιστα την ατομική δράση,

συνήθως εγκαθιδρύοντας ένα μη παρεμβατικό κράτος και βασιζόμενη στην οικονομία της αγοράς (Heywood, 2007: 577).

⁵ Ο σύγχρονος φιλελευθερισμός αποτελεί μετεξέλιξη του κλασικού φιλελευθερισμού που υποστηρίζει ως αναγκαία (σε αντίθεση με τον κλασικό φιλελευθερισμό) την παρέμβαση του κράτους στην κοινωνία και την οικονομία ως μέτρο για τη διεύρυνση της ελευθερίας (Heywood, 2007: 586).

⁶ Το κράτος πρόνοιας προσδιορίζεται χρονικά από τα μέσα του 19ου αιώνα έως και τις δυο πρώτες δεκαετίες μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και ο όρος έχει κυρίως κοινωνικοπολιτικό περιεχόμενο και αναφέρεται, κατά περιγραφικό τρόπο, στη σύγχρονη μορφή καπιταλιστικού κράτους που δρα μέσω της παροχικής, κοινωνικής διοίκησης, στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων και της συστηματικής κάλυψης κοινωνικών κινδύνων και αναγκών των πολιτών. Η διεθνής επικράτηση του όρου κράτος πρόνοιας στη μεταπολεμική περίοδο εκφράζει τη διεύρυνση της παρεμβατικής, ρυθμιστικής και παροχικής λειτουργίας του κράτους στις ανεπτυγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες. Δόκιμη εμφανίζεται η χρήση του ως έννοιας γένους έναντι του όρου κοινωνικό κράτος, που εκφράζει τη συνταγματική και νομοθετική κατοχύρωση των παροχικών και ρυθμιστικών μηχανισμών του κράτους πρόνοιας. Η λειτουργία του κοινωνικού κράτους αποτυπώνει μια συγκεκριμένη θεσμική μορφή του κράτους πρόνοιας, η οποία σχηματίζεται κατά κύριο λόγο σε χώρες της ηπειρωτικής Ευρώπης και αναλύεται συστηματικά από την γερμανική θεωρία (Μάνεσης, 1986:13). Η διαμόρφωση του κοινωνικού κράτους στην Ελλάδα συντελείται μετά το 1974, όταν, αφ' ενός έχουν ήδη παγιωθεί φαινόμενα άνισης κατανομής και οργανωτικής δυσλειτουργίας των φορέων κοινωνικών παροχών και, αφ' εταίρου, έχει ήδη ξεκινήσει η διεθνής αποδιάθρωση και αμφισβήτηση του (Κοντιάδης, 1997: 434). Η κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα δεν υπήρξε ποτέ ένα ενιαίο και συγκεκριμένο σύστημα με «συγκεκριμένους στρατηγικούς στόχους, κριτήρια λειτουργίας, προϋποθέσεις δράσεων και εσωτερική συνοχή» (Ρομπόλης, Σ., - Χλέτσος, 1995: 16). Η υπανάπτυξη του κοινωνικού κράτους, η αποσπασματική ρύθμιση πεδίων κοινωνικής πολιτικής, η οικονομική αναποτελεσματικότητα και οι σημαντικές ανισότητες των κοινωνικών παροχών δεν ήταν δυνατό να αναιρεθούν και να αναδιοργανωθούν στο πλαίσιο της αμφισβήτησης του κοινωνικού κράτους που κυριάρχησε και στην Ελλάδα μετά τα μέσα της δεκαετίας του '80. Μεταξύ των αιτιών της υπανάπτυξης του κοινωνικού κράτους στην Ελλάδα πρέπει να σημειωθεί και η μη φιλελευθεροποίηση μέχρι το 1974 του πολιτικού συ-

στήματος (Χλέτσος, 1991:117).

⁷ Η διεύρυνση της κοινωνικής λειτουργίας του κράτους σημειώνεται ιδίως κατά το δεύτερο μισό του του 19^{ου} αιώνα. Στην Αγγλία τίθεται σε ισχύ το 1834 ο νόμος για τη φτώχεια· στη Γερμανία θεσπίζεται από τον Βίσμαρκ τη δεκαετία του 1880 το πρώτο οργανωμένο σύστημα κοινωνικής ασφάλισης· στη Γαλλία ψηφίζεται το 1898 μια σειρά νόμων για τα εργατικά ατυχήματα, ενώ σε διεθνές επίπεδο ιδρύεται το 1864 ο Ερυθρός Σταυρός (Πανουτσόπουλος, 1984:26).

⁸ Τα κοινωνικά δικαιώματα είτε συσχετίζονται με τα θεμελιώδη δικαιώματα είτε με μια συγκεκριμένη σχέση των δικαιωμάτων με την έννοια «κοινωνικός» αποτελούν τον αντίθετο πόλο των ατομικών δικαιωμάτων και έχουν ως αντικείμενο την υποχρέωση του κράτους να προβαίνει σε συγκεκριμένες ενέργειες παροχές ή υπηρεσίες. Τα ατομικά δικαιώματα κατοχυρώνουν σφαίρες αποχής του κράτους από οποιαδήποτε παρέμβαση.

⁹ Μετριοπαθής και μεταρρυθμιστική εκδοχή του σοσιαλισμού, που περισσότερο υποστηρίζει την ισορροπία μεταξύ αγοράς και κράτους, παρά την κατάργηση του καπιταλισμού (Heywood, 2007: 586).

¹⁰ Κίνημα των γυναικών που εμφανίζεται μετά το 1960 και προωθεί τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας (Heywood, 2007: 589).

¹¹ Στις δυτικές κοινωνίες τουλάχιστον η κοινωνική θέση της γυναίκας βελτιώθηκε σημαντικά κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα ως αποτέλεσμα της επίτευξης των δικαιωμάτων της ψήφου και της ελεύθερης πρόσβασης στην εκπαίδευση κλπ. Το αίτημα του φιλελεύθερου φεμινισμού για ίσα δικαιώματα στηρίχθηκε από τις γυναίκες εκείνες που χάρη στην εκπαίδευση και το κοινωνικό τους υπόβαθρο ήταν καλύτερα εφοδιασμένες να εκμεταλλευτούν ευρύτερες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες (ό.π.).

¹² Ο χαρακτηρισμός «ασφαλή προσέγγιση» αποδίδεται στο ότι η ερμηνεία του άρθρου 13 από την Επιτροπή του Διεθνούς Συμφώνου ήταν αποτέλεσμα επιτόπιων επιτροπών ερευνών και μακροχρόνιας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, στρεβλώσεων και παραβιάσεων του Συμφώνου ως προς την εκπαίδευση (<http://cesr.org/generalcomment13>).

¹³ Η Ελλάδα δεσμεύεται με το νόμο 1532/1985 (ΦΕΚ Α'45) που υπεγράφη στις 18/3/1985 με τίτλο η «Κύρωση του Διεθνούς Συμφώνου για τα οικονομικά και κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα».

¹⁴ Το άρθρο 13 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και πο-

λιτιστικά δικαιώματα του Ο.Η.Ε. είναι το εκτενέστερο άρθρο αυτής της Σύμβασης. Αποτέλεσε αντικείμενο ανάλυσης υπό την μορφή ενός General Comment από την επιτροπή του Συμφώνου το Δεκέμβριο του 1999.

(The right to education (Art. 13): 08/12/1999. E/C. 12/1999/10. General Comments, Committee on Economic, Social and Cultural Rights, Twenty-first session, 15.11-3.12.1999).

¹⁵ Το περιεχόμενο της ερμηνείας του άρθρου 13 «το δικαίωμα στην εκπαίδευση» της 21^{ης} συνόδου της Επιτροπής του Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα αντλήθηκε από την ιστοσελίδα:

<http://cesr.org/generalcomment13>

¹⁶ Σχετική είναι η τεχνική και επαγγελματική (technical and vocational) εκπαίδευση που συνιστά μέρος του δικαιώματος στην παιδεία αλλά και του δικαιώματος στην εργασία υπό την έννοια ότι δημιουργεί στο άτομο τις προϋποθέσεις για να βρει εργασία και να συντηρηθεί.

¹⁷ Η υποχρέωση κάθε συμβαλλόμενου κράτους να παρέχει υποχρεωτική και δωρεάν παιδεία «σε ό,τι αφορά τη βασική εκπαίδευση» προβλέπεται στο άρθρο 14 του προαναφερόμενου Συμφώνου. Δωρεάν (*free of charge*) σημαίνει την απόλυτη φύση αυτής της επιταγής. Σύμφωνα με το ερμηνευτικό σχόλιο της Επιτροπής επί του άρθρου 14 (General Comment, 1999), το δικαίωμα διατυπώνεται με απόλυτο τρόπο ώστε να είναι αδιαμφισβήτητο ότι παρέχεται προς όλους η βασική εκπαίδευση χωρίς επιβάρυνση των γονέων ή των κηδεμόνων. Η επιβολή διδασκτρων από το κράτος ή τα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης, έστω και κατά ένα μέρος, αποθαρρύνει τους γονείς και απειλεί την άσκηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Το έμμεσο κόστος για την εκπαίδευση, που επιβάλλεται ως υποχρεωτικό τέλος, αλλά συχνά εμφανίζεται και ως δήθεν προαιρετικό (ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι), ή η υποχρέωση των γονέων να πληρώνουν μία ακριβή σχολική στολή, συνιστούν παραβιάσεις της δωρεάν παιδείας. Υποχρεωτική (*compulsory*) σημαίνει ότι η πρόσβαση των παιδιών στην βασική εκπαίδευση (στο δημοτικό) δεν εξαρτάται από την ελεύθερη βούληση κανενός, ούτε των γονέων, ούτε του κράτους. Η διάταξη για υποχρεωτική βασική εκπαίδευση «σε καμία περίπτωση δεν συγκρούεται με την διάταξη του Συμφώνου» (άρθρο 3.3.) «που διασφαλίζει το δικαίωμα των γονέων να διαλέγουν για τα παιδιά τους σχολεία που δεν ανήκουν στο Δημόσιο».

¹⁸ Το νομικό αυτό πλαίσιο οφείλει να θέτει με σαφήνεια “minimum educational standards” («ελάχιστες εκπαιδευτικές προϋποθέσεις») ως προς την ελευθερία των

φυσικών και νομικών προσώπων να ιδρύουν εκπαιδευτικά ιδρύματα κάθε βαθμίδας.

¹⁹ Η συγκριτική ανάλυση των κοινωνικών δικαιωμάτων στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναδεικνύει ότι το εντονότερο κανονιστικό περιεχόμενο περιλαμβάνει πρώτον το δικαίωμα στη δωρεάν παιδεία, δεύτερον το δικαίωμα στην υγεία και τρίτο το δικαίωμα της κοινωνικής ασφάλισης (Schulte, 1996: 171).

Στη Σύνοδο της Πράγας το Μάρτιο του 2001, τονίστηκε η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και ειδικότερα της ανώτατης εκπαίδευσης.

²⁰ Ο όρος «θετική δράση» υποδηλώνει το μέσο για την εκπλήρωση του δικαιώματος (Γεραπετρίτης, 2007:9).

Βιβλιογραφία

- Αριστοτέλης, (2000), *Ηθικά Νικομάχεια*, Αθήνα, Ζήτηρος.
- Βενιζέλος, Ε., (1991), *Μαθήματα Συνταγματικού Δικαίου*, Τ. 1, Θεσσαλονίκη, Α. Σάκκουλας.
- Γεραπετρίτης, Γ., (2007), *Ισότητα και θετικά μέτρα*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, Α. Σάκκουλας.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Coleman, J., (1968), "The Concept of Equality of Educational Opportunity", *Harvard Educational Review*, Vol. 38, No.1.
- Coleman, J., (1973), "Equality of Opportunity and Results", *Harvard Educational Review*, Vol. 1.
- Committee on Economic, Social & Cultural Rights General Comment 13, THE RIGHT TO EDUCATION (ARTICLE 13), SUBSTANTIVE ISSUES ARISING IN THE IMPLEMENTATION OF THE INTERNATIONAL COVENANT ON ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS, Twenty-first session, Geneva, 15 November-3 December 1999 E/C.12/1999/10, CESCR.
- Διαθέσιμο στο <http://cesr.org/generalcomment13>
- Dworkin, R. (2006), *Ισότητα*, (Μτφ. Γ. Μολύβας), Αθήνα, Πόλις.
- Ζαμπέτα, Ε. (1993), «Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους. Συγκρότηση και επαναδιαπραγμάτευση πολιτικών», στο Γετίμης, Π., Γράβαρης

- Δ. (επιμ.), *Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική – η σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Elshtain, J. (1981), *Public Man, Private woman: women in social and political thought*, Princeton, N.J., Princeton University Press.
- Friedan, B. (1963), *The feminine mystique*, New York, Norton.
- Heywood, A. (2007), *Πολιτικές ιδεολογίες*, Αθήνα, Επίκεντρο.
- Husen, T. (1974), *Talent, equality and meritocracy*, The Hague, Martinus Nijhoff.
- Husen, T. (1975), *Social influences on educational attainment*, Centre for Educational Research and Innovation, Paris, OECD.
- Ηλιού, Μ. (1992), «Η έννοια της ισότητας των ευκαιριών και η πολλαπλή πολιτική της χρήση», *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ. 3, Αθήνα.
- Κελπανίδης, Μ. (1991), *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Κοντιάδης, Ξ. (1997), *Κράτος πρόνοιας και κοινωνικά δικαιώματα*, Αθήνα-Κομοτηνή, Α. Σάκκουλας.
- Kymlicka, W. (2005), *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας*, (Μτφ. Γ. Μολύβας), Αθήνα, Πόλις.
- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι. και Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.), 1995. *PIERRE BOURDIEU: Κοινωνιολογία της Παιδείας*, Αθήνα, Καρδαμίτσας – Δελφίνι.
- Mill, J.S., (1972), *Utilitarianism on liberty and consideration on representative government*. London, J.M. Dent & Sons.
- Μάνεσης, Α. (1980), «Η συνταγματική αρχή της ισότητας», στο *Συνταγματική θεωρία και πράξη*, Θεσσαλονίκη, Σάκκουλας.
- Μάνεσης, Α. (1986), «Η εξέλιξη των πολιτικών θεσμών στην Ελλάδα: Αναζητώντας μια δύσκολη νομομοποίηση», στο *Les Temps Modernes*, Η Ελλάδα σε εξέλιξη, Αθήνα.
- Μπερδέμας, Αντ. (1998), «Η αλληλεπίδραση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ανάπτυξης», στο *Ισότητα και ανάπτυξη: Η πενήκονταετής συμβολή του Ο.Η.Ε. στην εξελικτική τους πορεία*, Αθήνα – Κομοτηνή, Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Μπόμπιο, Ν. (1998), *Ισότητα και ελευθερία*, Αθήνα, Πόλις, (μετάφραση από την πρωτότυπη έκδοση στην ελληνική γλώσσα Μ. Αρχιμανδρίτου).
- Rivero, J. (1978), “Les Libertés Publiques”, *Droits de l’home*, τομ. 1.
- Πανουτσόπουλος, Κ. (1984), *Κοινωνική πρόνοια. Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονες τάσεις*, Αθήνα, Γρηγόρης.

- Πασιάς, Γ. (2000), *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση: Η στρατηγική της Λισσαβόνας, εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές*, Τόμος Β', Αθήνα, Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2007), «Εκπαιδευτική ισότητα (ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών)», λήμμα στο *λεξικό της παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Ρομπόλης, Σ. - Χλέτσος, Μ. (1995), *Η κοινωνική πολιτική μετά την κρίση του κράτους πρόνοιας*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Σκουρής, Β. (1995), *Δίκαιο της εκπαίδευσης*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, Α. Σάκκουλας.
- Schmuck, P. (1995), "Women's place in Education administration: Past present and future", *international handbook of educational leadership and administration*, edited by Leithwood K., Chapman J., et al, London, chapter 11.
- Schulte, B. (1996), «Νομική προστασία των κοινωνικών παροχών και προσδοκίες-Τα κοινωνικά δικαιώματα κατά το διεθνές και εθνικό δίκαιο» στο Κ. Κρεμαλής (επιμ.) *Απλοποίηση και συστηματοποίηση των κανόνων κοινωνικής προστασίας*, Αθήνα-Κομοτηνή, Α. Σάκκουλας.
- Τσάτσος, Δ. (1994), *Συνταγματικό δίκαιο, Θεωρητικό θεμέλιο*, τ. Α', 4^η έκδοση, Αθήνα-Κομοτηνή, Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Τσουκαλάς, Κ. (1986), *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1991), *Είδωλα πολιτισμού. Ελευθερία, ισότητα και αδελφότητα στη σύγχρονη πολιτεία*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Unesko, (1994), «Ανθρώπινα δικαιώματα: Μια μακρά πορεία», στην ελληνική έκδοση του Courrier της ΟΥΝΕΣΚΟ, Μάιος 1994, Παρίσι.
- Unesko, (2000), *World education report 2000. The right to education: towards education for all throughout life*, Paris, UNESCO Publishing.
- Φραγκουδάκη, Α. & Κονδύλη, Μ. (1992), «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως πολιτική ιδεολογία: Η θέση των πολιτικών κομμάτων για την εκπαίδευση», *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τευχ. 3, Αθήνα.
- Χλέτσος, Μ. (1991), «Σκέψεις γύρω από την ύπαρξη του κράτους πρόνοιας στην Ελλάδα», σε *Λεβιάθαν* 10/1991, 117.
- Φουντεδάκη, Π. (2006), «Το κοινωνικό δικαίωμα στην παιδεία. Η διάσταση θεωρίας και πράξης ως η αλήθεια του δικαιώματος», *Το Σύνταγμα*, τ. 2, Αθήνα.
- Ν. 1532/1985 (ΦΕΚ Αε45) 18-3-1985 «Κύρωση του διεθνούς συμφώνου για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα του Ο.Η.Ε.».

ABSTRACT

**The Right to Education and Equal Educational Opportunities:
Ideological Approaches and Conceptual Clarifications**

In order to be in a position to identify the ideological and political factors that have shaped public political and unionist rhetoric on 'the right to education' and the various educational policies during the last twenty years, one needs, first, to clarify the concepts in question. The conception of the social right to education has emerged via the development of the various political theories on civil rights and is, therefore, closely connected with the ideological and conceptual characteristics of those theories. This led, during the first decades after the 1950's, to the interpretation of United Nations' Article 13 of the International Covenant on economic, social and cultural rights in such a way as to minimize, through an ideological compromise, the commonly accepted prerequisites for a satisfactory allowance of the right to education. Respectively, the philosophical investigations into the conceptions of liberty and equality, and the parallel expansion of the welfare state, have led to the various accounts of the concept of 'equality of educational opportunity'. This was a result of the several ideological approaches and of the sincere philosophical effort to clarify the concepts in question. This continuous scientific investigation, by assessing and evaluating its finds, produced, eventually, a broad notion of the concept of equality of educational opportunity that is accordingly defined by its aspiring goals.

This paper attempts to set out the research framework of public political and unionist rhetoric on the right to education and equal educational opportunities, taking into account the political circumstances that have been formulated in Greece after its accession into the E.U. and the inevitable opening of Greek society to the European political theories and ideological movements.