



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

## Διδακτορική Διατριβή

Παντελοπούλου Σταυρούλα

Η αξιολόγηση της Δευτεροβάθμιας και της  
Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την  
Αγγλία.

Συγκριτική, ιστορική, θεσμική και ιδεολογική προσέγγιση.  
[Περίοδος: 1974-2013]

---

### ΤΟΜΟΣ Α΄

#### Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Φυριππής Εμμανουήλ, Ομότιμος Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού  
Πανεπιστημίου Αθηνών (Επιβλέπων)

Μενδρινού Μαρία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πειραιά

Πασιάς Γεώργιος, Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Αθήνα 2020

Copyright © Σταυρούλα Παντελοπούλου

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διατριβής, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα.

---

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα (Ν. 5343/1932, άρθρο 202)

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Διδακτορική Διατριβή

Η αξιολόγηση της Δευτεροβάθμιας και της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Αγγλία.  
Συγκριτική, ιστορική, θεσμική και ιδεολογική προσέγγιση.  
[Περίοδος: 1974-2013]

Παντελοπούλου Σταυρούλα

**Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:**

Φυριππής Εμμανουήλ, Ομότιμος Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών  
(Επιβλέπων)

Μενδρινού Μαρία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πειραιά

Πασιάς Γεώργιος, Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής:**

Φυριππής Εμμανουήλ, Ομότιμος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης  
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Επιβλέπων)

Μενδρινού Μαρία, Καθηγήτρια του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του  
Πανεπιστημίου Πειραιά

Πασιάς Γεώργιος, Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του  
Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μπαμπούνης Χαράλαμπος, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του  
Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του  
Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μυλωνάκου-Κεκέ Ζαφειρία Ηρώ, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης  
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού  
και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Αθήνα 2020



*Αφιερωμένη*  
στον παππού μου  
Παναγιώτη Γιαννακόπουλο†

## Περιεχόμενα

ΤΟΜΟΣ Α΄ .....	1
Κατάλογος Πινάκων .....	14
Κατάλογος Γραφημάτων, Διαγραμμάτων, Χαρτών, Εικόνων κ.λπ. ....	15
Συντομογραφίες.....	16
Εισαγωγή.....	22
Ορισμός του σκοπού και των υποθέσεων της έρευνας .....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Ιδεολογία – Εξουσία – Ηγεμονία.....	28
1.1 Ιδεολογίες και Πολιτικά Ζητήματα .....	32
1.2 Βασικές Πολιτικές Ιδεολογίες του 19 <sup>ου</sup> και 20 <sup>ου</sup> αιώνα.....	33
1.2.1 Φιλελευθερισμός.....	33
1.2.2 Συντηρητισμός .....	36
1.2.3 Σοσιαλισμός .....	38
1.2.4 Εθνικισμός.....	41
1.3 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Αξιολόγηση & Ποιότητα .....	45
2.1 Εισαγωγή.....	45
2.2 Ποιότητα .....	48
2.2.1 Ορισμός της ποιότητας .....	48
2.2.2 Ολική ποιότητα & Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) .....	51
2.2.2.1 Συνεχής Βελτίωση .....	51
2.2.3 Διεθνή Βραβεία Ποιότητας – Πρότυπα .....	52
2.2.3.1 Malcolm Baldrige National Quality Award.....	52
2.2.3.2 Πρότυπα ISO .....	52
2.2.3.3 Το Βραβείο Deming.....	53
2.2.3.4 Το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας (EFQM) .....	53
2.2.4 Εκπαιδευτική ποιότητα.....	54
2.2.4.1 Ιδεολογικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ποιότητας .....	55
2.2.4.2 Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση.....	57
2.3 Σύνδεση Ποιότητας & Αξιολόγησης .....	58
2.4 Αξιολόγηση – Εννοιολογικές προσεγγίσεις .....	61
2.4.1 Ιστορική Αναδρομή .....	61
2.4.2 Ορισμοί .....	62
2.4.3 Εξέλιξη εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	63

2.5 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου.....	64
2.6 Επιθεωρητισμός.....	65
2.7 Θεωρητικά Σχήματα της Αξιολόγησης.....	67
2.8 Σκοπός & Στόχοι, Αντικείμενα και Κριτήρια της αξιολόγησης .....	70
2.9 Φορείς της αξιολόγησης.....	72
2.10 Μορφές και μεθοδολογία της αξιολόγησης.....	72
2.11 Υλοποίηση της Αξιολόγησης.....	75
2.12 Εφαρμογή του Θεσμού της Αξιολόγησης σε Ευρώπη & Ελλάδα-Αγγλία.....	76
2.12.1 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών .....	78
2.12.1.1 Τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση .....	78
2.12.1.2 Θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από το 1974 μέχρι το 2013 .....	82
2.12.1.2.1 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	103
2.12.1.3 Θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Αγγλία από το 1974 μέχρι το 2013 .....	108
2.12.1.3.1 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	116
2.12.2 Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....	118
2.12.2.1 Τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση .....	118
2.12.2.2 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα .....	118
2.12.2.2.1 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	121
2.12.2.3 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στην Αγγλία .....	122
2.12.2.3.1 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	153
2.13 Ο Θεσμός της Αξιολόγησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση σε Ευρώπη & Ελλάδα-Αγγλία .....	157
2.13.1 Ευρώπη .....	158
2.13.1.1 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	161
2.13.2 Ελλάδα .....	161
2.13.2.1 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	180
2.13.3 Αγγλία .....	181
2.13.3.1 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	188
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Υπερεθνικοί Οργανισμοί και Θέματα Ποιότητας & Αξιολόγησης στο Χώρο της Εκπαίδευσης .....	190
3.1 Γενικά .....	190
3.2 Παγκόσμια Τράπεζα.....	191
3.3 Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (ΠΟΕ) .....	192
3.4 UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) .....	192

3.5 Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ).....	193
3.6 SICI – The Standing International Conference of Inspectorates.....	198
3.7 Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) & Αξιολόγηση της ποιότητας.....	199
3.7.1 Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική & Αξιολόγηση της ποιότητας.....	205
3.7.1.1 Προγράμματα αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης .....	210
3.7.1.2 Προγράμματα Χρηματοδότησης .....	210
3.8 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	212
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Εκπαιδευτική Πολιτική .....	217
4.1 Γενικά .....	217
4.1.1 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	236
4.2 Η Εκπαιδευτική Πολιτική στο Ελληνικό κράτος.....	237
4.2.1 Η περίοδος 1821–1974 .....	238
4.2.2 Η περίοδος 1974–1981 .....	249
4.2.3 Η περίοδος 1981–1989 .....	251
4.2.4 Η περίοδος 1989–1993 .....	254
4.2.5 Η περίοδος 1993–2003 .....	256
4.2.6 Η περίοδος 2003–2009 .....	260
4.2.7 Η περίοδος 2009–2013 .....	261
4.2.8 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	262
4.3 Ιδιαιτερότητες της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα .....	266
4.3.1 Η περίοδος έως το 1974 .....	266
4.3.2 Η περίοδος 1974–2013 .....	270
4.3.3 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	272
4.4 Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Αγγλία.....	272
4.4.1 Εισαγωγή.....	272
4.4.2 16 <sup>ος</sup> –18 <sup>ος</sup> αιώνας.....	275
4.4.3 19 <sup>ος</sup> –20 <sup>ος</sup> αιώνας.....	279
4.4.3.1 1839–1869 .....	280
4.4.3.2 Ο Εκπαιδευτικός νόμος του 1870.....	284
4.4.3.3 1870–1902 .....	285
4.4.4 Η περίοδος 1902–1914 .....	287
4.4.5 Η περίοδος 1914–1939 .....	289
4.4.6 Ο Εκπαιδευτικός νόμος του 1944 .....	290



4.4.6.1 Κριτική στον 1944-Education Act.....	293
4.4.7 Η περίοδος 1944–1988 .....	294
4.4.7.1 Δεκαετίες 1950-1960 .....	294
4.4.7.2 Δεκαετίες 1960-1970 .....	296
4.4.7.3 40 χρόνια εφαρμογής του Νόμου 1944 .....	302
4.4.8 Η Δεκαετία 1980 .....	306
4.4.8.1 Ο Μεταρρυθμιστικός Εκπαιδευτικός νόμος του 1988 .....	309
4.4.9 Η περίοδος 1990–1997 .....	316
4.4.10 Η περίοδος 1997–2007 .....	316
4.4.11 Η περίοδος 2007–2010 .....	325
4.4.11.1 Ιδιαιτερότητες της Εκπαιδευτικής πολιτικής των Εργατικών.....	335
4.4.12 Η περίοδος 2010–2013 .....	338
4.4.13 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	345
4.5 Ιδιαιτερότητες της Πανεπιστημιακής/Μετά-Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης στην Αγγλία.....	357
4.5.1 16 <sup>ος</sup> αιώνας έως 1940 .....	357
4.5.2 Η περίοδος 1940-1960.....	358
4.5.3 Η περίοδος 1960-1980.....	359
4.5.4 Η περίοδος 1980-1990.....	361
4.5.5 Η περίοδος 1990-2000.....	362
4.5.6 Η περίοδος 2000-2013.....	363
4.5.7 Μαζικοποίηση της Εκπαίδευσης στη Μετάβαση στον 21 <sup>ο</sup> αιώνα .....	364
4.5.8 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	365
4.6 Ιδιαιτερότητες στην ανάπτυξη του αγγλικού εθνικού συστήματος εκπαίδευσης & ερμηνεία .....	367
4.6.1 Πολιτικές ιδεολογίες στην εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία .....	372
4.6.1.1 Νέο-φιλελευθερισμός (Neo-liberal) .....	372
4.6.1.2 Νέο-συντηρητισμός (Neo-conservatism) .....	372
4.6.1.3 Σοσιαλδημοκρατία (Social democracy) .....	373
4.6.1.4 Η Νέα δεξιά (New Right).....	373
4.6.2 Εκπαιδευτικές ιδεολογίες .....	374
4.6.2.1 Παραδοσιοκρατία (Traditionalism) .....	374
4.6.2.2 Προοδευτισμός (Progressivism) .....	375
4.6.2.3 Επιχείρηση (Enterprise) .....	375
4.6.2.4 Κοινωνικός Αναδομισμός ή Ανασυγκροτισμός (Social Reconstructionism).....	375

4.6.3 Σύνδεση πολιτικών και εκπαιδευτικών ιδεολογιών στο Βρετανικό Σύστημα .....	375
ΤΟΜΟΣ Β΄ .....	377
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Η Μεθοδολογία της Έρευνας .....	380
5.1 Εισαγωγή.....	380
5.2 Συγκριτική Προσέγγιση.....	380
5.3 Ερμηνευτική – Ιστορική Προσέγγιση.....	384
5.3.1 Ιστορική Προσέγγιση .....	386
5.4 Κριτική Ανάλυση λόγου – Critical Discourse Analysis (CDA).....	389
5.4.1 Λόγος.....	389
5.4.2 Critical Discourse Analysis – CDA .....	391
5.4.2.1 Παραδοχές που αφορούν το λόγο από τον Fairclough .....	392
5.4.2.2 Εφαρμόζοντας τη CDA .....	399
5.4.3 Ανάλυση Πολιτικού Λόγου - Political Discourse Analysis .....	401
5.4.3.1 Περιγραφή Πλαισίου .....	402
5.4.3.1.1 Σύνδεση της CDA και της ανάλυσης επιχειρηματολογίας .....	406
5.4.3.1.2 Επαναπροσδιορίζοντας τη CDA (ορολογία) μέσω της ανάλυσης επιχειρηματολογίας.....	406
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Ανάλυση μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων αξιολόγησης σε Αγγλία και Ελλάδα από το 1974 μέχρι το 2013 .....	412
6.1 Εισαγωγή.....	412
6.2 Ελλάδα .....	421
6.2.1 Λίγα λόγια από το 2 <sup>ο</sup> μισό του 20 <sup>ου</sup> αιώνα μέχρι το 1973 .....	421
6.2.2 Η Περίοδος 1974-1980.....	428
6.2.2.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου .....	428
6.2.2.2 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου .....	434
6.2.2.3 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	435
6.2.2.4 Ανώτατη Εκπαίδευση.....	442
6.2.2.5 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	448
6.2.3 Η Περίοδος 1981-1990.....	451
6.2.3.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου .....	451
6.2.3.2 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου .....	458
6.2.3.3 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	459
6.2.3.4 Ανώτατη Εκπαίδευση.....	478
6.2.3.5 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	490

6.2.4	Λίγα λόγια για την περίοδο 1990-2000 .....	498
6.2.5	Η Περίοδος 1990-1993.....	501
6.2.5.1	Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου .....	501
6.2.5.2	Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου .....	502
6.2.5.3	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	505
6.2.5.4	Ανώτατη Εκπαίδευση.....	510
6.2.5.5	Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	521
6.2.6	Η Περίοδος 1993-1996.....	527
6.2.6.1	Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου .....	527
6.2.6.2	Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου .....	528
6.2.7	Η Περίοδος 1996-2004.....	529
6.2.7.1	Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου .....	529
6.2.7.2	Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου .....	531
6.2.7.3	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	536
6.2.7.4	Ανώτατη Εκπαίδευση.....	556
6.2.7.5	Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	557
6.2.8	Η Περίοδος 2004-2009.....	564
6.2.8.1	Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου .....	564
6.2.8.2	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	566
6.2.8.3	Ανώτατη Εκπαίδευση.....	567
6.2.8.4	Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	581
6.2.9	Η Περίοδος 2010-2013.....	585
6.2.9.1	Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου .....	585
6.2.9.2	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	586
6.2.9.3	Ανώτατη Εκπαίδευση.....	597
6.2.9.4	Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	607
6.3	Αγγλία .....	613
6.3.1	Λίγα λόγια από τις αρχές του 20 <sup>ου</sup> αιώνα μέχρι το 1973 .....	613
6.3.2	Η Περίοδος 1974-1979.....	622
6.3.2.1	Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου .....	622
6.3.2.2	Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου .....	624
6.3.2.2.1	Ανάλυση: “Ten Good Schools”.....	627
6.3.2.2.2	Ανάλυση : “The New Teacher in School” .....	629
6.3.2.2.3	Plowden Report .....	631

6.3.2.2.4 Λίγο πριν την Ανάληψη Εξουσίας από τους Tories .....	632
6.3.2.3 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	633
6.3.3 Η Περίοδος 1979-1997.....	635
6.3.3.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου .....	635
6.3.3.2 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου 1979-1990 .....	640
1979-83 .....	642
1983-1987 .....	643
1987-90 .....	645
6.3.3.3 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου 1990-1997 .....	650
Η αναφορά “Three Wise Men” .....	651
6.3.3.4 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	652
6.3.3.5 Ανώτατη Εκπαίδευση.....	669
6.3.3.6 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	676
6.3.4 Η Περίοδος 1997-2010.....	686
6.3.4.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου .....	686
6.3.4.2 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου 1997-2007 .....	695
6.3.4.3 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	700
6.3.4.4 Ανώτατη Εκπαίδευση.....	710
6.3.4.5 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου 2007-2010 .....	713
6.3.4.6 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	716
6.3.5 Η Περίοδος 2010-2013.....	723
6.3.5.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου .....	723
6.3.5.2 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου 2010-2013 .....	725
6.3.5.3 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	729
6.3.5.4 Σχόλια – Παρατηρήσεις .....	733
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Σύγκριση – Συμπεράσματα .....	737
Βιβλιογραφία .....	824
Τεκμήρια .....	893
Ελλάδα .....	893
Πληροφορικά Δελτία ΟΛΜΕ & Διδασκαλικό Βήμα .....	893
Εισηγητικές & Αιτιολογικές Εκθέσεις .....	893
Πρακτικά Βουλής .....	894
Νομοσχέδια – Νόμοι – Διατάγματα .....	895
Αγγλία .....	896

White Papers.....	896
Πρακτικά Βουλής .....	896
Νομοσχέδια – Νόμοι – Διατάγματα .....	897
Παραρτήματα .....	898
Παράρτημα I: Δομή εκπαιδευτικών συστημάτων Ελλάδας – Αγγλίας.....	898
Παράρτημα II: <i>EQAR</i> .....	902
Παράρτημα III: Χρονολόγια .....	903
Ελληνικό Χρονολόγιο .....	903
Αγγλικά Χρονολόγια.....	910
Κύριες φάσεις και εξελίξεις στη δημιουργία των κρατικών Βρετανικών σχολείων.....	910
U.K - Νόμοι, White Papers, Reports, Strategies / Compulsory Education (1979-2013) .....	913
U.K - Νόμοι, White Papers, Reports, Strategies / Post - Compulsory Education (1979-2013).....	920
Παράρτημα IV: U.K - Ofsted: SCIs & HMCI's (1974 - σήμερα) .....	924
Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England .....	924
SCIs και HMCI's .....	924
Παράρτημα V: Αγγλικά και Ελληνικά Κυβερνητικά Σχήματα (1900-2015) & Υπουργοί Παιδείας (1974-2015).....	925
Αγγλικές κυβερνήσεις στο διάστημα 1900-2015 .....	925
Αγγλία: Υπουργοί Παιδείας Κυβερνήσεων από το 1974 - 2015.....	927
Ελληνικές κυβερνήσεις στο διάστημα 1900-2015.....	931
Ελλάδα: Υπουργοί Παιδείας Κυβερνήσεων από το 1974 – 2015.....	938
Παράρτημα VI: <i>Ορολογία CDA-Αναλυτικά</i> .....	942
Παράρτημα VII: Ελληνική Νομοθεσία Αξιολόγησης.....	948
Παράρτημα VIII : Αγγλική Νομοθεσία Αξιολόγησης .....	951
Παράρτημα IX : Ενώσεις και Ομοσπονδίες Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Καθηγητών Ανώτατης Εκπαίδευσης.....	953
Ελλάδα .....	953
Αγγλία .....	955

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Στάδια αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου [Πηγή: (Δημητρόπουλος, 1999, σ. 31)] .....	69
Πίνακας 2: Θεματικές Περιοχές & Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου [Πηγή: (Σολομών, 1999, σ. 30)] .....	71
Πίνακας 3: Θεσμικά Όργανα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση ανά διοικητικό επίπεδο .....	81
Πίνακας 4: Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας [Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή-Γενική Διεύθυνση εκπαίδευσης και Πολιτισμού (2000) <i>Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης</i> , Βρυξέλλες]. .....	203
Πίνακας 5: Σύνοψη όρων του πλαισίου του Fairclough (Fairclough N. , 2010, pp. 95-96) .....	395
Πίνακας 6: Ορολογία μεθοδολογίας Fairclough.....	396
Πίνακας 7: Μηχανισμοί Συνοχής (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σ. 80) .....	398
Πίνακας 8: Stages of deliberation in government and parliamentary debates (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 213) .....	411
Πίνακας 9: <a href="http://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/keydates/">http://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/keydates/</a> .....	912

## **Κατάλογος Γραφημάτων, Διαγραμμάτων, Χαρτών, Εικόνων κ.λπ.**

Σχήμα 1: Malcom Baldrige National Quality Award .....	52
Σχήμα 2: Το μοντέλο αριστείας EFQM .....	54
Σχήμα 3: Internal quality assurance [Πηγή: (QAA, 2005, p. 11)] .....	186
Σχήμα 4: Κομβικές Έννοιες των Ιδεολογιών και Σχετιζόμενες Εκπαιδευτικές Πολιτικές .....	374
Σχήμα 5: Ερμηνευτικός κύκλος κατανόησης [Πηγή: (Rohde, 2010, p. 225)].....	385
Σχήμα 6: Οι τρεις διαστάσεις κατανόησης του Λόγου (Fairclough, 1993, σ. 73) (Fairclough N. , 2010, p. 133) .....	393
Σχήμα 7: Our proposal for the structure of practical arguments (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 45). .....	403
Σχήμα 8: The structure of practical reasoning: a more detailed representation (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 48). .....	404
Σχήμα 9: Deliberation – argument and counter-argument (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 51)...	405
Σχήμα 10: Deliberation (argument & counter-argument) – Οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρέπει να είναι μόνιμοι.....	507
Σχήμα 11: Deliberation (argument & counter-argument) – <i>Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται</i> .....	597

## Συντομογραφίες

### Αγγλικές

<b>AMMA</b>	The Assistance Masters and Mistresses Association
<b>APU</b>	Assessment of Performance Unit
<b>APQN</b>	Asia-Pacific Quality Network
<b>ATCDE</b>	Association of Teachers in Colleges and Departments of Education
<b>ATTI</b>	Association of Teachers in Technical Institutes
<b>AUT</b>	Association of University Teachers
<b>BEd</b>	Bachelor of Education
<b>BTEC</b>	Business and Technical Education Council
<b>CACE</b>	Central Advisory Council for Education
<b>CAFCASS</b>	Children and Family Court Advisory Service
<b>CATE</b>	Council for the Accreditation of Teacher Education
<b>CATs</b>	Colleges of Advanced Technology
<b>CBI</b>	Confederation of British Industry
<b>CEDEFOP</b>	European Centre for the Development of Vocational Training
<b>CNAA</b>	The Council for National Academic Awards
<b>CPAC</b>	House of Commons Public Accounts Committee
<b>CRE</b>	Confederation of EU Rectors' Conferences-Σύνοδος Ευρωπαίων Πρυτάνεων
<b>CSCI</b>	Commission for Social Care Inspection
<b>CSE</b>	Certificate of Secondary Education
<b>CSFC</b>	Children, Schools and Families Committee
<b>CTCs</b>	City Technology Colleges
<b>CVCP</b>	Committee of Vice-Chancellors and Principals (of the Universities of the United Kingdom)
<b>DES/DFE/ DfEE/ DfES/DCSF/ DfE</b>	The name of the government department responsible for education <sup>1</sup> has changed over the years from the Department of Education and Science (DES), to the Department for Education (DfE), to the Department for Education and Employment (DfEE) and Department for Education and Skills (DfES) etc.
<b>DES</b>	Department of Education and Science
<b>DFE ή DfE</b>	Department for Education
<b>DfEE</b>	Department for Education and Employment
<b>DfES</b>	Department for Education and Skills
<b>DCSF</b>	Department for Children, Schools and Families
<b>DIUS</b>	Department for Innovation, Universities and Skills
<b>EA</b>	Education Association
<b>EAZ</b>	Education Action Zones
<b>ECTS</b>	European Credit Transfer System
<b>ECVET</b>	European Credit system for Vocational Education and Training- Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων για την ΕΕΚ
<b>EEPS</b>	European Education Policy Space (χώρος της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής)
<b>EFQM</b>	European Foundation for Quality Management
<b>EiC</b>	Excellence in Cities
<b>EMA</b>	Education Maintenance Allowance
<b>ENQA</b>	European Association for Quality Assurance in Higher Education
<b>EQAR</b>	European Quality Assurance Register for Higher Education

<sup>1</sup> Το 1964 το 'Ministry of Education' μετονομάστηκε σε 'Department of Education and Science (DES)' και ο 'Minister' έγινε 'Secretary of State for Education and Science'. Το όνομα του υπουργείου άλλαξε αρκετές φορές από τότε:

- 1992 Department for Education (DFE)
- 1995 Department for Education and Employment (DfEE)
- 2001 Department for Education and Skills (DfES)
- 2007 Department for Children, Schools and Families (DCSF) and Department for Innovation, Universities and Skills (DIUS)
- 2010 Department for Education (DfE)



<b>EQF</b>	European Qualifications Framework
<b>ERA</b>	Education Reform Act
<b>ESG</b>	European Standards and Guidelines for Quality Assurance
<b>EUA</b>	European University Association
<b>EURASHE</b>	European Association of Institutions in Higher Education
<b>EUROPASS</b>	Ευρωπαϊκό Βιβλιάριο Κατάρτισης
<b>ESU</b>	European Students' Union
<b>FAS</b>	Funding Agency for Schools
<b>FE</b>	Further Education - Μεταλυκειακή Εκπαίδευση
<b>FEFCs</b>	Further Education Funding Councils
<b>GATT</b>	General Agreement on Tariffs and Trade
<b>GATS</b>	General Agreement on Trade in Services
<b>GCE</b>	General Certificate of Education
<b>GCE O-Level</b>	General Certificate of Education, Ordinary Level
<b>GCE A-Level</b>	General Certificate of Education, Advanced Level
<b>GM</b>	Grant-Maintained Schools
<b>GNVQs</b>	General National Vocational Qualifications
<b>GTC/GTCE</b>	General Teaching Council for England
<b>HEFCE</b>	Higher Education Funding Council for England
<b>HMC</b>	The Headmasters' and Headmistresses' Conference
<b>HMCI</b>	Her Majesty's Chief Inspector ή Her Majesty's Chief Inspector of Schools
<b>HMI</b>	Her Majesty's Inspectorate ή HM Inspectorate of Schools
<b>HMICA</b>	HM Inspectorate of Court Administration
<b>HMSO</b>	Her Majesty's Stationery Office
<b>HNC</b>	Higher National Certificate
<b>IB</b>	International Baccalaureate – Διεθνές Απολυτήριο
<b>ICT (ΤΠΕ)</b>	Information and Communications Technology (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας)
<b>IEP</b>	Institutional Evaluation Programme
<b>ILEA</b>	Inner London Education Authority
<b>IMF (ΔΝΤ)</b>	International Monetary Fund (Διεθνές Νομισματικό Ταμείο)
<b>IMHE</b>	Institutional Management in Higher Education
<b>INQAAHE</b>	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
<b>ISO</b>	International Organization for Standardization
<b>LEA</b>	Local Education Authority
<b>LEAs</b>	Local Education Authorities
<b>LECs</b>	Local Enterprise Councils (Σκωτία)
<b>MPs</b>	Members of Parliament
<b>NAHT</b>	National Association of Head Teachers
<b>NAS/UWT ή NASUWT</b>	National Association of Schoolmasters/Union of Women Teachers
<b>NATFHE</b>	National Association for Teachers in Further and Higher Education
<b>NCC</b>	National Curriculum Council
<b>NCVQ</b>	National Council for Vocational Qualifications
<b>NDPBs</b>	<u>Non-Departmental Public Bodies</u> , known colloquially as <b>Quangos</b>
<b>NEU</b>	National Education Union
<b>NFER</b>	National Foundation for Educational Research
<b>NFWT</b>	National Federation of Women Teachers
<b>NGfL</b>	National Grid for Learning
<b>NPM</b>	New Public Management
<b>NVQs</b>	National Vocational Qualifications
<b>NEETs</b>	No Education Employment and Training
<b>NQF (ΕΠΠ)</b>	National Qualifications Framework (Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων)
<b>NUET</b>	National Union of Elementary Teachers
<b>NUT</b>	National Union of Teachers
<b>OECD (ΟΟΣΑ)</b>	Organization for Economic Cooperation and Development (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης)
<b>OFSTED (Ofsted)</b>	Office for Standards in Education
<b>Ofsted</b>	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
<b>Ofqual</b>	Office of Qualifications and Examinations Regulation
<b>OHMCI</b>	Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools

<b>ONC</b>	Ordinary National Certificate
<b>Oxbridge</b>	Τα πανεπιστήμια Oxford και Cambridge
<b>PCFC</b>	Polytechnics and Colleges Funding Council
<b>PDA</b>	Political Discourse Analysis
<b>PDCA</b>	Planning, Doing, Checking, Acting
<b>PGCE</b>	Postgraduate Certificate in Education (Offered in England, Wales and Northern Ireland)
<b>PGDE</b>	The Scottish equivalent to a PGCE is the Professional Graduate Diploma in Education
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment
<b>PRUs</b>	Pupil Referral Units
<b>QAA</b>	Quality Assurance Agency for Higher Education
<b>QCA</b>	Qualifications and Curriculum Authority
<b>QTS</b>	Qualified Teacher Status
<b>Quangos</b>	quasi-autonomous non-governmental organisations
<b>RAE</b>	Research Assessment Exercise
<b>RgIs</b>	Registered Inspectors
<b>RISPs</b>	Regional Inspection Service Providers
<b>RDAs</b>	Regional Development Agencies
<b>SACRE</b>	Standing Advisory Council on Religious Education
<b>SCAA</b>	School Curriculum and Assessment Authority
<b>SCDC</b>	School Curriculum Development Council
<b>SCI</b>	Senior Chief Inspector
<b>SCOVTEC</b>	Scottish Vocational Education Council
<b>SEAC</b>	School Examinations and Assessment Council
<b>SEC</b>	School Examination Council
<b>SICI</b>	Standing International Conference of national and regional Inspectorates of education
<b>SIPs</b>	School Improvement Partners
<b>SPCK</b>	Society for the Propagation of Christian Knowledge
<b>TECs</b>	Training and Enterprise Councils (Αγγλία)
<b>TTA</b>	Teacher Training Agency
<b>TUC</b>	Trades Union Congress
<b>UCU</b>	University and College Union
<b>UFC</b>	Universities Funding Council
<b>UGC</b>	University Grants Committee
<b>UN (ΟΗΕ)</b>	United Nations (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών)
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>UUK</b>	Universities UK
<b>WEA</b>	Workers' Education Association
<b>WTO (ΠΟΕ)</b>	World Trade Organization (Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου)

## Ελληνικές

<b>ΑΔΕΔΥ</b>	ΑΝΩΤΑΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΝΩΣΕΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ
<b>ΑΔΙΠ</b> ή	
<b>Α.Δι.Π.</b>	Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση
<b>ΑΔΙΠΠΔΕ</b> ή	
<b>Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.</b>	Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
<b>ΑΕΔ</b>	Ανώτατο Ειδικό Δικαστήριο
<b>ΑΕΙ</b>	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
<b>ΑΕΠ</b>	Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν
<b>ΑΚΥΣΔΕ</b>	Ανώτατο Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης
<b>ΑΚΥΣΜΕ</b>	Ανώτατο Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης
<b>ΑΜΣ</b>	Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού
<b>ΑΠΕ</b>	Αθηναϊκό Πρακτορείο Ειδήσεων
<b>Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.</b>	Ανώτερο Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
<b>Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε.</b>	Ανώτερο Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
<b>ΑΠΣ</b>	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
<b>ΑΕΕ</b>	Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου
<b>ΑΕΣ</b>	Ανώτερο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο

<b>ΑΣΔΕΠ</b>	Ανώτατο Συμβούλιο Διοικήσεως Εκπαιδευτικού Προσωπικού
<b>ΑΣΔΥ</b>	Ανώτατο Συμβούλιο Δημοσίων Υπηρεσιών
<b>ΑΣΕΠ</b>	Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
<b>ΑΣΣΥ</b>	Ανώτερες Στρατιωτικές Σχολές Υπαξιωματικών
<b>ΑΣΤΕ</b>	ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΣΧΟΛΕΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
<b>ΑΤΕΙ</b>	Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
<b>ΓΕΛ</b>	Γενικό Λύκειο
<b>ΓΣΕΒΕ</b>	Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας
<b>ΓΣΕΕ</b>	Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας
<b>ΔΑΚΕ</b>	Δημοκρατική Ανεξάρτητη Κίνηση Εργαζομένων
<b>ΔΕΠ (μέλη)</b>	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό (των ελληνικών Πανεπιστημίων)
<b>ΔΕΠΠΣ</b>	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
<b>ΔΝΤ</b>	Διεθνές Νομισματικό Ταμείο
<b>ΔΟΑΤΑΠ</b>	Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών & Πληροφόρησης
<b>ΔΟΕ</b>	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος
<b>ΔΟΠ</b>	Διοίκηση Ολικής Ποιότητας
<b>Ε.Α.Γ.Ε. ή ΕΑΓΕ</b>	Εθνική Ακαδημία Γραμμάτων και Επιστημών
<b>ΕΑΠ</b>	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
<b>Ε.Α.Ε.Ε.</b>	Επιτροπές Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου
<b>Ε.Α.Σ.Μ. ή ΕΑΣΜ</b>	Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας
<b>ΕΔΑ</b>	Ενιαία Δημοκρατική Αριστερά
<b>ΕΔΕΠ</b>	Εθνική Διακομματική Επιτροπή Παιδείας
<b>Ε.ΔΗ.Ν.</b>	Ελληνική Δημοκρατική Νεολαία – η νεολαία της Ε.ΔΗ.Κ.
<b>Ε.ΔΗ.Κ.</b>	Ένωση Δημοκρατικού Κέντρου
<b>ΕΔΠ ή Ε.Δ.Π.</b>	Επιστημονικό Διδακτικό Προσωπικό
<b>ΕΕ</b>	Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΥ)
<b>ΕΚ</b>	Ευρωπαϊκή Κοινότητα
<b>ΕΚΝΔ</b>	Ένωση Κέντρου-Νέες Δυνάμεις
<b>ΕΕΑ</b>	Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης
<b>ΕΕΚ</b>	Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
<b>ΕΕΠ</b>	Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική
<b>ΕΕΧΑΕ</b>	Ενιαίος Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης
<b>ΕΖΕΣ/ΕΟΧ</b>	Ευρωπαϊκή Ζώνη Ελευθέρων Συναλλαγών/Ευρωπαϊκός Οικονομικός Χώρος
<b>ΕΚΤ</b>	Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
<b>ΕΜΠ</b>	Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
<b>ΕΟΚ</b>	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
<b>ΕΟΠΠΕΠ</b>	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
<b>ΕΠΑΛ</b>	Επαγγελματικά Λύκεια
<b>ΕΠΑΣ</b>	Επαγγελματικές Σχολές
<b>ΕΠΕΑΕΚ ή</b>	
<b>Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.</b>	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
<b>ΕΠΕΠ</b>	Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων
<b>ΕΠΠ</b>	Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων
<b>ΕΠΠΣ ή Ε.Π.Π.Σ.</b>	Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
<b>ΕΡΕ</b>	Εθνική Ριζοσπαστική Ένωση
<b>ΕΣΑΚ-Σ</b>	Ενιαία Συνδικαλιστική Αγωνιστική Κίνηση-Συνεργαζόμενοι
<b>ΕΣΑΠ ή Ε.Σ.Α.Π</b>	Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας
<b>ΕΣΑΠΕ</b>	Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας και Ερεύνης
<b>ΕΣΕΤ</b>	Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας και Τεχνολογίας
<b>ΕΣΠΑ</b>	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
<b>ΕΣΕΕΚ</b>	Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
<b>ΕΣΣΔ</b>	Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών
<b>ΕΣΥΠ</b>	Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
<b>ΕΤΠΑ</b>	Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης
<b>ΕΦΕΕ ή Ε.Φ.Ε.Ε.</b>	Εθνική Φοιτητική Ένωση Ελλάδος
<b>ΕΧΑΕ</b>	Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης
<b>ΕΧΕ</b>	Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας
<b>ΗΠΑ</b>	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
<b>ΙΔΕΚΕ ή</b>	

<b>Ι.Δ.ΕΚ.Ε.</b>	Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων ή Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης Ενηλίκων. [Στον <b>ιδρυτικό νόμο 2327/1995 υπάρχει η 2<sup>η</sup> συντομογραφία</b> ]
<b>ΙΕΚ</b>	Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
<b>ΙΕΠ</b>	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
<b>ΙΚΥ</b>	Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών
<b>ΙΝΕΔΙΒΙΜ</b>	Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης
<b>ΚΑΤΕΕ</b>	Κέντρα Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
<b>Κ.Δ.Α.Υ.</b>	Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης
<b>ΚΕ.Δ.Δ.Υ.</b>	Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης
<b>Κ.Ε.Ε. (ή ΚΕΕ)</b>	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
<b>αλλά και Κ.Ε.Ε</b>	Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (η λειτουργία των οποίων στηρίζεται από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε)
<b>ΚΕΜΕ ή Κ.Ε.Μ.Ε.</b>	Κέντρο Εκπαιδευτικής Μελετών και Επιμορφώσεως
<b>ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. ή ΚΕΜΕΤΕ</b>	Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε.
<b>ΚΕ.ΣΥ.Π</b>	Κέντρα Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού
<b>ΚΚΕ</b>	Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας
<b>Κ.Π.Ε.</b>	Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
<b>ΚΠΣ</b>	Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης
<b>ΚΥΣΔΕ</b>	Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαιδευτικής
<b>ΚΥΣΜΕ</b>	Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μέσης Εκπαιδευτικής
<b>Μ.Δ.Δ.Ε.</b>	Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
<b>ΜΟΔΙΠ ή ΜΟ.ΔΙ.Π.</b>	Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας
<b>ΜΟΔΚ</b>	Μόνιμη Ομάδα για τον Προσδιορισμό Δεικτών και Κριτηρίων
<b>ΜΟ.ΚΕ.Σ.Ε.</b>	Μορφωτικά Κέντρα Στήριξης Εκπαίδευσης
<b>ΜΟΠ</b>	Μεσογειακά Ολοκληρωμένα Προγράμματα
<b>ΝΠΔΔ</b>	Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου
<b>Ο.ΕΠ.ΕΚ.</b>	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
<b>Ο.Ε.Σ.Β</b>	Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων
<b>Ο.Ε.Δ.Β</b>	Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
<b>ΟΗΕ</b>	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
<b>ΟΛΜΕ</b>	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
<b>ΟΙΕΛΕ</b>	Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδα
<b>ΟΜΕΑ</b>	Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης
<b>ΟΝΕ</b>	Οικονομική και Νομισματική Ένωση
<b>ΟΟΣΑ</b>	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
<b>ΟΣΚ</b>	Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων
<b>Π.Α.Κ.</b>	Πανελλήνιο Απελευθερωτικό Κίνημα
<b>Π.Α.Σ.Κ.Ε. ή ΠΑΣΚΕ</b>	Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση Εργαζομένων
<b>ΠΑ.ΣΟ.Κ</b>	Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα
<b>ΠΕΚ ή Π.Ε.Κ.</b>	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
<b>ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.</b>	Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
<b>ΠΙ</b>	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
<b>ΠΜΣ</b>	Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών
<b>ΠΟΕ</b>	Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου
<b>Π.Ο.Κ.Α.Ε.Ι.</b>	Πανελλήνια Ομοσπονδία Καθηγητών Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων
<b>ΠΟΣΔΕΠ ΑΕΙ</b>	Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων -Π.Ο.Σ.Δ.Ε.Π. Α.Ε.Ι.
<b>ΠΟΣΔΕΠ ή Π.Ο.Σ.Δ.Ε.Π.</b>	Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Διδακτικού & Ερευνητικού Προσωπικού
<b>ΠΟΣΜΕ</b>	Πολυδύναμη Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης
<b>Π.Ο.Σ.Υ.Π.</b>	ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΣΥΛΛΟΓΩΝ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
<b>ΠΣΕ</b>	Προγράμματα Σπουδών Επιλογής
<b>ΠΤΔΕ</b>	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
<b>ΠΤΝ</b>	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
<b>ΠΥΣΔΕ</b>	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης
<b>Π.Υ.Σ.ΔΙ.Π.</b>	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Διοικητικού Προσωπικού
<b>ΠΥΣΜΕ</b>	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης
<b>ΣΑΠ (ή Σ.Α.Π)</b>	Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας

<b>ΣΔΕ</b>	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
<b>ΣΕΒ</b>	Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών
<b>ΣΕΚ</b>	Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα
<b>ΣΕΛΔΕ</b>	Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
<b>ΣΕΛΜΕ</b>	Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
<b>ΣΕΛΕΤΕ</b>	Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης
<b>ΣΕΠ</b>	Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός
<b>Σ.Ε.Π.Π.Ε.</b>	Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης
<b>ΣΜΑ</b>	Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών
<b>Σ.Σ.Ν.</b>	Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων
<b>ΣΣΥ</b>	Στρατιωτικές Σχολές Υπαξιωματικών
<b>Σ.Δ.Ε.</b>	Συμβούλια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
<b>Σ.Ε.Α.</b>	Συμβούλια Ειδικής Αγωγής
<b>Σ.Π.Δ.</b>	Σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων
<b>Σ.Π.Ε.</b>	Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
<b>Σ.Τ.Ε.</b>	Συμβούλιο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
<b>Σ.τ.Ε.</b>	Συμβούλιο της Επικρατείας
<b>ΤΕΕ</b>	Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια
<b>ΤΕΙ</b>	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
<b>ΤΕΛ</b>	Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο
<b>ΤΕΣ</b>	Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές
<b>ΤΠΕ</b>	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας
<b>ΥΠΑΙΘ ή ΥΠΑΙΠΘ</b>	
ή <b>ΥΠΟΠΑΙΘ</b>	
ή <b>ΥΠ.Π.Ε.Θ</b>	
ή <b>ΥΠΕΠΘ</b>	Το όνομα του Υπουργείου Παιδείας μεταβάλλεται από τις διάφορες κυβερνήσεις <sup>2</sup> , μαζί με τις αρμοδιότητές του. Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων ( <b>ΥΠΑΙΘ</b> ), Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού & Θρησκευμάτων ( <b>ΥΠΑΙΠΘ</b> ), Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας & Θρησκευμάτων ( <b>ΥΠΟΠΑΙΘ</b> ), Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων ( <b>ΥΠ.Π.Ε.Θ</b> ), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ( <b>ΥΠΕΠΘ</b> ).

<sup>2</sup> Το Υπουργείο Παιδείας έχει πάρει τις ακόλουθες ονομασίες:

- 1833 – 1926 Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδευσεως
- 1926 – 1949 Υπουργείο Θρησκευμάτων και Παιδείας
- 1949 – 1955 Υπουργείο Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας
- 1955 – 2009 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
- 2009 – 2012 Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
- 2012 – 2013 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού
- 2013 – 2015 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
- 2015/1 – 2015/9 Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων
- 2015/9 – 2019/7 Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
- 2019/7 – Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

## Εισαγωγή

Σε μια εποχή που η γνώση εκτός από πανανθρώπινο αγαθό αποτελεί συνώνυμο της αύξησης της ανταγωνιστικότητας και κατά συνέπεια της αύξησης του πλούτου, η διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης φαίνεται να διέπεται από την ανάγκη για αξιολόγηση. Αρκετά χρόνια γίνεται λόγος για την ανάγκη αξιολόγησης της εκπαίδευσης, τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και των εκπαιδευτικών. Η τάση αυτή εμφανίζεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, αποκτώντας όμως στην καθεμία κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά διαμορφώνονται με τη συμβολή της πολιτείας, που σκοπό έχει τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης, αλλά και των μη θεσμικών ενεχομένων –μαθητές, γονείς, και κυρίως εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων– που καλούνται να την εφαρμόσουν. Ανάμεσά τους εγείρεται μια ειδοποιός διαφορά: ενώ η πολιτεία χρησιμοποιεί ως όπλο την έννοια της ποιότητας και την αποτίμησή της με στόχο την πραγματοποίηση διαρθρωτικών αλλαγών που θα οδηγήσουν σε βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (παροχή πληροφόρησης, σύγκριση, βελτίωση απόδοσης, έναυσμα για ανάπτυξη, διάχυση βέλτιστων πρακτικών, αριστεία), η άλλη πλευρά, στην συντριπτική της πλειοψηφία, αντιμετωπίζει το λόγο περί αξιολόγησης αρνητικά (κυρίως ως έλεγχο και επιβολή, κατάταξη, ανεπιθύμητη γραφειοκρατία, συμμόρφωση με νόμους και κανόνες). Ποιος έχει δίκιο τελικά; Τι προσπαθεί η πολιτεία στην Ελλάδα, την Αγγλία αλλά και την Ευρώπη να πετύχει με τις μορφές αξιολόγησης που θεσμοθετεί; Υπάρχουν αλλαγές διαχρονικά στον τρόπο που αντιμετωπίζεται ο θεσμός;

Δημαγωγούν όσοι χωρίς αποδείξεις επιχειρηματολογούν υπέρ της μιας ή της άλλης άποψης. Η αλήθεια κρύβεται στο **Λόγο** των ενεχομένων, όπως αυτός αποτυπώνεται στα θεσμικά κείμενα, στα επιχειρήματα των πολιτικών όταν αποφασίζουν στα κοινοβούλια, στις επιστολές των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών, στα κείμενα των ακαδημαϊκών που αφορούν την αξιολόγηση.

Ποια ή ποιες μέθοδοι θεωρούνται ασφαλείς για να διαβάσει κάποιος ανάμεσα στις γραμμές; Να δει όσα δεν λέγονται αλλά υπονοούνται; Μια διεπιστημονική προσέγγιση θεωρείται περισσότερο κατάλληλη για να διερευνήσει το πεδίο. Συγκριτική, Κριτική Ανάλυση Λόγου, Ιστορική Προσέγγιση αποτελούν κάποια βασικά εργαλεία που θα συνδυαστούν ώστε να αποφευχθεί ο υποκειμενισμός και να αρθούν οι προκαταλήψεις των ερευνητών προς όφελος του συνόλου.

Στη συνέχεια, παρατίθενται κάποιες απόψεις από τη βιβλιογραφία, που συνηγορούν υπέρ της ύπαρξης τόσο στοχευμένων ενεργειών για τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και ενεργειών που, αν και μοιάζουν ουδέτερες, κρύβουν βαθιές πολιτικές επιλογές.

Ξεκινάμε με μια διαπίστωση του Hobsbawm, που αποτελεί κοινό τόπο όσων ασχολούνται με την ιστορία της εκπαίδευσης: «Οι ιστορικοί συμφωνούν πως τον 19<sup>ο</sup> αιώνα στην Ευρώπη ο ρόλος της θέσπισης της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν πολιτικός και ιδεολογικός». Οι άνθρωποι, που την περίοδο εκείνη ζούσαν στην ανέχεια, έπρεπε να μην επαναστατήσουν και να αποδεχθούν την υφιστάμενη κατάσταση, μέσω της αποδοχής της θρησκείας και των ηθικών κανόνων που το εκπαιδευτικό σύστημα θα προωθούσε (Hobsbawm, 1998e, σ. 146).

Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης κυριαρχείται από ένα λόγο όπου εξέχουσα θέση κατέχουν οι λέξεις “δεξιότητα”, “ικανότητα”, “εκπαίδευση δεξιοτήτων” κ.λπ. (Fairclough, 1993, σ. 209). Κάποιοι θα ισχυριστούν πως ο λόγος περί δεξιοτήτων συνάδει με τα νέα οικονομικά δεδομένα και ότι αυτές θα χρησιμοποιηθούν προς όφελος της μονάδας αλλά και του συνόλου. Αρκετοί, ωστόσο, είναι αυτοί που πιστεύουν πως με αυτόν τον τρόπο ανοίγει ο δρόμος για προσαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία, που ολωσδιόλου αθώες είναι. Λαμβάνοντας υπόψη το δεύτερο ισχυρισμό, θα πρέπει να αναλογιστούμε όχι όσα ο μαθητής-εκπαιδευόμενος θα κερδίσει από την αλλαγή παραδείγματος, αλλά και όσα καλείται να θυσιάσει στο βωμό των νέων απαιτήσεων. Τα σχολεία, όπως και όλοι οι οργανισμοί που “κατασκευάζουν” τα δρώντα σε αυτούς υποκείμενα, με την έννοια πως «επιβάλλουν» στα μέλη τους περιορισμούς στο λόγο και την ιδεολογία, ποικίλουν ως προς το βαθμό πλουραλισμού που τα περιβάλλει. Συγκεκριμένα, ο πλουραλισμός ευνοείται είτε όταν αυτά δρουν με αρκετή αυτονομία είτε όταν οι μη-κυρίαρχες τάξεις είναι αρκετά ισχυρές (Fairclough N. , 2010, p. 42). Άποψη του

Fairclough, που μπορεί να βρει εφαρμογή στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, είναι πως τα υποκείμενα σε έναν οργανισμό μπορεί να υποστηρίζουν κάποιες θέσεις οι οποίες είναι ασυμβίβαστες με τα δικά τους πολιτικά και κοινωνικά πιστεύω, χωρίς ταυτόχρονα να είναι γνώστες αυτής της αντίφασης (Fairclough N. , 2010, p. 44). Στην εκπαίδευση, όπως αυτή διαμορφώνεται εντός των σύγχρονων εργασιακών περιβαλλόντων, υπάρχει πάντα ανάγκη για κάποιους που σκέφτονται και δρουν κριτικά. Αυτό που τρομάζει είναι το να διαχωριστούν από τους υπολοίπους, εργάτες παραγωγής ή ανέργους, δημιουργώντας κατά αυτόν τον τρόπο μια μικρή ελίτ πολιτών (Fairclough N. , 2010, p. 557).

Ο Carr (1974, σ. 172) διατυπώνει την άποψη πως «Οι εκπαιδευτικοί σ' όλα τα επίπεδα ενδιαφέρονται σήμερα, όλο και πιο πολύ ενσυνείδητα, να συμβάλλουν στο σχηματισμό της κοινωνίας σ' ένα ιδιαίτερο πρότυπο και να εντυπώσουν στη νέα γενιά θέσεις, τις πεποιθήσεις και τις απόψεις, που ταιριάζουν σ' αυτό τον τύπο κοινωνίας. Η εκπαιδευτική πολιτική είναι αναπόσπαστο μέρος οποιασδήποτε ορθολογιστικά σχεδιασμένης κοινωνικής πολιτικής». Για να συνεχίσει με την ακόλουθη αντίφαση: «Η εκπαίδευση που είναι ένα αναγκαίο και δυνατό εργαλείο προαγωγής στην επέκταση των ατομικών ικανοτήτων και ευκαιριών και επομένως στην ανάπτυξη της εξατομίκευσης, είναι συνάμα ένα δυνατό εργαλείο στα χέρια των ομάδων που ενδιαφέρονται για την προαγωγή της κοινωνικής ομοιομορφίας» (Carr, 1974, σ. 174).

Ο Foucault, στο «Η τάξη του λόγου», αποδέχεται πως το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί το μέσο χάρις στο οποίο όλα τα άτομα στις σημερινές κοινωνίες έχουν πρόσβαση σε όλες τις μορφές του λόγου. Μολαταύτα, στη διαδικασία που αφορά τη διάδοση του λόγου, επηρεάζεται από τις κοινωνικές αποστάσεις, τις αντιθέσεις και τις διαμάχες. Καταλήγουμε λοιπόν πως η εκπαίδευση αποτελεί πολιτικό τρόπο διάδοσης ή τροποποίησης της οικειοποίησης του λόγου, μαζί με τις γνώσεις και τις εξουσίες που ο λόγος κομίζει (Foucault, 1982, p. 64).

Ο Αλέξης Δημαράς, επισημαίνει πως «αν τα εκπαιδευτικά ζητήματα διαχωριστούν από την ιστορία, είναι ένα καράβι δίχως τιμόνι, και οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής δίχως γνώση της ιστορίας δεν έχουν μεγάλη ιδέα για το προς τα πού αρμενίζουν»<sup>3</sup>.

Αναφέρει emphatically ο Δημήτρης Τσάτσος, προλογίζοντας το βιβλίο του Πυργιωτάκη, πως «Η ιστορία και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η ιστορία και η αξιολόγηση της σχέσης τους με την κοινωνία» (Πυργιωτάκης, 2001, σ. 11). Δύο ακόμα σημαντικές παρατηρήσεις του, οι οποίες και επαληθεύουν σκέψεις του ίδιου, είναι πως για τον Πυργιωτάκη η παιδεία και κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί θεσμοί «είναι ιστορικό υποκείμενο και ως τέτοιο υπόκειται στις επιδράσεις της διαχρονίας» και πως ως «ύψιστη πολιτική λειτουργία» δεν μπορεί να παραμείνει «απολιτική» (Πυργιωτάκης, 2001, σσ. 12-13).

## Ορισμός του σκοπού και των υποθέσεων της έρευνας

Ο Αλέξης Δημαράς, στις πολύτιμες μελέτες του για την «Ιστοριογραφία της Εκπαίδευσης», αναφέρει τρεις περιόδους: την πρωτοϊστορική (1821-1878), την προϊστορική (1878-μέσα δεκαετίας '70) και την καθαρά ιστορική (μέσα δεκαετίας '70 έως σήμερα). Η περιοδολόγηση αυτή δίνει το έναυσμα στον Μπουζάκη να κάνει λόγο για *Νέα Ιστορία* (τρίτη περίοδος)· περίοδος όπου τα εκπαιδευτικά φαινόμενα ερμηνεύονται στο ιστορικό τους πλαίσιο. Η παρούσα διατριβή κινείται εντός του χρονικού πλαισίου της Νέας Ιστορίας και τα μεταρρυθμιστικά επεισόδια που θα μελετηθούν θα ενταχθούν εντός διαστημάτων που σηματοδοτούνται από αξιοσημείωτες για την κάθε χώρα πολιτικές αλλαγές (Μπουζάκης, 2011, σ. 13).

Η επιλογή δύο χωρών, και όχι περισσότερων, για τη συγκριτική μας θεώρηση σχετίζεται με την επιλογή της ιδεολογικής και της πολιτικής συνιστώσας ως τις πρωταρχικές για τη σύγκριση. Καθώς οι πολιτικές εξελίξεις στη συγκρότηση και διαδρομή των κρατών αλλά και οι ιδεολογίες που επικρατούν σε αυτή τη διαδρομή είναι ιδιαίτερες και μοναδικές για κάθε χώρα, το ζητούμενο δεν μπορεί να είναι η επαλήθευση ή απόρριψη των αρχικών μας θέσεων μέσω της απόδειξης πως οι

<sup>3</sup> Δημαράς, Α. (2008). Ιστορία της Εκπαίδευσης: Η ώρα της στοχαστικής ανάγνωσης. Στο Α. Δημαράς, *Αναγόρευση σε επίτιμο Διδάκτορα του Πανεπιστημίου Πατρών* (σ. 40). Πάτρα. Αναφέρεται στο (Green, 2010, σ. 13).

περιπτώσεις που μελετάμε ταυτίζονται. Αυτό που θα προσπαθήσουμε να κάνουμε είναι να μελετήσουμε την εξέλιξη στην πορεία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που αφορούν την αξιολόγηση σε κάθε χώρα ξεχωριστά και πώς αυτές ερμηνεύονται μέσω της μελέτης των ιδεολογικών/πολιτικών αλλαγών. Επομένως, πρωταρχικός στόχος παραμένει να μελετηθεί η αναλογικότητα με την οποία συνδέονται τα φαινόμενα, εκπαιδευτικά και ιδεολογικοπολιτικά, και στις δύο χώρες. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να ισχυριστούμε πως τα ερευνητικά μας ερωτήματα θα προσεγγιστούν με σαφήνεια, αν ερμηνευτούν οι κοινωνικές καταβολές που επέφεραν τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές σε κάθε μια από τις υπό μελέτη χώρες. Η χώρα κύριου ενδιαφέροντός μας, η Ελλάδα, έχει μικρή παράδοση στο θεσμό της αξιολόγησης, σε αντίθεση με την Αγγλία που θεωρείται η πιο πρόσφορη Ευρωπαϊκή χώρα λόγω παράδοσης στο θεσμό. Η επάρκεια των θεωριών αρκετές φορές επαληθεύεται μέσω της διαφοράς και όχι μέσω της ταύτισης, αρκεί αυτό που μελετάμε να μην είναι η ομοιότητα, αλλά η αναλογικότητα στη συσχέτιση κάποιων μεταβλητών που αποτελούν τα φαινόμενα. Επίσης, η ιδιαιτερότητα του πρωτογενούς υλικού (εισηγητικές εκθέσεις νομοσχεδίων, πρακτικά κοινοβουλευτικού λόγου, δημοσιεύματα στον τύπο κ.α.) υπαγορεύει πως ο ερευνητής θα πρέπει να μπορεί να χειριστεί τη γλώσσα των προαναφερομένων με εξαιρετική ευχέρεια, κάτι το οποίο αποτελεί έναν ακόμα λόγο επιλογής της χώρας της Αγγλίας. Προέρχομαι από το χώρο των θετικών επιστημών και από το 2003 υπηρετώ ως καθηγήτρια Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με προϋπηρεσία ως Μηχανικός λογισμικού σε ιδιωτικές εταιρείες και τράπεζες αλλά και ως Αναλύτρια Πληροφοριακών Συστημάτων για μεγάλα έργα στο Δημόσιο και Ιδιωτικό τομέα από το 1992. Η απόφασή μου να εντρυφήσω στο πεδίο της Αξιολόγησης της εκπαίδευσης είναι σε αρμονία τόσο με τα γενικότερα ερευνητικά μου ενδιαφέροντα (διοίκηση της εκπαίδευσης, διοίκηση πληροφοριακών συστημάτων, διαχείριση και ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων, συστημική ανάλυση, διοίκηση ολικής ποιότητας, Οργανισμοί Μάθησης κ.α.) όσο και με την επιθυμία μου να ανακαλύψω αν υπάρχει έρεισμα στο γεγονός πως η αξιολόγηση αιωρείται ως “κατάρρα” πάνω από τα κεφάλια των εκπαιδευτικών για πολλές δεκαετίες.

Θα επιχειρήσουμε να αποσαφηνίσουμε τις μεταρρυθμίσεις που αφορούν τη θεσμοθέτηση αξιολογικών διαδικασιών σε Ελλάδα και Αγγλία (το διάστημα 1974-2013), απαντώντας στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- *Πώς πραγματοποιείται η αξιολόγηση στις δύο επιλεγμένες χώρες;*
- *Πώς ο θεσμός της αξιολόγησης διαμορφώθηκε από το ιστορικό και ιδεολογικό συγκείμενο των δύο υπό εξέταση χωρών;*
- *Τι διαφορές/ομοιότητες παράγει η συγκριτική μελέτη μεταξύ των θεσμοθετημένων συστημάτων αξιολόγησης των αντίστοιχων βαθμίδων εκπαίδευσης των δύο χωρών, και ποιοι παράγοντες τις διαμόρφωσαν;*

Για να απαντηθούν τα συγκεκριμένα ερωτήματα έπρεπε να προηγηθεί η διερεύνηση σε ένα πιο αναλυτικό επίπεδο, σε αυτό των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που έλαβαν χώρα σε Ελλάδα και Αγγλία, με στόχευση βέβαια σε όσα σχετίζονταν με την αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, να απαντηθεί κατά περίπτωση ένα υποσύνολο ερωτημάτων ως ακολούθως:

- Πότε και γιατί επιχειρήθηκαν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν την αξιολόγηση;
- Ποιοι παράγοντες τις διαμόρφωσαν;
- Ποια ήταν η πολιτική ιδεολογία των εκάστοτε μεταρρυθμιστών;
- Τι πίστευαν οι μεταρρυθμιστές για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τους σπουδαστές, τους εκπαιδευτικούς, τη σχολική γνώση;
- Οι μεταρρυθμίσεις συμπορεύονταν με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της χώρας; Υπαγορεύονταν από αυτές ή τις αγνοούσαν;
- Τι ήταν αυτό που χάριζε, ή στερούσε, την πολυπόθητη νομιμοποίηση στα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα;



- Το υπερεθνικό συγκείμενο, δηλαδή οι Υπερεθνικοί Οργανισμοί, επηρεάζει τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στις υπό εξέταση χώρες;

Η έρευνά μας, όπως θα φανεί από την ανάλυση του πεδίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δεν θα μπορούσε παρά να είναι ποιοτική. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι η συγκριτική μέθοδος, η ερμηνευτική-ιστορική προσέγγιση και η κριτική ανάλυση λόγου (CDA).

Χρησιμοποιώντας το θεωρητικό αυτό πλαίσιο ακολουθήθηκε η παρακάτω ερευνητική πορεία.

1. Αναζητήθηκαν και μελετήθηκαν όλα τα νομοθετήματα (Νόμοι, Acts, Προεδρικά Διατάγματα, Orders-in-Council, Υπουργικές Αποφάσεις, Statutory Instruments, Regulations, Εφαρμοστικές Εγκύκλιοι, Εισηγητικές Εκθέσεις, White Papers, Green Papers, Model Policies, Frameworks κ.λπ.), από το 1974 έως και το 2013, που αφορούσαν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα και την Αγγλία.
2. Καταγράφηκαν τα τυπικά χαρακτηριστικά τους: κόμμα που κυβερνούσε, εισηγητές, ολομέλεια ή θερινό τμήμα, βουλή κοινοτήτων ή λόρδων, αποτελέσματα ψηφοφορίας στα κοινοβούλια.
3. Αναζητήθηκαν τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά των νομοθετημάτων με βάση το θεωρητικό πλαίσιο (CDA & ιστορικό-ερμηνευτικό πρότυπο).
4. Έγινε σύγκριση των ευρημάτων στις δύο χώρες, ώστε να επεκτείνουμε την κατανόηση και την ερμηνεία των ηγεμονικών πρακτικών υπό διαφορετικές συγκυρίες.

Για να προσεγγιστούν και να υποστηριχθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα δημιουργήθηκαν τα ακόλουθα κεφάλαια:

## ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Στο **πρώτο κεφάλαιο** μελετήσαμε τη σχέση της ιδεολογίας με την εξουσία και την ηγεμονία, καθώς και τη διαμόρφωση των κυριότερων ιδεολογικών ρευμάτων του 19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> αιώνα στην Ευρώπη.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** ασχοληθήκαμε με τη σύνδεση ποιότητας και αξιολόγησης στην εκπαίδευση, και ερευνήσαμε τις εννοιολογικές προσεγγίσεις τόσο της ποιότητας όσο και της αξιολόγησης. Επίσης, κάναμε μια ιστορική αναδρομή στο θεσμό της αξιολόγησης. Στη συνέχεια, επικεντρωθήκαμε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου (Θεωρητικά Σχήματα, Σκοπός & Στόχοι, Αντικείμενα και Κριτήρια, Φορείς, Μορφές και μεθοδολογία, Υλοποίηση). Ακολούθως, επιχειρήθηκε μια πρώτη ανάγνωση στην εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης σε Ευρώπη & Ελλάδα-Αγγλία (τάσεις) αλλά και καταγράφηκε λεπτομερώς το θεσμικό πλαίσιο σε Ελλάδα και Αγγλία από το 1974 έως το 2013.

Στο **τρίτο κεφάλαιο**, επειδή όπως θα δούμε στην ανάλυση της μεθοδολογίας μας η συγκριτική μας προσέγγιση έχει τρεις άξονες μελέτης, με τον τρίτο ή διεθνή να είναι η ασκούμενη επιρροή των υπερεθνικών οργανισμών (Παγκόσμια Τράπεζα, ΠΟΕ, UNESCO, ΟΟΣΑ, SICΙ, ΕΕ κ.λπ.), μελετήσαμε το πώς αυτοί επιδρούν στα ζητήματα ποιότητας και αξιολόγησης. Ασχοληθήκαμε εκτενέστερα με την ΕΕ και τις δεσμεύσεις των κρατών μελών να υλοποιήσουν τις ενέργειες που θα οδηγήσουν σε σύγκλιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών, τόσο σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και στην ανώτατη εκπαίδευση, όπου μεγάλο μέρος της έρευνάς μας επικεντρώθηκε στις διαδικασίες δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης-ΕΧΑΕ.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο**, που αφορά την εκπαιδευτική πολιτική των δύο χωρών, ξεκινήσαμε την ανάλυσή μας με τη θεωρία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων όπως αυτή διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση κράτους – κοινωνίας – εκπαίδευσης. Έπειτα, καταγράψαμε την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στο Ελληνικό Κράτος (1821-2013) και στην Αγγλία (16ος αιώνας-2013). Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής των δύο χωρών επιχειρήθηκε υπό

το πρίσμα των υφιστάμενων πολιτικών ιδεολογιών, της οικονομικής κατάστασης, των επιρροών από το διεθνές περιβάλλον, την ύπαρξη και τις ενέργειες των ομάδων πίεσης, αλλά και πώς αυτά διεισδύουν στο θεσμικό κομμάτι και συμβάλλουν στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τοπίου.

#### ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Στο **πέμπτο** κεφάλαιο παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε (η συγκριτική μέθοδος, η ερμηνευτική – ιστορική προσέγγιση και η κριτική ανάλυση λόγου). Η Κριτική Ανάλυση Λόγου, η οποία ρητά ή υπόρρητα συνοδεύει την ανάλυση όλων των τεκμηρίων της διατριβής, αναλύθηκε διεξοδικά. Ακόμα, χρησιμοποιήθηκαν, εκτός της βασικής βιβλιογραφίας (π.χ. Fairclough), και συγγράμματα που αφορούν την κοινωνιογλωσσολογία, την ανάλυση πολιτικού λόγου και την ανάλυση επιχειρηματολογίας.

Στο **έκτο** κεφάλαιο υλοποιείται η ανάλυση, με τη χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων μας, επιλεγμένων κειμένων. Η ανάλυση γίνεται κατά χώρα, έπειτα κατά περίοδο και τέλος ανά εκπαιδευτική βαθμίδα. Προηγείται, συνολικά και κατά περίοδο, περιγραφή στο πολιτικό-κοινωνικό-οικονομικό συγκείμενο αλλά και παρουσίαση στις μεταβολές στους θεσμούς. Τα τεκμήρια που αναλύονται είναι κυρίως εισηγητικές εκθέσεις, πρακτικά κοινοβουλευτικού λόγου, πρακτικά συνεδρίων των συνδικαλιστικών οργάνων και δημοσιεύματα στον τύπο, ενώ για τη χώρα της Αγγλίας αναλύονται και αρκετές κυβερνητικές αναφορές που είχαν μεγάλη επιρροή στα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Το **έβδομο** κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της διατριβής.

#### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Στο Μέρος των **παραρτημάτων** περιλαμβάνονται η δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων Ελλάδας και Αγγλίας, η απεικόνιση των δύο χωρών στο European Quality Assurance Register for Higher Education, ελληνικά και αγγλικά Χρονολόγια (θεσπίσματα νόμων για τη διοίκηση/έλεγχο/εποπτεία της ελληνικής εκπαίδευσης τους δύο τελευταίους αιώνες, κύριες φάσεις και εξελίξεις στη δημιουργία των κρατικών Βρετανικών σχολείων, Νόμοι-White Papers-Reports-Strategies για την Compulsory & Post Compulsory Education την περίοδο 1979-2013 στην Αγγλία), πληροφορίες για το HMI και τον Ofsted για την περίοδο 1974-σήμερα, Αγγλικά και Ελληνικά Κυβερνητικά Σχήματα (1900-2015) & Υπουργοί Παιδείας (1974-2015), πληροφορίες για τις Ενώσεις και τις Ομοσπονδίες Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Καθηγητών Ανώτατης Εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Αγγλία.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Εμμανουήλ Φυριπτή για τη συνολική του στήριξη και την εποικοδομητική του βοήθεια στην εκπόνηση της διδακτορικής μου διατριβής, ενώ τον ευχαριστώ ιδιαίτερα και για την εμπιστοσύνη του πως θα τα καταφέρω κάθε φορά που αντιμετώπιζα δυσκολίες. Η επιστημονική του συνδρομή και οι πολύτιμες παρατηρήσεις και παρεμβάσεις του σε κρίσιμες φάσεις του έργου μου ήταν ανεκτίμητες. Επίσης, ευχαριστώ τους συνεπιβλέποντες Καθηγητές κ. Πασιά Γεώργιο και κα. Μενδρινού Μαρία για την ενθάρρυνση και την παροχή βοήθειας στην πραγματοποίηση της διατριβής μου. Ευχαριστώ για τη στήριξη και τη συνδρομή τους στη συλλογή του υλικού μου την κα. Πανέτα Ειρήνη και το προσωπικό της βιβλιοθήκης της Βουλής των Ελλήνων (ιδιαίτερα την κα. Σδράκα Βιργινία). Τέλος, θα επιθυμούσα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλα τα μέλη της οικογένειάς μου για την υπομονή και την πολύτιμη βοήθειά τους, χωρίς την οποία η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήταν αδύνατη.

*Παντελοπούλου Σταυρούλα  
Αθήνα 2020*

# ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ – ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

---

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Ιδεολογία – Εξουσία – Ηγεμονία

*Οι ιδεολογίες μάς χωρίζουν. Τα όνειρα και οι αγωνίες μάς ενώνουν.*  
Ευγένιος Ιονέσκο

Θα παραθέσουμε κάποιες σημαντικές απόψεις για την ιδεολογία και την υπόρρητη σχέση της με την εξουσία και την ηγεμονία. Πλουραλισμός απόψεων επικρατεί σχετικά με τον ορισμό που θα μπορούσαμε να αποδεχθούμε ως αντιπροσωπευτικότερο για την έννοια της ιδεολογίας (Heywood, 2007, σσ. 39-57). Αυτό βρίσκεται σε αρμονία με την επισήμανση της αντιφατικότητας πως η ιδεολογία γίνεται αντιληπτή από την ασκούμενη σε αυτήν κριτική (Μοσχονάς, 2005, σσ. 25, 40). Ο όρος αποδίδεται στον Γάλλο υλιστή Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy. Η ιδεολογία για τον de Tracy είναι μια «επιστήμη των ιδεών», ο ίδιος πίστευε πως κάποια στιγμή όλες οι έρευνες θα χρησιμοποιούν τις ιδέες (Heywood, 2007, σ. 40) (Fine & Kent, 1993, p. 22). Για τον Tracy οι ιδέες δεν είναι έμφυτες, αλλά συγκροτούνται από μια διαδικασία που συνθέτει τα δεδομένα των αισθήσεων (Μοσχονάς, 2005, σσ. 26-30) (Gee, 2015, pp. 7-9).

Για τους κοινωνιολόγους, η ιδεολογία αντιπροσωπεύει τα πιστεύω και τα συμφέροντα συγκεκριμένων ατόμων της κοινωνίας<sup>4</sup>. Για όσους τη μάχονται, αποτελεί το αντίθετο από όλες αξίες αποτιμώνται θετικά<sup>5</sup> (π.χ. αλήθεια, φιλοσοφία, επιστήμη) (Heywood, 2007, σ. 25).

Ο Foucault θεωρεί πως οι ιδεολογίες δεν αποτελούν απειλή για την επιστήμη, παρόλο που αντιπροσωπεύουν πολιτικά συμφέροντα. «Οι ιδεολογίες είναι ένα συγκεκριμένο είδος ρηματικής πρακτικής που συνυπάρχει με άλλες πρακτικές σε μια κοινωνία» (Howarth, 2008, σ. 90).

Σύμφωνα με το Marx, η ιδεολογία την οποία και αποκαλεί «ψευδή συνείδηση», αναπαράγει την κοινωνική ζωή, φυσικοποιεί κοινωνικές ρυθμίσεις όπως η ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής και ενδυναμώνει συγκεκριμένα ταξικά συμφέροντα (Howarth, 2008, σσ. 125-126). Οι Marx & Engels στο βιβλίο τους «Η Γερμανική ιδεολογία» υπογραμμίζουν το γεγονός πως στην κοινωνία οι ιδέες που επικρατούν είναι αυτές της άρχουσας τάξης<sup>6</sup>. Πιο συγκεκριμένα, για τον Marx, η ιδεολογία είναι εξαπάτηση, αντανάκλα τις απόψεις της άρχουσας τάξης και τέλος αποτελεί εκδήλωση εξουσίας (Heywood, 2007, σσ. 41-42) (Gee, 2015, p. 9). Τον αρνητισμό του Marx για την έννοια της ιδεολογίας ήρθαν να αφαιρέσουν ο Lenin και οι Μαρξιστές του 20ου αιώνα, με τη θεώρησή τους πως όλες οι τάξεις έχουν και μια ιδεολογία.

Ο Μαρξιστής Gramsci έχει μια πιο θετική θεώρηση για την ιδεολογία. Οι ιδεολογίες αποτελούν «αντιλήψεις για τον κόσμο που φανερώνονται περίτρανα στην τέχνη, στη νομοθεσία, στις οικονομικές δραστηριότητες και στις ατομικές ή συλλογικές εκδηλώσεις<sup>7</sup>» και όχι φαντασιακές διανοητικές αναπαραστάσεις (Fairclough N. , 2010, p. 62). Οι κοινωνικές τάξεις οφείλουν σύμφωνα με τον Gramsci να αναπτύξουν μια νέα ιδεολογία, αφήνοντας στο περιθώριο τα οικονομικά τους συμφέροντα, σφυρηλατώντας μια νέα «συλλογική θέληση» (Howarth, 2008, σσ. 129-130). Ο Gramsci αναφέρεται στην «ιδεολογική ηγεμονία» ως την ικανότητα του καπιταλιστικού συστήματος να εμφανίζονται οι αστικές ιδέες σαν «κοινή λογική» (Heywood, 2007, σ. 44). Για τον Gramsci η

<sup>4</sup> McLellan, D. (1995). *Ideology*, αναφέρεται στο (Howarth, 2008, σ. 90)

<sup>5</sup> **We** have the truth, and **they** have ideologies (van Dijk, 2005, p. 228).

<sup>6</sup> Marx, K. & Engels, F. (2003). *Η γερμανική ιδεολογία*, σ.64. «Οι ιδέες της άρχουσας τάξης είναι σε κάθε εποχή οι κυρίαρχες ιδέες, δηλαδή η τάξη που είναι κυρίαρχη υλική δύναμη της κοινωνίας είναι συγχρόνως και η κυρίαρχη πνευματική της δύναμη. Η τάξη που έχει στη διάθεση της τα μέσα της υλικής παραγωγής διαθέτει συγχρόνως μαζί με αυτά και τα μέσα για την πνευματική παραγωγή, έτσι ώστε και οι ιδέες εκείνων που στερούνται τα μέσα για πνευματική παραγωγή τις περισσότερες φορές είναι υποταγμένες σ' αυτή».

<sup>7</sup> Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart, p. 328, αναφέρεται στο (Fairclough N. , 2010, p. 62).

εξουσία της άρχουσας τάξης είναι ένας συνδυασμός της κρατικής εξουσίας, έλεγχος των δυνάμεων καταστολής, και της ικανότητας να πειθαναγκάσουν τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες. Ο ηγεμονικός έλεγχος της άρχουσας τάξης επί των θεσμών της κοινωνίας των πολιτών (εκπαίδευση, εργασία, οικογένεια) είναι αυτός που καθιστά αδύνατο το μετασχηματισμό των μοντέρνων καπιταλιστικών κοινωνιών (Fairclough N. , 2010, p. 128).

Οι νεομαρξιστές, με κύριο εκπρόσωπο τον Herbert Marcuse, επιρρίπτουν στην ιδεολογία την ευθύνη της χειραγώγησης της σκέψης (Heywood, 2007, σ. 45). Ο Mannheim στο *Ιδεολογία και Ουτοπία* λέει πως οι ιδεολογίες είναι «συστήματα σκέψης, που προσπαθούν να υπερασπίσουν μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση, και που σε πολύ μεγάλο βαθμό εκφράζουν τα συμφέροντα της ομάδας που βρίσκεται στην εξουσία»<sup>8</sup>. Τη δεκαετία του '90 ο όρος αποφορτίστηκε και έγινε πιο ουδέτερος, «...σύστημα σκέψης προσανατολισμένο στη δράση.» (Heywood, 2007, σ. 49).

Ο Althusser χρησιμοποιώντας τη θέση του Μαρξ στη «Γερμανική Ιδεολογία», πως η ιδεολογία δεν έχει ιστορία, καταλήγει στο ότι «η ιδεολογία είναι αιώνια», όπως το ασυνείδητο. Για το Μαρξ, «η ιδεολογία είναι αποκύημα της φαντασίας», «της συγκεκριμένης ιστορίας των συγκεκριμένων υλικών ατόμων, που με υλικό τρόπο παράγουν την ύπαρξη τους». Για τον Αλτουσέρ έχει δομή και λειτουργία που είναι παρούσα μέσα σε αυτό που ονομάζει συνολική ιστορία, όπως ορίζεται η έννοια της ιστορίας στο Μανιφέστο: «ιστορία της πάλης των τάξεων, δηλαδή ιστορία των ταξικών κοινωνιών» (Αλτουσέρ, 1983b, σσ. 96-99). Για τον Althusser η ιδεολογία είναι κοινωνική πρακτική επιφορτισμένη με το ρόλο να μετατρέπει τα άτομα σε υποκείμενα. Τα υποκείμενα οφείλουν να έχουν «μια ταξική αντίληψη» και κοινωνική και πολιτική ταυτότητα. Η λειτουργία της είναι να εμφανίσει τον κόσμο του υποκειμένου ως προφανή και φυσικό, πράγμα που δεν ισχύει («κατ' επίφαση αντικειμενικότητα και κανονικότητα»), καθώς το υποκείμενο αγνοεί την πραγματική ιστορική του κατάσταση (Howarth, 2008, σσ. 133-134) (Αλτουσέρ, 1983b, σσ. 107-108). Όπως ερμηνεύεται η άποψη του από το Stuart Hall, «..ανοίγει την κερκόπορτα σε μια σύλληψη της ιδεολογίας πιο κοντινή στο Λόγο. Θέτει στην ημερήσια διάταξη το ολωσδιόλου παραμελημένο θέμα του πως η ιδεολογία εσωτερικοποιείται, πως καταλήγουμε να μιλάμε 'αυθόρμητα'.» (Purvis & Hunt, 1993, p. 483). Το σχολείο για τον Althusser αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό, του οποίου η οργάνωση και λειτουργία ως θεσμού του κράτους επιφέρει ως αποτέλεσμα ιδέες όπως «ο ανταγωνισμός», «η ατομικότητα» και «η πειθαρχία» να ενσωματωθούν σε συγκεκριμένες πρακτικές (Howarth, 2008, σ. 135).

Για τον Eagleton η ιδεολογία μπορεί να θεωρηθεί ως επικοινωνιακό ή σημειωτικό φαινόμενο. Έτσι ωθούμαστε να τη δούμε λιγότερο ως σύνολο Λόγων και περισσότερο ως ένα σύνολο επιδράσεων εντός του Λόγου (Eagleton, 1991, p. 194).

Για τον Gouldner οι ιδεολογίες είναι μια μοναδική και χαρακτηριστικά σύγχρονη μορφή ενός συστήματος πίστης<sup>9</sup>. Για τον Ashley οι ιδεολογίες αποτελούνται από μια δέσμη αλληλένδετων συμπεριφορών που σχηματίζουν ένα μοτίβο πεποιθήσεων<sup>10</sup>. Κατά τον Williams, στο παραδοσιακό μοντέλο της ιδεολογίας, οι ιδέες περιχαράκωνονται από κοινωνικές δομές, οργανισμούς που δρουν στο χώρο της οικονομίας και της παραγωγής και κρατικούς μηχανισμούς<sup>11</sup>. Για τους Fine και Kent η προσέγγιση της έννοιας της ιδεολογίας στην πράξη συνοψίζεται στα κάτωθι: «1. Βασίζεται σε ένα σύνολο θεατρικών μεταφορών και εικόνων στις οποίες οι άνθρωποι ανταποκρίνονται στη βάση των από κοινού εμπειριών τους και προσδοκιών τους 2. Δεν είναι αποκλειστικά γνωστική έννοια αλλά βασίζεται σε συναισθηματικές αντιδράσεις 3. Είναι παρούσα όταν και όποτε χρειάζεται ενίσχυση η δημόσια εικόνα (και για να αιτιολογηθούν οι διεκδικήσεις καθώς και οι απαιτούμενοι πόροι) είτε των υποστηρικτών είτε των οπαδών, δεν παραβλέπεται το γεγονός πως η ιδεολογική θεσμοθέτηση είναι πρωτίστως θεατρική και αλληλεπιδραστική 4. Συνδέεται με ομάδες και τις μεταξύ τους

<sup>8</sup> Mannheim, K. (1960). *Ideology and Utopia*. London, αναφέρεται στο (Heywood, 2007, σ. 45)

<sup>9</sup> Gouldner, A. (1976). *The Dialectic of Ideology and Technology*, αναφέρεται στο (Fine & Kent, 1993, p. 23)

<sup>10</sup> Ashley, D. (1984). *Historical Materialism and Ideological Practice: How Do Ideologies Dominate People*, αναφέρεται στο (Fine & Kent, 1993, p. 24)

<sup>11</sup> Williams, H. (1988). *Concepts of Ideology*, αναφέρεται στο (Fine & Kent, 1993, p. 25)

σχέσεις, οι οποίες με τη σειρά τους εξαρτώνται από τους διατιθέμενους πόρους (υλικούς και μη) ώστε να θεσμοθετήσουν αποτελεσματικά υπέρ της ιδεολογίας τους» (Fine & Kent, 1993, p. 35).

Κατά τον Fairclough, το γεγονός πως η σπουδαιότητα της εννοιολόγησης της 'κοινωνικής τάξης', λόγω των αλλαγών που βιώσαμε τα προηγούμενα χρόνια στην παραγωγή, άρχισε να φθίνει, είχε ως αποτέλεσμα η κοινωνική έρευνα να δώσει δευτερεύοντα ρόλο στην έννοια ιδεολογία. Επίσης, θεωρεί πως οι καπιταλιστικές κοινωνίες, η Βρετανία είναι μία από αυτές, παραμένουν ταξικές και η ιδεολογία είναι δομικό τμήμα της ανάλυσης της δύναμης και του πώς σχέσεις ισχύος εδραιώνονται, συντηρούνται, θεσμοθετούνται και μετασχηματίζονται (Fairclough N. , 2010, pp. 25-26).

Η ιδεολογία και η ηγεμονία για τον Fairclough εκφέρονται με τις απόψεις του Althusser και του Gramsci. Επισημαίνει πως η ιδεολογία έχει υλική υπόσταση, καθώς ενυπάρχει στις πρακτικές των θεσμών. Μια σημαντική συνέπειά της είναι η δημιουργία υποκείμενων. Οι ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους (εκπαίδευση, ΜΜΕ, σχολεία, εκκλησία, κ.λπ.) είναι τόσο μέρη όπου λαμβάνει χώρα η ταξική πάλη όσο και μέτοχοι σε αυτήν. Οι ιδεολογίες θεωρούνται κατασκευές της πραγματικότητας που ενσωματώνονται εντός των διαφόρων διαστάσεων των μορφών/ερμηνειών των κοινωνικών πρακτικών, συνεισφέροντας έτσι στην παραγωγή, αναπαραγωγή και μετασχηματισμό των σχέσεων κυριαρχίας. Οι ιδεολογίες που είναι ενσωματωμένες σε γλωσσικές πρακτικές καθίστανται πιο αποτελεσματικές όταν μοιάζουν «φυσικές» και επιτυγχάνουν να θεωρούνται «κοινή λογική» (Fairclough, 1993, σ. 87). Επικρατεί η άποψη πως η ιδεολογία μπορεί να «διαβαστεί» από τα κείμενα, με την οποία διαφωνεί ο Fairclough. Οι έννοιες παράγονται μέσω της ερμηνείας των κειμένων, η οποία είναι ευμετάβλητη, και οι ιδεολογικές διαδικασίες και δομές ενυπάρχουν στους λόγους (*discourses*) των κοινωνικών συμβάντων, οι οποίοι και είναι πολύ πιο σύνθετες δομές από τα κείμενα που αποτελούν απλά στιγμιότυπά τους. Προτιμά την ερμηνεία πως η ιδεολογία απαντάται τόσο στις τάξεις λόγου (*orders of discourse*), που αποτελούν το αποτέλεσμα των παλιών συμβάντων (*events*) αλλά και τις συνθήκες για τα τρέχοντα, όσο και εντός των ίδιων των συμβάντων όταν αυτά αναπαράγουν και διαμορφώνουν τις προσαρμοζόμενες δομές τους (Fairclough, 1993, σ. 89). Δεν πρέπει να υποθέτουμε πως οι άνθρωποι είναι ενήμεροι για τις ιδεολογικές διαστάσεις των πράξεων τους. Μολαταύτα, ως δρώντα υποκείμενα, μπορούν με δημιουργικό τρόπο να κάνουν τις δικές τους συνάψεις μεταξύ διαφορετικών πρακτικών και ιδεολογιών και να αναδομήσουν τόσο τις πρακτικές όσο και δομές στις οποίες αυτές ενυπάρχουν. Είναι όλοι οι *Λόγοι* (*discourses*) ιδεολογικοί; Για να απαντήσουμε καταφατικά, θα πρέπει να ενσωματώνουν νοήματα που συμβάλλουν στη διατήρηση ή την αναδιάρθρωση των σχέσεων εξουσίας. Ο Fairclough αντιτίθεται στην άποψη του Althusser πως η ιδεολογία αποτελεί ένα «κοινωνικό τσιμέντο» που δεν διαχωρίζεται από την ίδια την κοινωνία (Fairclough, 1993, σ. 91).

Ο van Dijk, στην προσπάθειά του να προσεγγίσει τις κοινωνικές ανισότητες, εστιάζει στο ρόλο του λόγου στην (ανα)παραγωγή και την αμφισβήτηση της κυριαρχίας. Για τον van Dijk η κυριαρχία (*dominance*) ορίζεται ως «η άσκηση της κοινωνικής εξουσίας από τις ελίτ, οργανισμούς ή άλλες ομάδες, με αποτέλεσμα την κοινωνική ανισότητα (πολιτική, πολιτιστική, ταξική, εθνική, φυλετική και ανισότητα των φύλων)» (van Dijk, 1993, p. 249).

Η ηγεμονία είναι τόσο ηγεσία όσο και κυριαρχία σε οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό και ιδεολογικό επίπεδο (Fairclough, 1993, σ. 91). Θα μπορούσαμε να δώσουμε το συνοπτικό ορισμό πως «η ηγεμονία είναι η δύναμη που ασκεί στην κοινωνία η κυρίαρχη οικονομικά τάξη σε συνεργασία με άλλες κοινωνικές δυνάμεις». Δεν είναι μόνιμη, αλλά αποτελεί «ασταθή ισορροπία» (*'unstable equilibrium'*). Χρειάζεται να συναφθούν συμμαχίες και οι υποδεέστερες τάξεις θα πρέπει να τους παρέχουν συναίνεση. Η ιδεολογία σε αυτό το πλαίσιο, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, είναι μια αντίληψη του κόσμου που φανερώνεται σε πάμπολλες ανθρώπινες δραστηριότητες (τέχνη, νομοθεσία, οικονομία κ.α.) (Fairclough, 1993, σ. 92). Μια τάξη λόγου μπορεί να ιδωθεί ως ο λόγος που, με την αντιφατικότητα του και την «ασταθή ισορροπία», αποτελεί την ηγεμονία. Όλη αυτή η ανακύκλωση των τάξεων λόγου αποτελεί με τη σειρά της υποστήριξη στη διαμάχη της ηγεμονίας. Ένα βήμα παραπέρα, η γλωσσική πρακτική (*discursive practice*) είναι μια όψη της

ηγεμονικής πάλης που βοηθά στην αναπαραγωγή των υφιστάμενων τάξεων λόγου και των υπαρχόντων σχέσεων ισχύος (Fairclough, 1993, σ. 93).

Όταν οι ιδεολογικές αναπαραστάσεις αντιμετωπιστούν σαν κάτι φυσικό, ως κοινή λογική, τότε μετατρέπονται σε κάτι μη ορατό και συνακόλουθα αντιμετωπίζονται ως μη ιδεολογία (Fairclough N. , 2010, p. 44) (Eagleton, 1991, pp. 199-200). Στην εποχή μας, η εξουσία ασκείται με συναινετικά μέσα και όχι με εξαναγκασμό (Fairclough N. , 2010, p. 531). Η ιδεολογία είναι αυτή που χρεώνεται τη γένεση μιας ψευδαίσθησης, αυτή της δυνατότητάς μας για επιλογή. Εύλογο το συμπέρασμα πως ένας αξιόλογος στόχος της διαμάχης για την ηγεμονία, αποτελεί το να σταματήσουν να υφίστανται οι υπάρχουσες κοινωνικές, πολιτιστικές και ιδεολογικές συμβάσεις (Fairclough N. , 2010, p. 129).

Αν η επιθυμία μας είναι να προσεγγίσουμε την ιδεολογία και τη σχέση της με τα εκπαιδευτικά συστήματα, τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευομένους θα πρέπει να εκκινήσουμε από τον ορισμό που δίνει ο Ματθαίου για την ιδεολογία της εκπαίδευσης. «Ιδεολογία της εκπαίδευσης θεωρούμε το χαρακτήρα της γνώσης, τον τύπο ανθρώπου και κοινωνίας που οραματιζόμαστε» (Ματθαίου, 2012, σ. 52). Βλέπουμε λοιπόν, ευδιάκριτα, τη σύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικών επιλογών και ιδεολογικοπολιτικών προσεγγίσεων, με στόχο την επικράτηση της επιθυμητής ιδεολογίας, που θα φέρει και θα διατηρήσει «στα πράγματα» τους κομιστές της (Giroux, 1981). Οι ιδεολογικοπολιτικές παρατάξεις χρησιμοποιούν την εκπαίδευση, με στόχο την πολιτική τους επικράτηση, για να «διαχυθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους στο ευρύ κοινό»<sup>12</sup> (Πυργιωτάκης, 2001, σ. 14).

Ο Μάνεσης αναφέρει πως η πολιτική εξουσία χρειάζεται και τη συναίνεση για να επιβληθεί, καθώς ο καταναγκασμός είναι αναποτελεσματικός, υπογραμμίζοντας τη ρήση του Πλάτωνα «πειθεί και βία». Μέσω αυτής της συναίνεσης η εξουσία «νομιμοποιείται», με όσα αυτό συνεπάγεται. Μετασχηματίζεται από νόμιμη, όντας «βία οργανωμένη με κανόνες δικαίου», σε νομιμοποιημένη μέσω της συναίνεσης (Μάνεσης, 1986, σ. 17). Εκτός από τον κυριαρχικό ρόλο της θεσμικής νομιμοποίησης, δεν πρέπει να παραβλέπουμε και το ρόλο της οικονομικής νομιμοποίησης με άμεση παραπομπή στο «κοινωνικό κράτος» που αυξάνει το βαθμό συναίνεσης προσφέροντας το ιδεολογικό ένδυμα για την απόκρυψη του ταξικού χαρακτήρα του κράτους. Όταν οι κυριαρχούμενες τάξεις αμφισβητούν αντί να συναινούν, τότε διατεινόμαστε πως υπάρχει κρίση νομιμοποίησης (Μάνεσης, 1986, σσ. 18-19).

Περιγράφοντας ο Althusser την αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης καταλήγει πως αυτό συμβαίνει έξω από την παραγωγή, σε αντιδιαστολή με τους φεουδαρχικούς κοινωνικούς σχηματισμούς, «με το σχολικό σύστημα, και με άλλους θεσμούς και μηχανισμούς» (Αλτουσέρ, 1983b, σσ. 72-73). Στο σχολείο αποκτάμε γνώσεις αλλά και κανόνες για τη χρήση τους, «κανόνες της τάξης πραγμάτων που έχει επιβληθεί από την ταξική κυριαρχία». Μιλά για «υποταγή» στην καθεστηκία τάξη, αναπαραγωγή της υποταγής ώστε να εξασφαλιστεί «ακόμα και 'με το λόγο' η κυριαρχία της αστικής τάξης» (Αλτουσέρ, 1983b, σ. 74).

Οι μαρξιστές αντιμετωπίζουν το κράτος<sup>13</sup> σαν καταπιεστικό μηχανισμό. Στόχος των κοινωνικών τάξεων που κατέχουν την κρατική εξουσία είναι να χρησιμοποιήσουν τον κρατικό μηχανισμό για τους ταξικούς τους σκοπούς (Αλτουσέρ, 1983b, σσ. 81-82). Οι ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους είναι μια πλειάδα θεσμών: ο θρησκευτικός μηχανισμός, ο σχολικός, ο οικογενειακός, ο νομικός, ο πολιτικός, ο συνδικαλιστικός, ο μηχανισμός των μέσων ενημέρωσης, ο πολιτιστικός ιδεολογικός μηχανισμός κ.λπ. Ενώ ο καταπιεστικός μηχανισμός του κράτους λειτουργεί

<sup>12</sup> Δημήτρης Θ. Τσάτσος στον πρόλογο του βιβλίου του Πυργιωτάκη: *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα: Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*, 2001, σ. 14.

<sup>13</sup> Στο *Κομμουνιστικό Μανιφέστο* το κράτος αφορίζεται ως «μια επιτροπή διαχείρισης των συμφερόντων της αστικής τάξης». Παρά το γεγονός πως θα έπρεπε να είναι προσανατολισμένο στο κοινό συμφέρον, λειτουργεί άκρως μεροληπτικά. Η αστυνομία και ο στρατός είναι οι κατασταλτικοί μηχανισμοί που το βοηθούν να εγγυηθεί τη διατήρηση της ταξικής δομής και η νομοθεσία το βοηθά να διασφαλίσει το θεσμό της ατομικής ιδιοκτησίας. Αυτή η θέση «είναι γνωστή και ως 'εργαλειακή θέση' περί κράτους στον μαρξισμό, ακριβώς επειδή ανάγει το κράτος σε ένα μέσο, χωρίς δική του υπόσταση» (Βανδώρος, 2015, σ. 72).

με βία (αστυνομία, δικαστήρια, φυλακές, στρατός), οι ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους λειτουργούν με ιδεολογία (Αλτουσέρ, 1983b, σσ. 82-85). Η θέση που παίρνει ο Αλτουσέρ είναι πως ο κυρίαρχος ιδεολογικός μηχανισμός στις ώριμες καπιταλιστικές κοινωνίες είναι «ο σχολικός» (η υπογράμμιση δική του) (Αλτουσέρ, 1983b, σ. 91) και επιχειρηματολογεί για την επιρροή του (Αλτουσέρ, 1983b, σσ. 93-95).

Σύμφωνα με το Μαυροσκούφη, η εκπαίδευση μπορεί να ιδωθεί ως «διάυλος μέσω των οποίων ασκούνται οι πολιτικές επιρροές». Για να μπορέσουμε να «ποσοτικοποιήσουμε» αυτή την πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης, δεν έχουμε παρά να μελετήσουμε το βαθμό στον οποίο «οι ομάδες ειδικών συμφερόντων» μπορούν να ελέγξουν το εκπαιδευτικό σύστημα ή/και να υποκαταστήσουν θεσμούς (Μαυροσκούφης, 1997).

Στο ζήτημα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων η ιδεολογία επιδιώκει μια «ευρύτερη 'μεταρρύθμιση της συνείδησης' [...] για να μετασηματίσει το όνειρο ενός καλύτερου κόσμου σε συγκεκριμένο αγώνα για την απόκτηση του»<sup>14</sup> (Παπαδάκης, 2003, σ. 50).

## 1.1 Ιδεολογίες και Πολιτικά Ζητήματα

Πολλοί ερευνητές ερίζουν για το τέλος ή την ύφεση της διαμάχης μεταξύ των ιδεολογιών (Eagleton, 1991, p. xi) (Κωνσταντινόπουλος, 1995, σ. 25). Άξια αναφοράς η άποψη του Giddens<sup>15</sup>, στο *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*, πως πολιτικά ζητήματα, όπως ο φεμινισμός, ο οικολογισμός κ.α., κάνουν τη διάκριση «αριστεράς - δεξιάς» μη αναγκαία. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε και τη διακήρυξη του «τέλους της ιστορίας», που μπορεί να παραφραστεί ως «τέλος της ιδεολογίας» από το Fukuyama αλλά και τον Μαρξ, υπό την έννοια του τέλους των κοινωνικών διαδικασιών από το δεύτερο (Δημάκης, 1983, σ. 68) και της επικράτησης του φιλελευθερισμού επί των ανταγωνιστών του από τον πρώτο (Heywood, 2007, σ. 556). Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Eagleton, ο Hegel αναφέρει πως όλα τα ιστορικά συμβάντα απαντώνται δύο φορές, αλλά ξαχνά πως τη δεύτερη αυτό μοιάζει με φάρσα. Το λέει αυτό γιατί θεωρεί φυσικό να προκαλεί «το τέλος της ιδεολογίας» το τραύμα του 2<sup>ου</sup> Παγκοσμίου Πολέμου, ενώ αφύσικο να συμβαίνει το ίδιο με την υφιστάμενη «νίκη του καπιταλισμού» (Eagleton, 1991, p. xii).

«Οι ιδεολογίες είναι μίξεις από πολιτικές ιδέες, επιστημονικές γνώσεις, ιδανικά δικαιοσύνης σε θέματα κοινωνικών τάξεων και ουτοπικές βεβαιότητες για ευτυχία»<sup>16</sup> (Κωνσταντινόπουλος, 1995, σ. 20). «Οι ιδεολογίες αποτελούν όπλα στον ανταγωνισμό για την εξουσία»<sup>17</sup> και ως εκ τούτου τα κόμματα είναι φορείς αλλά και «κατασκευαστές» των ιδεολογιών (Heywood, 2007, σ. 17) (Κωνσταντινόπουλος, 1995, σ. 20). Ο Μαρατζίδης υπογραμμίζει πως «η σχέση των συλλογικών φορέων δράσης με τον πολιτικό και ιδεολογικό τους λόγο (discourse) είναι εξαιρετικά σύνθετο πρόβλημα» (Heywood, 2007, σ. 17).

Υπάρχει μια μόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτικών ιδεολογιών και πρακτικών. Ας δούμε τους τρόπους με τους οποίους οι ιδεολογίες επηρεάζουν την πολιτική ζωή. Παρέχουν το εργαλείο κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου. Είναι αυτές που αποτελούν την πηγή έμπνευσης της πολιτικής δράσης. Συνεπικουρούν στο σχηματισμό πολιτικών συστημάτων. Τέλος, αντανακλώντας «τις εμπειρίες, τα συμφέροντα και τις φιλοδοξίες της ζωής της κάθε κοινωνικής τάξης», παρέχουν το απαραίτητο σε αυτές «σύνολο ενοποιητικών αξιών και πεποιθήσεων» (Heywood, 2007, σσ. 32-38). Όπως εξαιρεί και ο Πουλαντζάς «οι τάξεις έχουν πάντα συγκεκριμένη ιδεολογική και οικονομική υπόσταση» (Therborn, 1980, p. 53).

<sup>14</sup> Νούτσος, Π. (1988). *Κάρλ Μαρξ. Ο Κριτικός της Ιδεολογίας*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ.37, αναφέρεται στο (Παπαδάκης, 2003, σ. 50).

<sup>15</sup> Giddens, A. (1994). *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*, αναφέρεται στο (Heywood, 2007)

<sup>16</sup> Rütters, B. (1991). *Der geheime charme der Ideologien*. Στη Frankfurter Allgemeine Zeitung 10/8/1991 No.184, αναφέρεται στο (Κωνσταντινόπουλος, 1995, σ. 20)

<sup>17</sup> Downs, A. (1990). *Οικονομική θεωρία της Δημοκρατίας*. Αθήνα: Παπαζήσης. Αναφέρεται στο (Heywood, 2007, σ. 17) & Καψάλης, Α. (1994). Σκοποί και στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων. Στο Γ. Βρετός, Α. Καψάλης (εκδότες), *Αναλυτικά προγράμματα* (σ.45). Θεσσαλονίκη: Art of Text. Αναφέρεται στο (Κωνσταντινόπουλος, 1995, σ. 20).



Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμίσουμε πως τα θεωρητικά ρεύματα, που κατά το παρελθόν «καθοδηγούσαν ή επηρέαζαν το πολιτικό γίνεσθαι», έπαψαν να υφίστανται στην «ανόθευτη μορφή τους». Ειδικότερα, τα μεγαλύτερα πολιτικά κόμματα, λόγω των πιέσεων που ασκούνται από ομάδες συμφερόντων, λαμβάνουν συχνά μέτρα που δεν συνάδουν με τον ιδεολογικό τους χαρακτήρα (Meinardus, 1992, σσ. 13-14).

Εμείς στην παρούσα διατριβή θα υιοθετήσουμε τον ορισμό του Heywood (Heywood, 2007, σ. 50): «Μια ιδεολογία αποτελεί ένα λίγο-πολύ συνεκτικό σύνολο ιδεών, που παρέχει τη βάση για οργανωμένη πολιτική δράση, είτε έχει ως στόχο της τη διατήρηση, την αλλαγή ή την ανατροπή του υπάρχοντος συστήματος εξουσίας. Συνεπώς, όλες οι ιδεολογίες (α) προσφέρουν μια περιγραφή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων, συνήθως υπό τη μορφή μιας «κοσμοθεώρησης», (β) αναπτύσσουν ένα πρότυπο του επιθυμητού μέλλοντος, το όραμα δηλαδή μιας «καλής κοινωνίας» και (γ) εξηγούν τον τρόπο επίτευξης της συγκεκριμένης πολιτικής αλλαγής, της μετάβασης δηλαδή από το (α) στο (β)». Αποδεχόμενοι τον παραπάνω ορισμό, εφεξής αντιμετωπίζουμε την ιδεολογία ως σύστημα αλήθειας, σε απευθείας σύνδεση με την εξουσία, που θα αποτιμήσει κάποιες αξίες ως πιο σημαντικές από τις άλλες.

## 1.2 Βασικές Πολιτικές Ιδεολογίες του 19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> αιώνα

Παρακάτω θα δούμε αδρομερώς τα βασικά χαρακτηριστικά των κύριων πολιτικών ιδεολογιών, καθώς και το πώς οι συσχετιζόμενες με αυτές κοινωνικές δυνάμεις συνδράμουν άλλοτε στη θετική εξέλιξη ή διατήρηση τους και άλλοτε στην απαλοιφή ή το δραστικό μετασχηματισμό τους. Παρόλο που οι ρίζες τους φτάνουν μέχρι την αρχαιότητα, ορόσημο των καταβολών τους θεωρείται ο Διαφωτισμός και η γαλλική επανάσταση (Δημάκης, 1983, σ. 17). Εξάλλου, κατά τον Δημάκη, με την πτώση του Ναπολέοντα οριοθετείται και η θεμελίωση των ιδεολογιών που θα αφήσουν έκτοτε το στίγμα τους στην πορεία της ανθρωπότητας (Δημάκης, 1983, σ. 33). Εθνικισμός και φιλελευθερισμός είναι δύο ρεύματα που ανιχνεύονται στον ατομισμό του Βολταίρου και τον κοινωνικό ρομαντισμό του Ρουσσώ, ενώ την περίοδο της Γαλλικής Επανάστασης ο σοσιαλισμός, ως συγκροτημένο σύστημα ιδεών είναι ανύπαρκτος (Δημάκης, 1983, σ. 20).

### 1.2.1 Φιλελευθερισμός

Ο φιλελευθερισμός ως έννοια άσκησε μεγάλη επιρροή στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώθηκαν οι σύγχρονοι πολιτικοί θεσμοί. Από τον 14<sup>ο</sup> αιώνα, συνδέθηκε άμεσα με την ελευθερία, την ισότητα και την επιλογή. Πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν πως οι ρίζες του βρίσκονται πίσω στα χρόνια των Ελλήνων σοφιστών. Αποτελούσε επομένως, μια φιλοσοφική θεωρία η οποία, φέρουσα ριζοσπαστικές ιδέες, αμφισβητούσε το φεουδαλικό σύστημα, την απόλυτη μοναρχία, τα αριστοκρατικά προνόμια και στήριζε τις μεταρρυθμίσεις. Ο John Locke πιστώνεται με την ίδρυση του κλασικού φιλελευθερισμού, καθώς έθεσε τις αρχές πάνω στις οποίες στηρίχθηκαν οι μετέπειτα στοχαστές (Sturgis, 1994) (Heywood, 2007, σσ. 71-141) (Δημητράκος, 1992, σσ. 26-30).

Πριν τον 19<sup>ο</sup> αιώνα δεν απαντάται ως πολιτικό δόγμα. Αρχικά, δόθηκε προτεραιότητα στον οικονομικό ατομικισμό, το διαχωρισμό των εξουσιών, τη συνταγματική διακυβέρνηση και την κοινοβουλευτική εξουσία. Στη συνέχεια, η ελευθερία του λόγου των πολιτών, η προστασία των δικαιωμάτων τους, η ισότητα στη μεταχείρισή τους από το κράτος και την κυβέρνηση<sup>18</sup>, καθώς και όλα όσα τον συνέδεαν με το χαρακτηρισμό του ως *θεωρία πολιτικής ηθικής* υπαναχώρησαν και αντικαταστάθηκαν από μια μορφή οικονομικής θεωρίας που κατά βάση πρεσβεύει την ελευθερία στη λειτουργία της αγοράς (Heywood, 2007, σσ. 71-141) (Gould A. , 1999, σσ. 1-2). Για να

<sup>18</sup> «Ο φιλελευθερισμός διασυνδέεται με τον *Συνταγματισμό*. Σύμφωνα με αυτόν, ως θεμέλιο νομιμότητας υφίσταται ένα Σύνταγμα ή ένα corpus συνταγματικών κειμένων/πηγών, που τοποθετούν σαφή όρια στη δράση και στη δικαιοδοσία του κράτους, της κυβέρνησης, αλλά και της κοινωνίας. [...] Ο Συνταγματισμός διασφαλίζει ότι η πολιτική εξουσία δεν θα είναι ούτε απόλυτη ούτε αυθαίρετη ούτε ανέλεγκτη και ότι οι πάντες, κυβερνώντες και πολίτες, θα υπόκεινται στους νόμους, που θεωρούνται απαραβίαστοι» (Βανδώρος, 2015, σ. 30).

προωθηθούν οι ελεύθερες αγορές, που από πολλούς θεωρείται φιλελεύθερο επίτευγμα, συνετρίβησαν οι υπάρχουσες οικονομικές δομές. Δόθηκε τέλος στα μονοπώλια και στους φραγμούς στο εμπόριο, παραμερίστηκαν οι συντεχνίες και οι τοπικοί δασμοί (Gould A. , 1999, σσ. 2-5).

Οι σημαντικότερες αξίες/πεποιθήσεις των φιλελευθέρων είναι (Heywood, 2007, σ. 77): «1. το άτομο 2. η ελευθερία 3. ο ορθός λόγος 4. η δικαιοσύνη 5. η ανεκτικότητα και η διαφορετικότητα». Ο Διαφωτισμός, που με τις αξίες που προέβαλλε, συνέβαλλε στο να καταλυθεί ο φεουδαλισμός, έδωσε προτεραιότητα στο *άτομο*, στον ορθό λόγο, στα φυσικά δικαιώματα του ανθρώπου για ελευθερία και ιδιοκτησία. Θα λέγαμε πως η πεποίθηση του φιλελευθερισμού γύρω από την έννοια «άτομο» μπορεί να περιγραφεί ως εξής: καθένας, με αναγνωρισμένο το επίπεδο σημαντικότητάς του, μπορεί «να αναπτυχθεί και να προσδεύσει μέχρι την ολοκλήρωση των δυνατοτήτων του» (Heywood, 2007, σ. 79). Η *ελευθερία* για τους φιλελεύθερους είναι αυτή που προασπίζει τη δυνατότητα του ατόμου για επιλογή αλλά και πεδίο μάχης εντός των κόλπων του φιλελευθερισμού. Από τη μια δεν ομονοούν για το πώς η ελευθερία περιορίζεται ώστε να μην μετατραπεί σε ασυδοσία, και από την άλλη είναι χωρισμένοι στα στρατόπεδα της «θετικής» και της «αρνητικής» θεωρίας της ελευθερίας<sup>19</sup>. Ο *ορθός λόγος*, κληροδότημα του Διαφωτισμού, αντικατοπτρίζει τη δυνατότητα του ατόμου να σπάσει τα δεσμά της συντήρησης και με όπλο την εκπαίδευση να αλλάξει τη ζωή του προς το καλύτερο. Η αξία της *δικαιοσύνης* για τους φιλελεύθερους είναι περισσότερο σύνθετη στην προσέγγιση της. Δίκαιη είναι η ισότητα στα δικαιώματα, δίκαιο είναι όλοι (ανεξαρτήτως χρώματος, φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού) να απολαμβάνουν τα ίδια προνόμια, τέλος δίκαιο είναι όλοι να έχουν ίδιες ευκαιρίες να «κερδίσουν» με τις ικανότητες τους σε όλους τους τομείς. Άδικες, από την άλλη πλευρά, είναι η κοινωνική και η οικονομική ισότητα καθώς καταλύεται με αυτό τον τρόπο η έννοια της αξιοκρατίας. Η *ανεκτικότητα* και η *διαφορετικότητα* γεννήθηκαν από μια προσπάθεια των Διαφωτιστών να προασπίσουν τη θρησκευτική ελευθερία (Heywood, 2007, σ. 90). Στη συνέχεια, αντιμετωπίστηκαν ως οι αξίες που διασφαλίζουν τη δύναμη που συνεπάγεται ο πλουραλισμός και η αυτονομία.

Ο οικονομικός φιλελευθερισμός είναι η θεοποίηση της αυτορρύθμισης της αγοράς. Σύμφωνα με τον Adam Smith<sup>20</sup> ένα «αόρατο χέρι» επιφέρει την αρμονία σε θέματα όπως η ρύθμιση των τιμών, η ανεργία και ο πληθωρισμός (Sturgis, 1994). Ο *νεοφιλελευθερισμός*<sup>21</sup> (neoliberalism) έρχεται από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα να θεοποιήσει την αποτελεσματικότητα της αγοράς – αν και όρος αδόκιμος σύμφωνα με το Χατζή (Χατζής, 2009, σ. 97). Στη Βρετανία έδωσε πνοή στο λόγο της νέας δεξιάς, μέσω ενός συνδυασμού ελεύθερης αγοράς αλλά και συντηρητικού υποβάθρου (Heywood, 2007, σ. 119). Η οικονομική παγκοσμιοποίηση αντιμετωπίστηκε χωρίς καχυποψία από το νεοφιλελευθερισμό, αφήνοντας τον καπιταλισμό να δώσει δύναμη στις πολυεθνικές, να μετατρέψει τους πολίτες των κρατών σε άκριτους καταναλωτές, να ισοπεδώσει τους πολιτισμούς που δεν ταίριαζαν στα συγκεκριμένα οικονομικά πρότυπα (Harvey D. , 2007).

Κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα, υπό το πρίσμα των αρνητικών συνεπειών της βιομηχανοποίησης που επέφερε οικονομική ύφεση και ανισότητα, ο φιλελευθερισμός εκσυγχρονίστηκε. Η *θετική ελευθερία* που αντικατέστησε την *αρνητική ελευθερία*, επηρεασμένη από τις ιδέες του σοσιαλισμού, έθεσε ως στόχο την ύπαρξη ενός κοινωνικού κράτους που θα

<sup>19</sup> Το κλασικό άρθρο του Isaiah Berlin επεξεργάζεται αναλυτικά τη διάκριση 'θετικής' και 'αρνητικής' ελευθερίας (Berlin, 1969).

<sup>20</sup> Ο Adam Smith στον «Πλούτο των Εθνών» διακήρυξε τη «φυσική τάξη» της ελεύθερης αγοράς, όπου το να επιδιώκει κάποιος το ατομικό του συμφέρον θα ωφελήσει και το σύνολο (δημόσιο συμφέρον). Γράφει ο Smith «οδηγείται από ένα αόρατο χέρι να προωθήσει ένα σκοπό που δεν ήταν μέρος των προθέσεων του» -το κοινό συμφέρον. Στο Taylor, A.J. (1972). *Laissez-faire and state intervention in nineteenth-century Britain*. Macmillan, p. 23. Αναφέρεται στο (Green, 2010, σσ. 238-239).

<sup>21</sup> Αποδεχόμαστε τους στοχασμούς του Χατζή για τον όρο νεοφιλελευθερισμός αλλά τον χρησιμοποιούμε καθώς οι συγγραφείς – ερευνητές τον έχουν ενσωματώσει στο λόγο τους ως αναπόσπαστο κομμάτι της επιχειρηματολογίας τους και προσπαθούμε, όπου αυτό είναι δυνατόν, να αποσαφηνίζουμε την ιδεολογική χροιά που αποδίδει στον όρο ο καθένας τους.

περιορίζει τη φτώχεια, την αμάθεια και την ανεργία. Εν ολίγοις, το κράτος να λειτουργεί ως εγγυητής της ατομικής ελευθερίας. Η νέα αυτή μορφή του φιλελευθερισμού απαντάται στο σοσιαλδημοκρατικό φιλελευθερισμό εντός του οποίου ευδοκίμησαν οι απόψεις του John Rawls. Η διάσταση που πρόσθεσε ο Rawls είναι η δυνατότητα να ρυθμίσουμε δίκαια την κοινωνική μας συμβίωση (Παπαρρηγόπουλος, 1992). «Πίστευε ότι αποτελεί επιτακτικό καθήκον της φιλοσοφίας να δείξει πρώτη αυτή ποιες ακριβώς ρυθμίσεις θα κατηύθυναν τη συμβίωση των πολιτών σε ένα κράτος αλλά και των λαών στη διεθνή κοινωνία πάνω σε αρχές αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ ισότιμων ηθικών υποκειμένων και μέριμνας προς όσους βρίσκονται σε μειονεκτική θέση» (Σούρλας, 2002). Τέλος, αρχίζει να ασπάζεται, ως εναλλακτική της *laissez-faire* οικονομικής πολιτικής, τον Κεϋνσιανισμό (Keynesianism<sup>22</sup>). Στην περίοδο μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, κυρίως τις δεκαετίες 1950 και 1960, ο Κεϋνσιανισμός, με την αναδιανομή των κερδών του κεφαλαίου υπό τη βοήθεια της κρατικής παρέμβασης, θεωρήθηκε ως υπαίτιος της οικονομικής άνθησης των καθημαγμένων από τον πόλεμο κρατών. Κατά το Δημάκη, μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ο φιλελευθερισμός ταυτίζεται ως έννοια με τις συντηρητικές δυνάμεις. Αποτελεί «το θεμέλιο της σύγχρονης δυτικής κοινωνίας». Ισχυρίζεται ουσιαστικά, πως αν διαχωρίσουμε το κομμάτι του πολιτικού από τον οικονομικό φιλελευθερισμό, θα δούμε τον πολιτικό να γίνεται αποδεκτός από τις αντιμαχόμενες προς αυτόν ιδεολογίες (δημοκρατική αριστερά) (Δημάκης, 1983, σσ. 255,258).

Δεν άργησαν, ωστόσο, να υπάρξουν αντιδράσεις στις ως άνω θεωρίες από οικονομολόγους όπως ο Friedman και ο Hayek, που θεώρησαν τέτοιες προσεγγίσεις «αφελείς». Υπό το πρίσμα φαινομένων όπως ο στασιμοπληθωρισμός αλλά και πολύ πιο έντονες κρίσεις όπως η σημερινή παρατεταμένη οικονομική ύφεση, οι δικές τους προσεγγίσεις θεωρούνται, από πολλούς φιλελεύθερους, ως οι πλέον κατάλληλες για την καμπή της ιστορίας στην οποία βρισκόμαστε (The Economist, 2006) (Friedman, 2000) (Friedman, 2002). Τέλος, φέρνουν στο προσκήνιο απόψεις όπως του Friedman: «Μια σοσιαλιστική κοινωνία δεν μπορεί να είναι δημοκρατική» (Friedman, 2002, p. 8), ή του Hayek: «Οι γενιές μας ξέχασαν πως η ιδιοκτησία εγγυάται την ελευθερία» (Hayek, 2001, p. 33) και «Όταν η οικονομική δύναμη χρησιμοποιείται κεντρικά ως όργανο της πολιτικής εξουσίας, δημιουργεί ένα βαθμό εξάρτησης δυσδιάκριτο από τη δουλεία» (Hayek, 2001, p. 34), προκαλώντας έτσι αντιδράσεις διανοητών όπως ο Noam Chomsky<sup>23</sup> (Chomsky, 2006) και η Naomi Klein<sup>24</sup> (Klein, 2007).

Παρακολουθώντας τις συγκρούσεις εντός του φιλελευθερισμού, είτε αυτές έχουν να κάνουν με τη διαμάχη για έννοιες όπως η θετική και η αρνητική ελευθερία, είτε εντάσσονται στο πλαίσιο δομικών διαφορών της φιλοσοφίας του, οι οποίες και τον εξόπλισαν με πλήθος προσδιοριστικών (κλασικός, μοντέρνος, σύγχρονος, σοσιαλδημοκρατικός, νέο-, οικονομικός, κοινωνικός, δημοκρατικός, συντηρητικός), συνάγουμε το συμπέρασμα πως οι θεωρίες αυτές περιέχουν αντιφάσεις αλλά και εμφανώς κοινές συνισταμένες. Κοινό στοιχείο παραμένει,

<sup>22</sup> «Ο John Maynard Keynes είχε καθοριστική συμβολή στη διατύπωση μιας θεώρησης η οποία εξακολουθεί μεν να είναι φιλελεύθερη αλλά επιφυλάσσει σημαντικό και ενεργό ρόλο στο κράτος, όσον αφορά στην αντιμετώπιση της φτώχειας και της ανεργίας, ο οποίος περιλαμβάνει εκτεταμένες δημόσιες επενδύσεις και μέτρα προοδευτικής φορολογίας. Στη Βρετανία, και υπό την επιρροή του Keynes, ο W.H. Beveridge εισηγήθηκε δέσμη κοινωνικών πολιτικών, οι οποίες οδήγησαν μεταπολεμικά στην επιβολή ενός συστήματος κοινωνικής ασφάλισης» (Βανδώρος, 2015, σ. 31).

<sup>23</sup> Ο Chomsky ονομάζει φιλελευθερισμό «τη μεταφορά εξουσίας των πολιτών στις ιδιωτικές επιχειρήσεις» και όλο αυτό εις βάρος της δημοκρατίας (Chomsky, 2006, σ. 55).

<sup>24</sup> Στο βιβλίο της «*The Shock Doctrine: The rise of disaster capitalism*» η Klein αναφέρεται στην ανάμιξη του Friedman, μετά τον Τυφώνα Katrina που κατέστρεψε τη Νέα Ορλεάνη, στη ριζική αναμόρφωση των σχολείων της περιοχής ώστε να ταιριάζουν με τα προστάγματα του φιλελευθερισμού. Το δόγμα του σοκ για την Klein είναι όλες εκείνες οι παρεμβάσεις που στο όνομα της καταστροφής (τυφώνας Katrina, τσουνάμι στη Σρι-Λάνκα, πόλεμος στο Ιράκ κ.λπ.) δεν αφήνουν τα θύματα να διεκδικήσουν όσα τους ανήκουν και μετασηματίζουν ριζικά και γρήγορα τη ζωή τους. Αποτέλεσμα των νεοφιλελεύθερων αυτών παρεμβάσεων είναι οι λαοί να φτωχοποιούνται, κάποιοι να πλουτίζουν υπέρμετρα, το κράτος να σταματά τις κοινωνικές παροχές και πολύ συχνά τα κράτη να ακολουθούν τις συνταγές του World Trade Organization (WTO) και να συνάπτουν δυσβάσταχτα δάνεια με το International Monetary Fund (IMF) (Klein, 2007, σσ. 3-21).

διαχρονικά, η δυσπιστία προς το κράτος και τη γραφειοκρατία αλλά και το γεγονός πως «όταν ένας φιλελεύθερος πρέπει να διαλέξει ανάμεσα στην ελευθερία και την ισότητα, η απόφαση του θα είναι πάντα υπέρ της ελευθερίας» (Meinardus, 1992, σσ. 17-18). Σαφώς, αποτελεί κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής μας, καθώς, κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αλλά και την πρώτη του 21<sup>ου</sup> αιώνα, γεγονότα όπως η πτώση του τείχους του Βερολίνου, η «Βελούδινη Επανάσταση» στην Τσεχοσλοβακία, η συνακόλουθη κατάρρευση των καθεστώτων των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης και η οικονομική δυσπραγία ερμηνεύτηκαν ως σημάδι της ανωτερότητάς της έναντι του σοσιαλισμού. Το πόσο αλληλένδετη με το παγκόσμιο οικονομικό σύστημα είναι η φιλελεύθερη ιδεολογία φαίνεται από το γεγονός πως πρεσβευτές της, όπως ο Keynes, αποτέλεσαν «κυρίαρχους αρχιτέκτονες του IMF (International Monetary Fund) και της World Bank» (Kirshner, 2003).

Στην Ελλάδα ο φιλελευθερισμός αντιμετωπίζεται ιδιαίτερα κριτικά ενώ ταυτόχρονα το μοντέλο ονομάζεται «φιλελεύθερος εκλεκτικισμός» (Κωνσταντίνος Καραμανλής, Σπύρος Μαρκεζίνης, Ξενοφώντας Ζολώτας) ή «ρεαλιστικός φιλελευθερισμός» (Παναγής Παπαληγούρας) ή «ριζοσπαστικός φιλελευθερισμός» (Κωνσταντίνος Καραμανλής) έχοντας στο μυαλό την ύπαρξη παρεμβατισμού από τη μεριά του κράτους στην ελεύθερη οικονομία (Χατζηβασιλείου, 2009). Η προσπάθεια για την ιδεολογική ταύτιση στη χώρα μας του κόμματος της Νέας Δημοκρατίας με το φιλελευθερισμό τη δεκαετία του '80 λόγω «απουσίας φιλελεύθερης παράδοσης» απέτυχε (Χατζής, 2009, σ. 100). Για να φτάσει το 1994 όπου και στο κείμενο των ιδεολογικών αρχών της να αναφέρεται «Δεν είμαστε κόμμα ούτε σοσιαλιστικό ούτε νεοφιλελεύθερο» (Χατζής, 2009, σ. 103).

### 1.2.2 Συντηρητισμός

Ο όρος συνδέεται άμεσα με το ρήμα συντηρώ (conserve) και κρύβει φόβο ή άρνηση για την επερχόμενη αλλαγή (Heywood, 2007, σ. 143) (Meinardus, 1992, σ. 16). Ο συντηρητισμός εμφανίστηκε το 19<sup>ο</sup> αιώνα με την πρόθεση να δηλώσει την αντίθεσή του προς τις αλλαγές που επέφερε η Γαλλική Επανάσταση<sup>25</sup> (Αραμπατζής, 1992, σ. 59). Ο Edmund Burke, φιλοσοφικός εκφραστής του Βρετανικού συντηρητισμού, υποστηρίζει την «αλλαγή με σκοπό την συντήρηση». Υποστηρίζει πως η θρησκεία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής, και είναι υπέρ των αλλαγών που γίνονται χωρίς βίαιες ανατροπές και σε συμφωνία με τα ήθη και τις παραδόσεις (Heywood, 2007, σ. 144) (Σιακαντάρης, 2010) (Burke, 2010) (Βανδώρος, 2015, σσ. 52-53). Το γεγονός πως κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα αφήνει το στίγμα του ως ιδεολογία υπέρμαχη του μοναρχισμού και κατά των μεταρρυθμίσεων, προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Δεν επιδίωξε να αποκτήσει «σταθερό σύστημα αξιών» (Heywood, 2007, σ. 146) και ίσως σε αυτό χρωστά τη μακροβιότητά του. Επιπρόσθετα, στο μακρύ δρόμο «ιδεολογικής αναπροσαρμογής» που διένυσε, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Διαμαντόπουλος, «αφομοίωσε στοιχεία του ιδεολογικού λόγου του παραδοσιακού της αντιπάλου, των Φιλελευθέρων» (Διαμαντόπουλος, 1992, σ. 115).

Οι βασικές πεποιθήσεις της ιδεολογίας του συντηρητισμού κατά τον Heywood (Heywood, 2007, σσ. 149-166) είναι: Παράδοση, Ανθρώπινη ατέλεια, Οργανική κοινωνία, Ιεραρχία και εξουσία, Ιδιοκτησία.

Οι παραδόσεις που κληροδοτούνται στις επόμενες γενιές (αξίες, πρακτικές, θεσμοί) αποτελούν για μεγάλη μερίδα των συντηρητικών «νόμο του δημιουργού μας» και «αντανακλούν τη συσσωρευμένη σοφία του παρελθόντος». Η συνέχεια μέσα στο χρόνο είναι η αυταπόδεικτη αξία τους. Αυτό αποτελεί και επιχείρημα για τη διατήρηση του θεσμού της μοναρχίας σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο. Τέλος, παρέχουν ένα πολύτιμο συναίσθημα ασφάλειας, αυτό που παρέχει απλόχερα η δύναμη της συνήθειας (Heywood, 2007, σσ. 149-152).

Η ανθρώπινη ατέλεια για τους συντηρητικούς είναι το επιχείρημα που αντιπαραβάλλουν στην ελευθερία των φιλελευθέρων. Θεωρούν πως οι άνθρωποι αισθάνονται ασφάλεια μέσα σε παγιωμένες κοινωνικές δομές και διαφωνούν με τη άποψη πως το βελτιωμένο περιβάλλον θα

<sup>25</sup> Παρά το γεγονός πως παραθέτουμε την άποψη της πλειοψηφίας των μελετητών του συντηρητισμού δεν μπορούμε παρά να προτρέψουμε στην αντιπαραβολή με την πραγματεία του Παναγιώτη Κονδύλη, ο οποίος απορρίπτει τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Κονδύλης, Π. (2015). *Συντηρητισμός. Ιστορικό περιεχόμενο και παρακμή* (μεταφρ. Λ. Αναγνώστου), Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

βελτιώσει τον άνθρωπο, ο οποίος κατά την άποψη μεγάλου μέρους των συντηρητικών είναι άπληστος και εγωιστής εκ φύσεως καθώς και περιορισμένης διανοητικής ικανότητας. Η αυστηρή εφαρμογή των νόμων είναι αυτή που μπορεί να επιφέρει την επιθυμητή «ευταξία» (Heywood, 2007, σσ. 152-156) (Βανδώρος, 2015, σ. 50).

Η κοινωνία αντιμετωπίζεται από τους συντηρητικούς σαν ζωντανός οργανισμός, που για να λειτουργεί αποτελεσματικά θα πρέπει όλα τα μέλη του να λειτουργούν σωστά αλλά και να συνεργάζονται αποτελεσματικά, καθώς το σύνολο είναι ιδωμένο ως σύστημα που υπερβαίνει την απλή άθροιση των μερών του. Ανάλογο της κοινωνίας αποτελεί ο θεσμός της οικογένειας, για τη συντηρητική ιδεολογία πρότυπο που πρέπει να προστατεύεται ή ακόμα και να ενισχύεται (Αραμπατζής, 1992, σ. 60). Η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι καλοδεχούμενη στις τάξεις του συντηρητισμού. Έθνος και οικογένεια σχηματίζονται και λειτουργούν εύρυθμα αν τα αποτελούμενα μέρη μοιράζονται κοινές αξίες, γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, πολιτισμό, παραδόσεις (Heywood, 2007, σσ. 156-161). Είναι έντονο το συναίσθημα των συντηρητικών που αφορά στη διατήρηση της καθεστηκυίας τάξης, καθώς η πίστη τους στην ανάγκη ύπαρξης ιεραρχίας αλλά και εξουσίας είναι αδιαπραγμάτευτη. Ο ηγέτης για τους συντηρητικούς απολαμβάνει ανώτερη ποιότητα ζωής αλλά και επιφορτίζεται με ευθύνες (Heywood, 2007, σσ. 161-163). Η ιδιοκτησία για τους συντηρητικούς είναι ασφάλεια που κερδίζεται. Οι έχοντες ρέπουν προς την τήρηση της τάξης και ταυτόχρονα προσδιορίζονται από την περιουσία τους. Το πόσο σημαντική είναι η ιδιοκτησία για τους συντηρητικούς αντανακλάται στην αντίδραση του συντηρητικού Macmillan στην ιδιωτικοποίηση της κυβέρνησης Thatcher<sup>26</sup> (Heywood, 2007, σσ. 164-166) (Βανδώρος, 2015, σ. 56).

Αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα πως ο φιλελευθερισμός στην Ελλάδα αντιμετωπίζεται ιδιαίτερα κριτικά και δώσαμε ως παράδειγμα τις δηλώσεις Καραμανλή για την παράταξή του. Το ίδιο συνέβη και με την ετικέτα «συντηρητική παράταξη» για το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας. Το 1979 ο Καραμανλής δήλωνε emphatically πως η παράταξή μας «είναι κόμμα προοδευτικό» (Τζέρμιας, 1992, σ. 101).

Η διαμάχη σχετικά με την ομοιότητα ή μη των συντηρητικών και των φιλελευθέρων θα λέγαμε πως σε ιδεολογικό επίπεδο διευθετείται εύκολα. Οι φιλελεύθεροι δίνουν προτεραιότητα στο άτομο και αρνούνται αυτό να «καθοδηγείται» από το κράτος. Οι συντηρητικοί θεωρούν πως το κράτος μπορεί να λειτουργήσει ως ο θεματοφύλακας των αξιών που ευαγγελίζονται (εξουσία, παράδοση, ιεραρχία κ.λπ.). Ωστόσο, μια μερίδα συντηρητικών, οι ελευθεριακοί συντηρητικοί (libertarian conservatives), ενστερνίζονται τις απόψεις των φιλελευθέρων για την αυτορρυθμιζόμενη οικονομία, την οποία βρίσκουν δίκαιη, φυσική και ικανή να αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση και σταθερότητα που επιθυμούν (Heywood, 2007, σσ. 177-179).

Συνδέεται άμεσα με τη Νέα Δεξιά (New Right) καθώς και τα δόγματα «Θατσερισμός» (Thatcherism) και «Ρεϊγκανισμός» (Reaganism). Και μέσω αυτών των δογμάτων φαίνεται το αλληλένδετο του συντηρητισμού με το φιλελευθερισμό σε πολιτικό επίπεδο. Η νέα δεξιά είναι η επίδραση των οικονομικών απόψεων του φιλελευθερισμού σε συντηρητικές ιδέες. Το εναρκτήριο λάκτισμα για τη σχηματοποίηση της νέας δεξιάς πιθανολογείται πως είναι η ύφεση, που ακολούθησε την οικονομική μεταπολεμική άνθηση, η οποία δημιούργησε στασιμότητα. Το φιλελεύθερο κομμάτι της νέας δεξιάς (liberal new right) επιδόθηκε σε ενέργειες με αντικρατιστικό χαρακτήρα (προσήλωση στην ελεύθερη αγορά, έμφαση στη μείωση του πληθωρισμού μέσω της μείωσης των κρατικών δαπανών, αποκρατικοποιήσεις, περικοπές στη φορολογία κ.α.). Το συντηρητικό κομμάτι της νέας δεξιάς (conservative new right) τάσσεται υπέρ της αύξησης της άσκησης εξουσίας και οι πιο ακραίοι υποστηρικτές φτάνουν να «υποστηρίζουν μια εκδοχή κοινωνικού αυταρχισμού» που εκφάνσεις του συναντάμε τόσο στους κόλπους της οικογένειας

<sup>26</sup> Στο γεύμα του Tory Reform Group στις 8 Νοεμβρίου του 1985, ο Macmillan παρομοίασε τις ιδιωτικοποιήσεις με το ξεπούλημα των ασημικών της οικογένειας: *'First of all the Georgian silver goes, and then all that nice furniture that used to be in the salon. Then the Canaletto's go.'*... Η ομιλία του Macmillan προκάλεσε έντονες αντιδράσεις (γέλια επιδοκμασίας) στο ακροατήριο και ο ίδιος στον απόηχο των δηλώσεων του, λίγες μέρες αργότερα στη Βουλή των Λόρδων, προσπάθησε να μετριάσει τους τόνους χωρίς να το καταφέρει. Οι συγκεκριμένες δηλώσεις συζητούνται μέχρι σήμερα.

(υπακοή, σεβασμός, πατριαρχία) όσο και στη λειτουργία του κράτους που επιβάλλει το νόμο και τιμωρεί αυστηρά. Η συντηρητική δεξιά δεν αφήνει έξω από το κύκλο των ενδιαφερόντων της τα θέματα ηθική και θρησκεία. Τόσο η επιστροφή στις «αξίες» άλλων εποχών όσο και η ενίσχυση της εθνικής συνείδησης, μετατρέπουν έννοιες όπως η ανεκτικότητα και η πολυπολιτισμικότητα σε απειλή. Για το Ηνωμένο Βασίλειο η Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ευρώ ταυτίζονται με εξωτερική απειλή (Heywood, 2007, σσ. 146-147,180-200).

Στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο συντηρητισμός, και όλες οι αντικρατιστικές ενέργειες στις οποίες προέβη, εμφανίζεται σαν σωστή επιλογή, με τον καπιταλισμό και τη δύναμη της αγοράς να φιγουράρουν ως η μόνη λύση για βελτίωση του επιπέδου ζωής των λαών ανά την υφήλιο. Αναφέρει, ωστόσο, χαρακτηριστικά ο Heywood στο βιβλίο που εκδόθηκε το 2005 «Η “αναδίπλωση του κράτους” από την οικονομική ζωή μπορεί να οξύνει τα κίνητρα, να εντατικοποιήσει τον ανταγωνισμό και να προάγει την επιχειρηματικότητα, αλλά αργά ή γρήγορα εμφανίζονται τα μειονεκτήματα, και πιο συγκεκριμένα οι βραχυπρόθεσμες και χαμηλές επενδύσεις, η αυξανόμενη ανισότητα και ο κοινωνικός αποκλεισμός». Και πράγματι οι συντηρητικοί φαίνεται «να μαθαίνουν το μάθημα τους», όπως αναφέρει πιο κάτω, καθώς η παγκόσμια οικονομική ύφεση του 2008, αποτέλεσμα που προκλήθηκε από τη διεθνή χρηματοπιστωτική κρίση του 2007 (υπέρμετρος δανεισμός χωρίς εγγυήσεις, «φούσκα» των στεγαστικών δανείων, τιτλοποιήσεις με υψηλό πιστωτικό κίνδυνο κ.λπ.), φαίνεται να επαναφέρει την απαίτηση των λαών για κρατική στήριξη και τις μάζες των απλών πολιτών να κατηγορούν το νεοφιλελευθερισμό πως δημιούργησε μια κοινωνία στην οποία το ατομικό συμφέρον έβαλε στην άκρη ακόμη και το συναίσθημα της αλληλεγγύης (Heywood, 2007, σσ. 197-200).

### 1.2.3 Σοσιαλισμός

«Ο όρος σοσιαλιστής (socialist) προέρχεται από τη λατινική λέξη *sociare* (συνδυάζω, μοιράζομαι)» (Heywood, 2007, σ. 203). Γενεσιουργός δύναμη του σοσιαλισμού φαίνεται να είναι η αντίδραση στις συνθήκες που προέκυψαν από την εκτεταμένη βιομηχανοποίηση του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Οι συνθήκες εργασίας (χαμηλοί μισθοί, παιδική εργασία, δωδεκάωρο κ.λπ.) πυροδότησαν ριζοσπαστικές λύσεις, προτάσεις της εξαθλιωμένης εργατικής τάξης ενάντια στο βιομηχανικό καπιταλισμό. Η εργατική τάξη έβλεπε τις ιδέες του Διαφωτισμού να ενσωματώνονται σε έναν φιλελεύθερο λόγο, που αντί να βελτιώνει τις συνθήκες της ζωής της, παρείχε ιδεολογική κάλυψη στον καπιταλισμό (Heywood, 2007, σσ. 203-206).

Αφετηρία της σοσιαλιστικής ιδεολογίας θεωρούνται οι συγκρούσεις αστικής και εργατικής τάξης μετά τη σταθεροποίηση των αποτελεσμάτων της Γαλλικής Επανάστασης. Οι αστικές δυνάμεις προσπάθησαν να ενισχύσουν τις κατακτήσεις τους σε βάρος της εργατικής τάξης (Δημάκης, 1983, σ. 21). Ο πρώιμος σοσιαλισμός διατηρεί εκούσια αποστάσεις από την πολιτική, καθώς ασχολείται με τις κοινωνικές δομές και τις οικονομικές σχέσεις, αλλά και με έννοιες που θα δεσπόζουν εσαεί στις θεωρίες του όπως η ισότητα, η αλληλεγγύη, η ηθική και η κοινωνική δικαιοσύνη (Δημάκης, 1983, σσ. 51,54). Πέρα από την προσέγγιση του σοσιαλισμού ως «οικονομικό πρότυπο» και «όργανο του εργατικού κινήματος» στην προσέγγισή του ως ιδεολογία αναλύεται στις ακόλουθες αξίες και θεωρίες: Κοινότητα, Συνεργασία, Ισότητα, Κοινωνική τάξη, Κοινοκτημοσύνη (Heywood, 2007, σσ. 207-222).

Οι σοσιαλιστές πιστεύουν πως η κοινωνία δεν διαχωρίζεται από το άτομο και πως αυτή το διαμορφώνει. Για αυτούς, ο καπιταλισμός ευθύνεται για την ανάπτυξη της αδηφάγου φύσης του ατόμου. Οι άνθρωποι μπορούν να επιτύχουν τα μέγιστα ως μέλη μιας *κοινότητας* (Heywood, 2007, σσ. 208-211). Η *συνεργασία* είναι αυτή που δημιουργεί υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων που εργάζονται για έναν κοινό σκοπό. Οι σοσιαλιστές θεωρούν την ηθική ανταμοιβή πολύ πιο σημαντικό κίνητρο από την απόκτηση υλικών αγαθών. Οι συνεταιρισμοί, για παράδειγμα, έχουν ως στόχο τη μείωση του ανώφελου ανταγωνισμού και την αύξηση του οφέλους για τους οικονομικά ασθενέστερους (Heywood, 2007, σσ. 211-213).

Ο σοσιαλισμός έχει βαθιά πίστη στην κοινωνική *ισότητα*. Αυτή η κοινωνική ισότητα ισοδυναμεί με ίση αντιμετώπιση στις ανταμοιβές, την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεγγύης και την ικανοποίηση των βασικών αναγκών. Οι Μαρξιστές και οι Κομμουνιστές πιστεύουν σε μια εξισωτική

ισότητα, ενώ οι σοσιαλδημοκράτες σε μια σχετική ισότητα με προτεραιότητα την εξάλειψη της φτώχειας (Heywood, 2007, σσ. 213-217).

Η *κοινωνική τάξη* για τους σοσιαλιστές αποτελεί διαχρονικά μια διαίρεση είτε για μελέτη είτε για ανατροπή. Κύριο μέλημα είναι το να ανακουφιστεί από την εκμετάλλευση η πολύπαθη εργατική τάξη. Με την πάροδο του χρόνου το μετα-φορντικό μοντέλο έκανε τους σοσιαλιστές να μιλούν για ταξική βελτίωση και αρμονία (Heywood, 2007, σσ. 217-219). Για την τάξη υπάρχει ένας «διπλός μαρξικός ορισμός: 1. Αποτελεί φαινόμενο της μεταφυλετικής ιστορίας -αναλυτική κατασκευή που βοηθά να ερμηνευτούν ανεξήγητα φαινόμενα 2. Προϊόν της σύγχρονης αστικής κοινωνίας -μια ομάδα ανθρώπων που αποτελούν ένα σύνολο στη συλλογική συνείδηση κάποιων» (Hobsbawm, 1998d, σ. 111).

Στο σύνολο τους οι σοσιαλιστές τάσσονται κατά της συσσώρευσης ατομικής ιδιοκτησίας και τάσσονται υπέρ της *κοινοκτημοσύνης*. Θεωρούν πως το άτομο γίνεται ανήθικο και απομακρύνεται από τους συνανθρώπους του. Πολλά χρόνια μετά από το όραμα της αταξικής κομμουνιστικής κοινωνίας του Marx, οι σοσιαλδημοκράτες μιλάνε για μια μεικτή οικονομία όπου ιδιώτες και κράτος κάνουν ορθή χρήση των πόρων. Στο Ηνωμένο Βασίλειο βλέπουμε την κυβέρνηση των Εργατικών με επικεφαλής τον Clement Attlee (1945-1951) να υλοποιεί σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο αλλαγές όπως η δημιουργία Εθνικού Συστήματος Υγείας, εθνικοποίηση πολλών βαριών βιομηχανιών καθώς και της Τράπεζας της Αγγλίας. Στη συνέχεια, από τη δεκαετία του '50 και έπειτα τόσο τα συντηρητικά όσο και τα σοσιαλιστικά κόμματα άρχισαν να βλέπουν θετικά την απεμπλοκή του κράτους. Τα σοσιαλιστικά κόμματα του Ηνωμένου Βασιλείου έδωσαν έμφαση στην ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη και απαρνήθηκαν τακτικές κολεκτιβοποίησης (Heywood, 2007, σσ. 219-222).

Κάποια από τα σοσιαλιστικά κόμματα αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο τον πολιτικό φιλελευθερισμό με δεδομένο πως αναγνωρίζουν την ατομική ελευθερία ως ιδεώδες. Ο οικονομικός φιλελευθερισμός τα βρίσκει αντίθετα, καθώς για το σοσιαλισμό συνδέεται με την ικανοποίηση των συμφερόντων της αστικής τάξης. Στη Μεγάλη Βρετανία το εργατικό κόμμα δεν έρχεται σε ρήξη με το φιλελεύθερο πολιτικό σύστημα, λόγω του ότι δεν αποδέχεται πλήρως τη μαρξιστική ιδεολογία (Δημάκης, 1983, σσ. 162-163). Το 19<sup>ο</sup> αιώνα ο σοσιαλισμός που επιτυγχανόταν μέσω εξεγέρσεων και επαναστάσεων ήταν καλοδεχούμενος από τους οπαδούς του. Η εργατική τάξη καταπιεζόταν είτε από γαιοκτήμονες και αστούς είτε από την κρατική εξουσία. Ο Marx πίστευε πως η επανάσταση και η ενδιάμεση περίοδος της «δικτατορίας του προλεταριάτου» θα οικοδομούσαν με ασφάλεια το σοσιαλισμό. Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και αρχές του 20<sup>ου</sup> η επαναστατική διάθεση των σοσιαλιστών άρχισε να φθίνει, ενώ συνδικάτα, σωματεία αλλά και κόμματα έδιναν το προβάδισμα στην κοινοβουλευτική οδό. Στο Ηνωμένο Βασίλειο ο κοινοβουλευτικός σοσιαλισμός υποστηρίχθηκε από τη Φαβιανή κοινωνία (Fabian Society), η οποία και είχε ενεργό συμμετοχή στο σχηματισμό του εργατικού κόμματος (Heywood, 2007, σσ. 222-230). Ο αγγλικός σοσιαλισμός μπορούμε να πούμε πως αποτελεί ένα κεφάλαιο στην ιστορία του σοσιαλισμού που κρύβει κάποια παράδοξα. Τα συνδικάτα στην Αγγλία βρίσκονταν στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα σε σύμπνοια με τις επιταγές της ελεύθερης οικονομίας. Οι διανοούμενοι ρέπουν προς το Μαρξισμό. Η «Φαβιανή εταιρεία» θεωρεί πως μια λιγότερο επαναστατική διαδικασία θα επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Το Εργατικό κόμμα (Labour Party) που ιδρύεται το 1906, χωρίς αμφιβολία σοσιαλιστικό, παραγκωνίζεται λόγω της κοινωνικής πολιτικής του φιλελεύθερου κόμματος και παραμένει σε δεύτερη θέση έως και τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο (Δημάκης, 1983, σσ. 155-158).

Αναρίθμητα είναι τα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπη η σοσιαλιστική ιδεολογία στον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Η αριθμητική υπεροχή της εργατικής τάξης χρησιμοποιήθηκε από τους σοσιαλιστές ως επιχειρήμα για την αισιοδοξία τους πως ο σοσιαλισμός κάποια στιγμή θα αποτελεί μονόδρομο. Ωστόσο, η κρατική εξουσία που περιήλθε αρκετές φορές στα χέρια των σοσιαλιστών, σε διάφορες χώρες, δεν κατάφερε να εισάγει αξιοσημείωτες κοινωνικές μεταρρυθμίσεις. Με την είσοδό μας στον 21<sup>ο</sup> αιώνα και την επανάσταση στον τομέα των υπηρεσιών, υπό την επίδραση της κοινωνίας της πληροφορίας, η κατανομή των εργατικής δύναμης άλλαξε άρδην. Ικανοποιημένοι «εργάτες γνώσης», από τα αγαθά που προσφέρει ο καπιταλισμός, άρχισαν να ρέπουν προς τη

συντήρηση. Συνακόλουθα, κάποιες από τις ηγεσίες των σοσιαλιστικών κυβερνήσεων υποτάχθηκαν στις αξιώσεις ισχυρών κεφαλαιακών lobbies (Heywood, 2007, σσ. 230-234).

Ο μαρξισμός «εκτόπισε βαθμιαία τα υπόλοιπα σοσιαλιστικά συστήματα» και πολύ αργότερα, με τη μορφή της σοσιαλδημοκρατίας, ο σοσιαλισμός άλλαξε φυσιογνωμία και «απομακρύνθηκε από τη μαρξιστική παράδοση» (Δημάκης, 1983, σσ. 70-71). Ο σοσιαλισμός, για το διάστημα που βρισκόταν σε σύμπτωση με το μαρξισμό, δέχτηκε έντονη κριτική πως απομακρύνθηκε από τα ιδεώδη του Διαφωτισμού. Για την ακρίβεια οι επικριτές του επισημαίνουν πως «κατέληξε σε οργανωμένες πολιτικές δραστηριότητες και θεωρητικές καλύψεις, που οδήγησαν με τη σειρά τους σε καθεστώτα, που φυλάκισαν έκ νέου το άτομο μέσα σε δεσμά άνορθολογικών και άπάνθρωπων μηχανισμών» (Νικολόπουλος, 1992, σ. 173).

Ο Μαρξισμός διαφοροποιείται από όλες τις υπόλοιπες μορφές σοσιαλισμού με την υιοθέτηση του ιστορικού υλισμού. Ο τρόπος παραγωγής των υλικών αγαθών, δηλαδή το υφιστάμενο οικονομικό σύστημα (καπιταλισμός, σοσιαλισμός, φεουδαλισμός) και το καθεστώς ιδιοκτησίας αποτελούν τη «βάση» της κοινωνίας, καθώς για τον Marx ο τρόπος με τον οποίο παράγονται τα αναγκαία για την επιβίωση μας αγαθά είναι αυτό μας καθορίζει. Το τέλος της ιστορίας για το Marx δεν είναι άλλο από το πέρασμα σε μια αταξική κομμουνιστική κοινωνία όπου ο παραγωγικός πλούτος θα ανήκε σε όλους (Heywood, 2007, σσ. 235-239). Οι προσδοκίες του κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα διαψεύστηκαν και ο κομμουνισμός «...έγινε περισσότερο ιδεολογία εκσυγχρονισμού, παρά κοινωνικής και προσωπικής χειραφέτησης» (Heywood, 2007, σ. 245). Οι Νεομαρξιστές, υπό το πρίσμα της μη κατάρρευσης του καπιταλισμού, σταμάτησαν να θεωρούν την ταξική πάλη το κέντρο της ανάλυσής τους. Διάφορες τάσεις προέκυψαν στους κόλπους του σύγχρονου Μαρξισμού. Ο Gramsci μίλησε εκτενώς για την ηγεμονία, αναλύοντας την έννοια όπως οι σύγχρονοι συστημικοί αναλυτές αναλύουν τα νοητικά μοντέλα (mental models). Η σχολή της Φρανκφούρτης έδωσε πνοή στη νέα αριστερά (new left), δίνοντας έμφαση στην αποκέντρωση και τη συμμετοχική δημοκρατία. Ο δομικός μαρξισμός του Althusser επιχειρεί μια διαφορετική ανάγνωση, περισσότερο ολιστική, της Μαρξιστικής θεωρίας. Οι μεταμαρξιστές (post-marxists) αποδομούν τον ιστορικό υλισμό και υιοθετούν απόψεις της μεταανεωτερικότητας<sup>27</sup> (Heywood, 2007, σσ. 254-259).

Η σοσιαλδημοκρατία, μετά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, άρχισε να δίνει μια μάχη διαφορετική από τα κομμουνιστικά κόμματα. Ο στόχος έπαψε να είναι «η κατάρρευση του καπιταλισμού» και αντικαταστάθηκε από «τη μεταρρύθμισή του» (Heywood, 2007, σ. 260). Ο σοσιαλισμός των χωρών της δυτικής Ευρώπης διακατέχεται από «ηθικό όραμα» αλλά και επηρεάζεται σφόδρα από τον Χριστιανισμό. Η σοσιαλδημοκρατία, με λάβαρο την κοινωνική δικαιοσύνη, κάποιες φορές ενστερνίζεται ιδέες που μοιάζουν απότοκες του συντηρητισμού ή του φιλελευθερισμού. Ο καπιταλισμός δεν αποτελούσε για τους αναθεωρητές κατάφωρη καταπίεση και μπορούσε να μετασχηματιστεί (Αραμπατζής, 1992, σ. 57). Το Βρετανικό Εργατικό κόμμα αποτελεί παράδειγμα σοσιαλιστικού κόμματος που δεν επεδίωξε εθνικοποιήσεις, παρά μόνο σε κοινής ωφελείας επιχειρήσεις. Σοσιαλιστές όπως ο Crosland πίστευαν πως η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αναδιανομής του πλούτου με τη φορολογία. Τις δεκαετίες 1980 και 1990 η σοσιαλδημοκρατία έχασε την κοινωνική της βάση λόγω της επανάστασης στους τομείς της πληροφορικής και της τεχνολογίας και συνακόλουθα στον τρόπο παροχής των υπηρεσιών. Το γεγονός πως τα κράτη δεν είναι κυρίαρχα στον τομέα της εθνικής οικονομίας, λόγω του τρόπου με

<sup>27</sup> Οι Lane & Ersson για να ερμηνεύσουν τις δημοκρατικές πολιτικές της Δυτικής Ευρώπης, χρησιμοποιούν την ανάλυση της δημοκρατικής κοινωνίας του Tocqueville. Κάνοντας ένα βήμα παραπέρα αναφέρουν ένα απόσπασμα από το "Democracy in America (II)" [Alexis de Tocqueville (1990). *Democracy in America*, Vol. II, p.99] για να ορίσουν τη μεταανεωτερικότητα: «καθώς οι κοινωνικές συνθήκες εξισώνονται, αυξάνεται ο αριθμός των ανθρώπων, οι οποίοι αν και δεν είναι αρκετά πλούσιοι ή ισχυροί ώστε να ασκήσουν εξουσία στους συνανθρώπους τους, έχουν αποκτήσει ικανή μόρφωση και περιουσία ώστε να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες. Δεν χρωστούν τίποτα σε κανέναν, δεν προσδοκούν τίποτα από κανέναν. Αποκτούν τη συνήθεια να θεωρούν τους εαυτούς τους μόνους, και επίσης θεωρούν πως η μοίρα τους βρίσκεται στα δικά τους χέρια» (Lane & Ersson, 1999, pp. 9-11).



τον οποίο επέδρασε η παγκοσμιοποίηση, δημιούργησε επιπλέον προβλήματα. Και βέβαια η κατάρρευση των καθεστώτων στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης την περίοδο 1989-1991 επέφερε ιδεολογικό κλονισμό (Heywood, 2007, σσ. 264-273). Την περίοδο αυτή οι επικριτές των σοσιαλδημοκρατικών κομμάτων λένε πως «φιλοδοξούν να είναι οι 'διαχειριστές του καπιταλισμού' και τελικά γίνονται το σωσίβιό του» (Δημάκης, 1983, σ. 236).

Και ενώ πολλοί βιάστηκαν να μιλήσουν για το τέλος του σοσιαλισμού στην αρχή του 21ου αιώνα και την ανάγκη για την αναθεώρησή του, πράγμα το οποίο επιβεβαιώνεται με όλα όσα συμβαίνουν εντός της ιδεολογικής στάσης που ονομάζεται και «τρίτος δρόμος» (απόρριψη της «από τα πάνω προς τα κάτω» παρέμβασης, αποδοχή της παγκοσμιοποίησης, έμφαση στην ηθική ευθύνη, τέλος στις συγκρουσιακές πολιτικές, άνοιγμα στην επιχειρηματικότητα και την ευέλικτη εργασία, αύξηση των προνοιακών πολιτικών, προτεραιότητα στην εκπαίδευση), η διεθνής ύφεση που ακολούθησε «έβγαλε από το ντουλάπι σκελετούς» ικανούς να τρομοκρατήσουν αλλά και να εγείρουν ερωτήματα σχετικά με το που πρέπει τελικά να στραφεί ο σοσιαλισμός για να αναγεννηθεί (Heywood, 2007, σσ. 273-282). Βλέπουμε, σε εισήγηση του Δροσόπουλου το 1992 να αναφέρει ότι από πολλούς θεωρείται πως «ο ρόλος του σοσιαλισμού είναι η άμβλυνση της άνισης κατανομής του κοινωνικού εισοδήματος». Για να συμπληρώσει, πως όσοι ενστερνίζονται αυτή την άποψη δεν γνωρίζουν ότι οι σοσιαλιστικές ιδέες είναι αυτές που φρόντισαν στο παρελθόν να αποτρέψουν «τη συσσώρευση της δύναμης στα χέρια των ολίγων», αλλά και να υπογραμμίσει «τό χάος πού θά ξεσπούσε στην υπερβιομηχανοποιημένη κοινωνία μας, εάν για μία στιγμή άφηνόταν η οικονομία αποκλειστικά στις αλόγιστες δυνάμεις της αγοράς» (Δροσόπουλος, 1992, σσ. 221-222).

#### 1.2.4 Εθνικισμός

Ο Hobsbawm σε μια προσπάθεια να επιλέξει τον 'καλύτερο' ορισμό για το έθνος δίνει αυτόν του Stalin που διατείνεται πως «Ένα έθνος είναι μια ιστορικά αναπτυγμένη, σταθερή κοινότητα όπου η γλώσσα, τα εδάφη, η οικονομική ζωή και η ψυχολογική σύνθεση, φανερώνονται σε μια πολιτισμική κοινότητα»<sup>28</sup>. Επισημαίνει, ωστόσο, πως δεν μπορούμε να αρκεστούμε σε έναν *a posteriori* ορισμό (περιγραφή) του τι είναι έθνος, καθώς δεκάδες προσπάθειες να εφαρμοστεί ο ορισμός (ολικά ή μερικά) δεν θα ευδοκμούσαν για διάφορους λόγους. Αντί να δώσει έναν *a priori* ορισμό του έθνους δέχεται πως αρκεί ένας ικανός αριθμός ανθρώπων που αισθάνονται πως ανήκουν σε ένα έθνος, ώστε να αντιμετωπιστούν σαν να ανήκουν. Για τον εθνικισμό υιοθετεί την εκδοχή του Gellner και θεωρεί πως μπορεί να οριστεί ως «μια αρχή που υποστηρίζει πως πρέπει να συγκλίνουν η εθνική και η πολιτική οντότητα»<sup>29</sup>. Και εδώ επισημαίνει πως δεν είναι το έθνος που γεννά τον εθνικισμό, αλλά ο εθνικισμός ο οποίος δράττεται από την προϋπάρχουσα πολιτισμική κουλτούρα και τη μετατρέπει σε έθνος (Hobsbawm, 1990, pp. 5-10).

Στην περίφημη διάλεξή του στη Σορβόνη<sup>30</sup> ο Ρενάν αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η λήθη, και θα έλεγα ακόμα η ιστορική πλάνη, είναι ουσιαστικός παράγοντας της δημιουργίας του έθνους και σε αυτή τη βάση, η πρόοδος των ιστορικών σπουδών συνιστά συχνά κίνδυνο για την εθνότητα» (Ρενάν, 1993, σ. 33). Η επιλογή αναμνήσεων σε συνδυασμό με την πολύτιμη λήθη (εμφύλιοι, γεγονότα που θα προκαλούσαν στο έθνος ντροπή και αμηχανία), που πολλές φορές και τα δυο υφίστανται οργανωμένα από το κράτος, δημιουργούν το μύθο του έθνους. Σε αυτή την περίπτωση η ιστορική αλήθεια δεν είναι κάτι που επιθυμούμε να ανακαλυφθεί. Εν ολίγοις, «η ουσία ενός έθνους έγκειται στο ότι όλα τα άτομα έχουν πολλά κοινά πράγματα, καθώς επίσης και ότι όλοι έχουν λησμονήσει πολλά πράγματα» (Ρενάν, 1993, σ. 33). «Το σύγχρονο έθνος είναι ιστορικό αποτέλεσμα παραγόμενο από σειρά γεγονότων που συγκλίνουν προς την ίδια κατεύθυνση» (Ρενάν, 1993, σ. 34). Και καταλήγει σε έναν μεστό ορισμό για το έθνος «Έθνος είναι ψυχή, αρχή πνευματική. Δύο πράγματα, που στην ουσία ταυτίζονται, συγκροτούν αυτήν την ψυχή, αυτή την

<sup>28</sup> Joseph Stalin (1936). *Marxism and the National and Colonial Question*. London, p.8. The 1913 text was published together with later writings in Joseph Stalin. The original definition was written in 1912.

<sup>29</sup> Ernest Gellner (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford.

<sup>30</sup> Ερνέστ Ρενάν, «Τι είναι έθνος;», Διάλεξη στη Σορβόνη στις 11 Μαρτίου 1882, μτφ. Ανδρέας Πανταζόπουλος στο περιοδικό «ο Πολίτης» τ. 121 (Ιανουάριος - Μάρτιος 1993), σ. 33.

πνευματική αρχή. Το ένα είναι, η από κοινού κατοχή ενός πλούσιου κληροδοτήματος αναμνήσεων, το άλλο είναι η σημερινή συναίνεση, η επιθυμία για συμβίωση, η βούληση να διαιωνίζεται στο χρόνο αυτή η αδιαίρετη κληρονομιά.» (Ρενάν, 1993, σ. 37).

Ο εθνικισμός (nationalism) προερχόμενος από τη λέξη έθνος (nation), που σήμαινε αρχικά (13<sup>ος</sup> αιώνας) μια ομάδα ανθρώπων με κοινή γενέτειρα, δεν είχε καμιά ιδεολογική απόχρωση (Heywood, 2007, σ. 285). Η Γαλλική Επανάσταση, η οποία και έδωσε το εναρκτήριο λάκτισμα για τη δημιουργία εθνών, έφερε στο φως και την ιδέα του εθνικισμού. «Ο εθνικισμός ήταν κατά συνέπεια, ένα επαναστατικό και δημοκρατικό δόγμα, που αντανάκλασε την ιδέα πως οι 'υπήκοοι του στέμματος' θα έπρεπε να γίνουν 'πολίτες της Γαλλίας'» (Heywood, 2007, σ. 286). Ο Hobsbawm αποδίδει στον εθνικισμό μια παλιά και μια μοντέρνα διάσταση. Θεωρεί πως από το 1830 και έπειτα ξεκινά να χρησιμοποιείται ως έννοια ενσωματωμένη στον πολιτικό και κοινωνικό λόγο (Hobsbawm, 1990, pp. 14-19). «Είναι αυτή που συνέβαλλε τα μέγιστα στην αλλαγή του χάρτη της Ευρώπης το διάστημα 1830 – 1878» (Hobsbawm, 1990, p. 44). Δεν διστάζει να αποκαλεί μύθο το γεγονός πως η Γαλλική Επανάσταση γέννησε τον εθνικισμό, αλλά συνηγορεί πως το διάστημα 1870 – 1918 μετασηματίστηκε (Hobsbawm, 1990, p. 100). Τον εθνικισμό ο Δημάκης τον ερμηνεύει ως «απότοκο της ταύτισης του πολίτη με το εθνικό κράτος, μια τάση που ξεπερνάει τη συναισθηματική παρόρμηση και οδηγεί στην ενεργητική προάσπιση ή και τη δυναμική υποστήριξη των συμφερόντων της εθνικής κοινότητας» (Δημάκης, 1983, σ. 19). Ο εθνικισμός άρχισε ως κίνημα που θα βοηθούσε στη δημιουργία του εθνικού κράτους, προβάλλοντας την έννοια της εθνικής συνείδησης, ως συλλογική ταυτότητα «κοινή γλώσσα, θρησκεία, ιστορία και μακρά συμβίωση» (Δημάκης, 1983, σ. 102) ή απελευθέρωση από «ξένη καταπίεση» (Δημάκης, 1983, σ. 129), αλλά κατέληξε να αντιπροσωπεύει τη συντήρηση όταν οι επιδιώξεις του επιτεύχθηκαν (Δημάκης, 1983, σ. 145).

Η Ευρώπη είχε από καιρό αρχίσει να αφυπνίζεται και να αποζητά την εθνική ενότητα. Τόσο η κατάκτησή τους από άλλες κυρίαρχες χώρες όσο και ο κατακερματισμός τους, σύμφωνα με τη διαίρεση που ακολουθούσε το μοίρασμα σε σφαίρες επιρροής, αλλά και το συνονθύλευμα ανομοιογενών λαών κάτω από αχανείς Αυτοκρατορίες, είχαν ως αποτέλεσμα η απαίτηση για εθνική ενότητα και συνταγματική διακυβέρνηση να γίνει κυρίαρχη. Μέχρι τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και με τη συμβολή των εκπαιδευτικών συστημάτων των εθνικών πια κρατών, ο εθνικισμός ήταν σύμβολο ευταξίας, πατριωτισμού, υπεροχής έναντι των υπολοίπων αλλά ταυτόχρονα και ξενοφοβίας (Heywood, 2007, σσ. 287-288). Στη συνέχεια, άρχισε να κομίζει και άλλα αρνητικά χαρακτηριστικά όπως η σύγκλιση με συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις, αλλά και το σκληροπυρηνικό θρησκευτικό φονταμενταλισμό ή τον εθνικό σοβινισμό. Δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός πως συνέβαλλε τα μέγιστα στην κατάρρευση της Σοβιετικής ένωσης και την κατάρρευση της Τσεχοσλοβακίας και αργότερα της Γιουγκοσλαβίας (1989-1992). Στη Μεγάλη Βρετανία ο εθνικισμός δηλώνει την υπεροψία της για τη θέση που πιστεύει πως κατέχει στον κόσμο (Δημάκης, 1983, σ. 136). Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ο εθνικισμός προβάλλεται ως πατριωτισμός, εκφράζοντας έτσι «μια αυτονόητη συναισθηματική στάση» (Δημάκης, 1983, σσ. 256,270).

Ο εθνικισμός στη σκληροπυρηνική του μορφή αποτελείται από τις εξής θεωρίες/ιδέες (Heywood, 2007, σσ. 292-308) : 1. Το έθνος 2. Οργανική κοινότητα 3. Αυτοδιάθεση 4. Πολιτική της ταυτότητας. Το έθνος για τον εθνικισμό είναι ο πυρήνας της ύπαρξής του και εμπεριέχει τόσο την έννοια της γεωγραφικά διακριτής κοινωνίας (αυτό αποκομμένο από το συγκεκριμένο θα μπορούσε να ταξινομηθεί κάτω από την έννοια 'κράτος') όσο και τα χαρακτηριστικά που υλοποιούν την εθνική ταυτότητα. Η εθνική ταυτότητα 'κατασκευάζεται' όπως έχει δείξει η ιστορία κάνοντας χρήση των πολιτισμικών εκείνων χαρακτηριστικών που είναι ικανά να φέρουν στην επιφάνεια το αίσθημα «του ανήκειν». Η κοινή γλώσσα, θρησκεία, φυλή, ιστορία και παραδόσεις χρησιμοποιήθηκαν ως δομικά στοιχεία για τη δημιουργία ενός δεσμού που προάγει τον πατριωτισμό (Heywood, 2007, σσ. 292-298). Για τον εθνικισμό το έθνος είναι μια *οργανική κοινότητα*, προσεγγίζοντάς τον έτσι πανομοιότυπα με τον θεσμό της οικογένειας όπου οι συγγενείς τρέφουν ο ένας για τον άλλο συναισθήματα. Οι επικριτές του από την άλλη αντιτάσσουν το γεγονός πως αν η εκπαίδευση κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα δεν είχε παίξει το ρόλο της στην επινόηση κοινών παραδόσεων, τα έθνη δεν θα είχαν

δημιουργηθεί (Heywood, 2007, σσ. 298-301). Η *αυτοδιάθεση* αντιμετωπίζεται από τον εθνικισμό στο πλαίσιο της ταύτισης «της εθνικής και της κρατικής υπόστασης». Τα έθνη-κράτη, που αποτελούν στόχο του εθνικισμού, μπορούν να δημιουργηθούν είτε από ενοποιήσεις κρατών (περίπτωση Γερμανίας) είτε από ανεξαρτητοποιήσεις (περίπτωση Πολωνίας). Ο λαός σε αυτή την περίπτωση ορίζει το πολιτικό του μέλλον και αποφασίζει για όλες τις πτυχές άσκησης εξουσίας (Heywood, 2007, σσ. 301-305). Η συλλογική *ταυτότητα* για τον εθνικισμό, με όποιο τρόπο και αν οικοδομήθηκε έχει ως στόχο να βάλει στην άκρη το ατομικό συμφέρον και να προάγει το πατριωτικό συναίσθημα (Heywood, 2007, σσ. 305-308).

Οι φιλελεύθεροι εθνικιστές είναι αυτοί που προβάλλουν τις αρχές του φιλελευθερισμού στο έθνος. Έχουν στα σχέδια τους την αυτοδιάθεση και κράτη όπου κυριαρχεί η ανεξαρτησία και η πολιτική δημοκρατία. Θεωρούν πως η ύπαρξη ενότητας εντός των ορίων του έθνους-κράτους θα αποτρέψει τους πολέμους. Κατηγορούνται συχνά για τις 'ρομαντικές' τους απόψεις. Και η αλήθεια είναι ότι ο εθνικισμός απέτυχε να διαχειριστεί τον φαύλο διαχωρισμό του «εμείς» από το «αυτοί» που οδηγεί σε αιματοχυσία και βίαιους σχηματισμούς κρατών με ακολουθούμενες πολιτικές απέλασης και ασπίδα κατά της μετανάστευσης (Heywood, 2007, σσ. 310-314). Για τους συντηρητικούς ο εθνικισμός παρέχει υποστήριξη στο να αισθανθούν ασφάλεια και να διατηρήσουν την ευταξία. Στο Ηνωμένο Βασίλειο η Thatcher φαίνεται να δελέασε τους πολίτες με την υπόσχεση της ανεξαρτησίας εντός της Ευρώπης με την προϋπόθεση πως θα ασκηθεί από μέρους της σταθερή και ισχυρή διακυβέρνηση. Επίσης, ο Βρετανικός συντηρητικός εθνικισμός είναι σίγουρο πως προσδιορίζεται από το θεσμό της μοναρχίας (Heywood, 2007, σσ. 314-318). Ο Ευρωπαϊκός ιμπεριαλισμός, ο οποίος και κρύβεται πίσω από τις αιτίες τόσο των αποικιοκρατικών διεκδικήσεων στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα όσο και πίσω από τους δύο παγκόσμιους πολέμους ντύθηκε από μια ιδεολογία υπεροχής (σοβινισμός) και έναν υπέρμετρο επεκτατικό εθνικισμό (Heywood, 2007, σσ. 319-328). Την περίοδο αυτή ο εθνικισμός εκφράζεται κυρίως μέσω των συντηρητικών κομμάτων. Στη Μεγάλη Βρετανία αυτό συνέβαινε τόσο με τις κυβερνήσεις Disraeli όσο και με τις κυβερνήσεις Salisbury (Δημάκης, 1983, σσ. 141-142).

Στον 21<sup>ο</sup> αιώνα ο εθνικισμός έχει αλλάξει μορφή αφού πέρασε από τη φάση του να κυριαρχήσει σε κάθε διαμάχη εντός και εκτός κράτους. Όλα τα κράτη είναι επίσημα και «έθνη», απελευθερωτικές και άλλες διαμάχες προβάλλουν ως αφορμή εθνικές διεκδικήσεις, χώρες όπως ο Καναδάς παραμένουν για εθνικούς λόγους διχασμένες και άλλες προσπαθούν να προασπίσουν όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες τη χρήση της Αγγλικής σαν την επίσημη εθνική τους γλώσσα. Ωστόσο, για κάποιους ιστορικούς, ανάμεσά τους και ο Hobsbawm, έπαψε να παίζει τον κυρίαρχο ρόλο στη σκέψη των ανθρώπων. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως το να είσαι Άγγλος, Ιρλανδός ή Εβραίος θα είναι ένας από τους τρόπους μεταξύ άλλων, με τους οποίους θα περιγράψεις την ταυτότητα σου (Hobsbawm, 1990, pp. 163-167,182). Στη γειτονία μας, μετά την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού οι «δημογραφικές ισορροπίες» απειλήθηκαν από μεταναστευτικά κύματα τα οποία και κατέστησαν το ζήτημα της εθνικής καθαρότητας αλλά και αυτό της κοινωνικής συνοχής, μέσω της ξεκάθαρης ύπαρξης εθνικής ταυτότητας, ουτοπικά. Η παιδεία είναι αυτή που καλείται, για μια ακόμη φορά, να καταστήσει την εθνική ταυτότητα βιώσιμη, υπό το πρίσμα μιας πολυπολιτισμικής προοπτικής (Κιτρομηλίδης, 2010).

### 1.3 Σχόλια - Παρατηρήσεις

Συντασσόμαστε με την άποψη πως η ιδεολογία αποτελεί τόσο “μια αντίληψη για τον κόσμο” όσο και “μια συλλογική θέληση”. Δεν ταυτιζόμαστε, ωστόσο, με όσους επικαλούνται πως η ιδεολογία όσων βρίσκονται στην εξουσία (εκφορείς) είναι αυτή που υπαγορεύει πάντα τις μεταρρυθμίσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις, η ιδεολογία των αποδεκτών χρησιμοποιείται ώστε, μέσω της φυσικοποίησης όσων προσπαθούν να επιβάλλουν όλα τα κανάλια επιρροής (ΜΜΕ, κράτος, πολιτικοί, εκπαίδευση, οικογένεια, εργασιακός χώρος κ.λπ.), να γίνουν αποδεκτά αυτά που εναρμονίζονται με τα συμφέροντα των εκφορέων. Η ιδεολογία έχει το διττό ρόλο να υποκινεί τις μεταρρυθμίσεις αλλά και να είναι το εργαλείο στα χέρια των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων που θα δημιουργήσουν στους πολλούς το αίσθημα πως οι ίδιοι επέλεξαν (συναίνεση) τη συγκεκριμένη

μεταρρύθμιση και πως αυτή ταιριάζει με τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους (νομιμοποίηση). Η ιδεολογία μάς γεννά την ψευδαίσθηση πως μπορούμε να επιλέξουμε και αυτό κάναμε όταν δώσαμε τη συναίνεσή μας σε κάποια μεταρρύθμιση την οποία αξιολογήσαμε υποκειμενικά. Θα πρέπει να γίνει ξεκάθαρο πως ο λόγος χρησιμοποιείται για να δομήσει τη συναίνεση των μη κυρίαρχων κοινωνικά τάξεων και να εξασφαλισθεί η ηγεμονία των κυρίαρχων οικονομικά τάξεων. Στη διατριβή οι λόγοι (*discourses*) των επικοινωνιακών συμβάντων μελετώνται και ερμηνεύονται, ώστε να αποκαλυφθούν αυτές οι ιδεολογικές διαστάσεις. Μια καίρια παρατήρηση του Fairclough, η οποία μας βρίσκει σύμφωνους και ενισχύει όσα μόλις αναφέρθηκαν, είναι πως τα τελευταία χρόνια οι αλλαγές στην κοινωνία και την παραγωγή ξεθώριασαν την έννοια της 'κοινωνικής τάξης' η οποία συμπαρέσυρε την έννοια της ιδεολογίας και την αξία στην ερμηνεία που της απέδιδαν οι κοινωνικές έρευνες. Παρόλα αυτά, αναφερόμενος στη Βρετανία που είναι η μια από τις δύο χώρες ενδιαφέροντός μας μάς διαβεβαιώνει πως ανήκει στις καπιταλιστικές χώρες των οποίων η κοινωνία παραμένει ταξική και η ιδεολογία είναι τρόπος για να ερμηνευθούν οι σχέσεις ισχύος.

Μελετάμε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός πως η εκπαίδευση είναι ιδεολογικός μηχανισμός αναπαραγωγής της καθεστηκυίας τάξης και ως εκ τούτου αυτή προσπαθεί να κατασκευάσει μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος τον τύπο του ανθρώπου και την κοινωνία που οραματίζεται η κυρίαρχη παράταξη. Ομάδες ειδικών συμφερόντων προσπαθούν να ελέγξουν το εκπαιδευτικό σύστημα και εμείς οφείλουμε να μπορούμε να αποκαλύψουμε τις προθέσεις τους μέσω της αποκάλυψης της ιδεολογίας των λόγων τους. Υπογραμμίζουμε πως πλέον στους κομματικούς μηχανισμούς δεν ενυπάρχουν ανόθευτες και συμπαγείς ιδεολογίες με τη λογική που αυτές περιγράφονται στα ακαδημαϊκά συγγράμματα. Επίσης, οι πιέσεις των ομάδων συμφερόντων αναγκάζουν τα κόμματα να νομοθετούν σε αντίθεση με τον ιδεολογικό τους χαρακτήρα. Παρά τις διάφορες εκδοχές που συνυπάρχουν στη φιλοσοφία της κάθε ιδεολογίας, τα κόμματα σε ένα αφηρημένο επίπεδο μέσω των ιδρυτικών τους διακηρύξεων και των απόψεων των στελεχών τους (πρόεδρος, γραμματείς, υπεύθυνοι επικοινωνίας, πολιτευτές, στελέχη τους στην τοπική αυτοδιοίκηση κ.λπ.) διακηρύσσουν πως είναι υποστηρικτές συγκεκριμένου τμήματος του φάσματος του πολιτικού τόξου. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που μελετάμε είναι υλοποιημένες από κυβερνητικούς σχηματισμούς και στην πλειοψηφία τους διαμορφώθηκαν από τις υποκείμενες σε αυτούς πολιτικές ιδεολογίες. Στην ανάλυση των νομοθετημάτων φροντίζουμε να τις εντοπίζουμε ή να επισημαίνουμε τότε το νομοθέτημα βρίσκεται σε διάσταση με τη διακηρυγμένη ιδεολογία της Κυβέρνησης ή του Υπουργού που νομοθετεί. Καλούμαστε να μελετήσουμε νομοθετήματα που προκύπτουν κυρίως από μονοκομματικές κυβερνήσεις, με κάποιες εξαιρέσεις. Τα κόμματα είναι εκφορείς των ιδεολογιών που μελετήσαμε πιο πάνω και δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η ιδεολογία παραλλάσσεται ανάλογα με την εποχή και τη χώρα. Επισημάναμε τις επιρροές του κοινωνικού συγκεκριμένου στις αποκλίσεις από τις καθαρές ιδεολογικές φόρμες (π.χ. το παράδοξο της μη ρήξης του εργατικού -σοσιαλιστικού- κόμματος της Αγγλίας με την ελεύθερη οικονομία και πολλά άλλα). Όλα αυτά θα μας φανούν εξαιρετικά χρήσιμα όταν θα κληθούμε να ερμηνεύσουμε τις επιλογές των κυβερνήσεων που δεν εκπορεύονται από οικονομικά οφέλη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Αξιολόγηση & Ποιότητα

### 2.1 Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση έχει αναδειχθεί διαχρονικά ως μείζον θέμα αντιπαράθεσης μεταξύ εκπαιδευτικών και Υπουργείου Παιδείας. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο σύνολό τους μαστιζονται από το φαινόμενο της αναβολής και της εκκρεμότητας, σε τέτοιο βαθμό ώστε το γεγονός, όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια, να παρέχει ευρηματικούς τίτλους άρθρων και βιβλίων<sup>31</sup>. Η αξιολόγηση είναι ίσως το περισσότερο προβεβλημένο ζήτημα των αντιπαραθέσεων και συνακόλουθα των ανενεργών νομοθετημάτων. Αναρίθμητοι νόμοι και προεδρικά διατάγματα που δεν εφαρμόστηκαν ποτέ, διαδικασίες που δεν υλοποιήθηκαν, μεταγενέστερες ρυθμίσεις που αντικαθιστούν τις υπάρχουσες και μη εφαρμοσμένες, απεργίες εκπαιδευτικών, διαμαρτυρίες, συζητήσεις επί συζητήσεων αποτελούν σε γενικές γραμμές το τοπίο της αξιολόγησης.

Όπως θα επιχειρήσουμε να αποδείξουμε, τα προβλήματα δεν βρίσκονται στις αξιολογικές διαδικασίες, αλλά είναι πρωτίστως πολιτικά. Αυτός είναι και ο λόγος που προτάσεις για βελτιώσεις και για την κατοχύρωση της αντικειμενικότητας, η προσπάθεια να χρεωθεί η εκπαιδευτική κρίση στην έλλειψη αξιολόγησης, η διαφήμιση “διαφανών” και “αξιοκρατικών” κριτηρίων δεν τελεσφορούν και δεν προσφέρουν την πολυπόθητη νομιμοποίηση. Δοκιμαστικές και πιλοτικές εφαρμογές της αξιολόγησης με χρηματοδότηση από κοινοτικά κονδύλια, έρευνες φορέων του Υπουργείου Παιδείας, μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών που εμμέσως πλην σαφώς διαφημίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης δεν κατάφεραν να αποτελέσουν το δούρειο ίππο που θα αλώσει τα φράγματα που στήνονται για χρόνια από τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών.

Στη χώρα μας άρχισε να μας απασχολεί σχετικά πρόσφατα η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος (εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών). Στις χώρες της δυτικής Ευρώπης η αξιολόγηση με όρους αγοράς (κόστος - αποτελέσματα) αλλά και σχετιζόμενη με την παρεχόμενη ποιότητα απασχόλησε τον εκπαιδευτικό λόγο από τη δεκαετία του '70. Το προφανές έναυσμα για την έναρξη διαδικασιών αξιολόγησης από το κράτος είναι η διερεύνηση της κατάστασης που επικρατεί στον εκπαιδευτικό χώρο και η αποτίμηση των κυβερνητικών ενεργειών και μεταρρυθμίσεων στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, απώτερος στόχος είναι μέσω μιας διαδικασίας καταγραφής της παρούσας κατάστασης (οι διαδικασίες αξιολόγησης όπως θα δούμε πιο κάτω προσφέρουν άφθονο υλικό) να προσδιοριστούν οι ενέργειες που θα βελτιώσουν το εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην έρευνα των Τσακίρη & Μικρογιαννάκη<sup>32</sup> οι ερευνήτριες επισημαίνουν πως οι πτυχές της αξιολόγησης που θα μονοπωλήσουν το ενδιαφέρον είναι το έργο των εκπαιδευτικών, η διαχείριση της σχολικής μονάδας και ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρούν πως οι συγκεκριμένοι άξονες καθορίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, και πως αλληλεπιδρούν δυναμικά καθώς «η **εκπαιδευτική πολιτική** δοκιμάζεται, εφαρμόζεται, προσαρμόζεται στη **σχολική μονάδα** από τους **εκπαιδευτικούς**» (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σ. 7).

Από την αντίστοιχη εμπειρία άλλων ευρωπαϊκών χωρών μπορούμε να συμπεράνουμε πως η αξιολόγηση εκκινεί ένα διάλογο και διαδικασίες που εξελίσσονται. Αρχικά γίνεται λόγος για

<sup>31</sup> Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης - Το "ΑΝΑΚΟΠΤΟΜΕΝΟ ΑΛΜΑ": Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Καζαμίας, Α. (2012). *Η κατάρα του Σίσιφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Μια κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική: Μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις, διεθνής εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg. & Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (επιμ.). Αθήνα: Ερμής (οι υπογραμμίσεις δικές μας).

<sup>32</sup> Αξιολόγηση και Εκπαιδευτικά Συστήματα στις Χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Έρευνα που εκπονήθηκε για το ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ από τη Δρ. Δέσποινα Τσακίρη (Υπεύθυνη έρευνας) και τη Χριστίνα Μικρογιαννάκη (Συνεργάτης Κ.Ε.Ε.), εκδόθηκε τον Ιούλιο του 2000.

ανάγκη βελτιώσεων και αναδιάρθρωσης του διοικητικού μηχανισμού. Στη συνέχεια, κρίνεται σκόπιμο, πριν ληφθούν αποφάσεις ή γίνουν κάποιες μεταρρυθμιστικές ενέργειες, να προβούν οι σχολικές μονάδες και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης (περιχαρακωμένα, ωστόσο, από πρότυπα και κανόνες). Μια πρώτη επισήμανση είναι πως ενώ διακηρύσσεται μια συστημική προσέγγιση που θα αντιμετωπίσει την εκπαίδευση ως ολότητα (εκπαιδευτικές πολιτικές, θεσμοί, κοινωνικά υποκείμενα –εκπαιδευτικοί, μαθητές, σύλλογοι γονέων), καταλήγουμε να αξιολογούμε, μόλις και μετά βίας, υποδομές και εκπαιδευτικούς. Τέλος, τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θα ενεργοποιήσουν παρεμβάσεις-ενέργειες για υλοποίηση, στοχεύοντας στη διευθέτηση των προβλημάτων που καταγράφηκαν, υπό την προϋπόθεση πως αυτές δεν είναι προαποφασισμένες και η διαδικασία χρησιμοποιείται με δόλο, ώστε να παρέχει το νομιμοποιητικό λόγο για τη συναίνεση.

Προσεγγίζοντας την αξιολόγηση ως αποτίμηση (επανάδραση) και μέθοδο για καλύτερο σχεδιασμό (βλέπε στη σελίδα 48 τον τρόπο με τον οποίο οι ειδικοί της ποιότητας, για παράδειγμα ο Deming, επαναπροσδιορίζουν τις διαδικασίες), μπορούμε να την αντιμετωπίσουμε ως εργαλείο α. για την εξασφάλιση της ποιότητας και β. διεύρυνσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε οι άμεσα ενεχόμενοι (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Σε αυτή την περίπτωση αυτά που αξιολογούνται είναι η υλικοτεχνική υποδομή (κτίρια και εξοπλισμός), τα αναλυτικά προγράμματα, το περιεχόμενο σπουδών, το διδακτικό προσωπικό, οι μαθητές, η σχολική μονάδα και η εκπαιδευτική πολιτική.

Αβίαστα συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση είναι σύνθετη και πως πρέπει να προσεγγίζεται ως σύστημα. Αυτό σημαίνει πως δεν αρκεί για να έχουμε το ευκαίριο αποτέλεσμα να ρυθμίσουμε ένα μέρος ή κάποιες από τις παραμέτρους, αλλά θα πρέπει να φροντίσουμε να λειτουργεί αρμονικά συνολικά (όλοι οι ενεχόμενοι να έχουν συναίνεση στο: ποιοι συμμετέχουν, τι είναι αυτό που αξιολογείται, με τι διαδικασίες γίνεται η αποτίμηση/μέτρηση, ποιο το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης, ποιοι αξιολογούν-πότε-πόσο συχνά, τι πρακτική αξία έχουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, πώς αυτά θα χρησιμοποιηθούν και από ποιους). Όπως επισημαίνεται και από τον Ξωχέλλη (Ξωχέλλης, 2006, σ. 48) στις ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει τάση μετακίνησης από την αξιολόγηση ατόμων στην αξιολόγηση συστημάτων και αλληλοσυσχέτιση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.

Μια θεμελιώδης επισήμανση, πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση του θεσμού της αξιολόγησης, είναι πως το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας κινείται σε δύο αντίπαλα στρατόπεδα. Αυτό των υποστηρικτών του θεσμού και αυτό των επικριτών. Όπως θα εξετάσουμε σε βάθος, όταν θα αναλύουμε το θεσμό της αξιολόγησης τόσο στη δευτεροβάθμια όσο και στην ανώτατη εκπαίδευση, οι πανεπιστημιακοί αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία, καθώς δεν αρκούνται σε στείρα κριτική παρά προτείνουν εμπεριστατωμένα εναλλακτικές προτάσεις με στόχο να γεφυρώσουν τα χάσματα που δημιουργεί η ένταση η οποία χαρακτηρίζει τις αξιολογικές διαδικασίες. Εξάλλου, μεγάλος αριθμός βουλευτών του κοινοβουλίου ανήκει στην τάξη των καθηγητών πανεπιστημίου και, όπως αναδεικνύεται από τα πρακτικά των σχεδίων νόμου για την αξιολόγηση, οι προτάσεις τους έχουν υποστεί αρκετή επεξεργασία πριν τις καταθέσουν μέσω των αγορεύσεων τους ή των τροπολογιών στη Βουλή.

Οι υποστηρικτές του θεσμού τον περιγράφουν, δίνουν λεπτομέρειες για τις μεθοδολογίες, κριτήρια, δείκτες, αναδεικνύουν με παντοίους τρόπους τη χρησιμότητά του και φυσικά αρκετοί είναι στελέχη των φορέων που μελετούν, οργανώνουν την εφαρμογή του. Οι ίδιοι κάνουν λόγο για διαδικασία σύμφυτη με την ανθρώπινη ζωή· για παράδειγμα αξιολογούμε ώστε να επιλέξουμε προϊόντα και υπηρεσίες, αλλά και συμπεριφορές, τη σχέση κόστους οφέλους υπηρεσιών, τη διαφορά κέρδους κόστους των αγαθών μιας επιχείρησης. Συμμάχους, όπως και για άλλα ζητήματα που απασχολούν την ελληνική κοινωνία και έχουν πολιτικό και ιδεολογικό χαρακτήρα, βρίσκουν χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Κυριαρχεί από τα ΜΜΕ αλλά και τους θεσμικά αρμόδιους μια ρητορική που επιλέγει να ανασύρει στην επιφάνεια μια από τις πλευρές της, και συγκεκριμένα αυτή της ευθείας αναλογίας μεταξύ της έλλειψης αξιολόγησης και της αναποτελεσματικότητας του σχολείου. Με την ευκολία που τα μέσα χειραγωγούν την κοινή γνώμη, απλουστεύοντας τα

επιχειρήματα, επικαλούμενοι γνώμες επαϊόντων, με χρήση επανάληψης της θεματολογίας που θέλουν να προβάλλουν περισσότερο, επικαλούμενοι την κρίση αλλά και την κατοχή της λύσης για το πρόβλημα, υποβαθμίζουν τους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες που επιφέρουν αυτήν την εκπαιδευτική «ανεπάρκεια» και χρεώνουν στους εκπαιδευτικούς τα προβλήματα που τόσες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν κατάφεραν να αντιμετωπίσουν. Η ρητορική αυτή είναι πλούσια σε επιχειρήματα. Υπάρχουν κάποιοι που υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση (ή/και η απειλή της εφαρμογής της) θα κινητοποιήσει θετικά τους εκπαιδευτικούς, επίσης είναι βολικό να χρησιμοποιηθεί ώστε αποτιμώντας αρνητικά το έργο των εκπαιδευτικών να επωμιστούν οι ίδιοι όλα τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, είναι πολύ βολικό να αναδεικνύεται η «άμεση» σύνδεση της εφαρμογής της αξιολόγησης με την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα βασικά επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου, όπως καταγράφονται από τον Δημητρόπουλο, είναι τα ακόλουθα: 1. καθώς σχεδόν όλοι συμφωνούν με την αξιολόγηση της εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός που είναι ίσως το βασικότερο δομικό της στοιχείο δεν μπορεί να απέχει από την αξιολογική διαδικασία, 2. αφού αξιολογεί τους μαθητές του πρέπει και να αξιολογείται, 3. η αξιολόγηση πρέπει να συνδυαστεί με τη συμβουλευτική διαδικασία που θα δώσει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις θέσεις τους και τις πρακτικές τους, 4. η επιτυχία στο έργο του δασκάλου εξασφαλίζεται και διευκολύνεται μέσω της αξιολόγησής του, 5. η αξιολόγηση βοηθά το δάσκαλο να αναλάβει το δικό του μερίδιο ευθύνης στην πρόοδο και επίδοση του μαθητή του, 6. είναι ο έμμεσος τρόπος ώστε ο πολίτης να διεκδικήσει το δάσκαλο που ικανοποιεί κάποιες ελάχιστες προδιαγραφές, 7. ο καλός δάσκαλος μπορεί να γίνει ακόμα καλύτερος, 8. βοηθά να εντοπιστούν οι δάσκαλοι που διακρίνονται ώστε να ανταμειφθούν και να αξιοποιηθούν, αλλά και να βοηθηθούν αυτοί που υστερούν, 9. μια αξιόπιστη αξιολόγηση θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για να βρεθούν άνθρωποι με δυνατότητες και εξαιρετικές επιδόσεις σε θέσεις ευθύνης και με καθήκοντα και ρόλους που τους αναλογούν, 10. ο δάσκαλος προστατεύεται από πιθανές δυσάρεστες συνέπειες των αποτελεσμάτων που έχει, καθώς αυτές έχουν αιτιολογηθεί μέσω της αξιολόγησης, 11. αναδεικνύονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για βελτίωση, 12. ο δάσκαλος εκπαιδεύεται στην αυτοαξιολόγηση και την αυτο-βελτίωση, 13. η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως διευκόλυνση στις προαγωγές, μονιμοποιήσεις, μεταθέσεις, προσλήψεις, απολύσεις, 14. άτυπη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του και τους συναδέλφους του υφίσταται ήδη, χωρίς αυτή να συμβάλλει στην ανατροφοδότηση και βελτίωσή του, και τέλος 15. η σωστά υλοποιημένη αξιολόγηση είναι το μόνο μέσο που εξασφαλίζει την αξιοκρατία (Δημητρόπουλος, 1999, σσ. 252-254).

Στην αντίπερα όχθη, οι επικριτές του θεσμού καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια να αναδείξουν σκοπιμότητες ιδεολογικού χαρακτήρα, εστιάζουν στις επιπτώσεις (με συνειρμούς από παλιά – επιθεωρητισμός), ενώ αρκετοί είναι εκπαιδευτικοί ή και μέλη συνδικαλιστικών οργανώσεων.

Πολυάριθμα τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των έμψυχων συντελεστών της εκπαίδευσης και περισσότερο των εκπαιδευτικών. Μερικά από αυτά: 1. ο δάσκαλος είναι επαρκής και ευσυνείδητος και δεν χρειάζεται να αξιολογηθεί για να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του, 2. η αξιολόγηση πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και να οδηγεί σε βελτίωση ειδάλλως θεωρείται πως βλάπτει, 3. υπάρχουν ενδείξεις ότι η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να επιβληθεί η κυρίαρχη ιδεολογία και πως ο εκπαιδευτικός μέσω της αξιολόγησής του χειραγωγείται, 4. η λανθασμένη αξιολόγηση καταστρέφει τη σχέση δασκάλου και φορέων αξιολόγησης, 5. η αξιολόγηση δεν υλοποιείται με επιστημονικό τρόπο, 6. οι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται την αξιολόγηση που οδηγεί σε *προαγωγή κατ' εκλογήν και αμοιβή με βάση την απόδοση*, 7. η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν αξιολογείται εύκολα και τέλος το ακράδαντο επιχείρημα πως 8. η αξιολόγηση των ανθρώπων προκαλεί άγχος (Δημητρόπουλος, 1999, σσ. 251-252).

Οι πανεπιστημιακοί θα λέγαμε πως είναι πιο θετικά διακείμενοι ή εκφράζουν αντιρρήσεις (είτε για τον τρόπο υλοποίησης είτε ακόμα και για τη σκοπιμότητα) χωρίς να απορρίπτουν το θεσμό. Στην πλειοψηφία τους δίνουν τη δική τους εκδοχή για να απαλλαγεί το σύστημα από τις παθογένειές του ενώ δεν διστάζουν να επιρρίψουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν φρόντισαν να έχουν μια καλή πρόταση στη θέση μιας δογματικής απόρριψης. Τα πράγματα αλλάζουν όταν ο θεσμός έρχεται να περιορίσει τα δικά τους κεκτημένα –αξιολόγηση στην ανώτατη εκπαίδευση.

Μελέτες όπως η συγκεκριμένη φιλοδοξούν να προσφέρουν κατανόηση και ερμηνεία των φαινομένων, ώστε να χαραχθεί ο δρόμος για κριτική θεώρηση των παρεμβάσεων που θα ακολουθήσουν, οι οποίες αναμφίβολα θα χρησιμοποιήσουν ως βασικό επιχείρημα το κλίμα της γενικευμένης οικονομικής δυσπραγίας που θα υπερθεματίζει σε αρνητική κριτική τη μη εφαρμογή αξιολογικών διαδικασιών «που θα βοηθούσαν να επιλυθεί το πρόβλημα της εκπαιδευτικής κρίσης».

## 2.2 Ποιότητα

### 2.2.1 Ορισμός της ποιότητας

Οι ορισμοί οι οποίοι κατά καιρούς έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν την έννοια της ποιότητας, είτε γενικά είτε ειδικότερα την ποιότητα στα ζητήματα της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ποικίλλουν και σε ορισμένο βαθμό αντανακλούν διαφορετικές θεωρήσεις των ενεχομένων –θεωρητικοί της επιστήμης του management, ερευνητές των γραμμών παραγωγής, managers– ως προς το υποκείμενο-προσδιοριστή που θα εκκινήσει τη διαδικασία αποτίμησής της και το αντικείμενο που θα αποτελέσει κεντρική έννοια στο δοσμένο ορισμό. Το υποκείμενο-προσδιοριστής μπορεί να είναι το άτομο/πελάτης, ο οργανισμός, η εταιρεία, ή ακόμα και η ίδια η κοινωνία. Παρά το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν την έννοια της ποιότητας, είναι πολύ δύσκολο να αποδοθεί με ένα και μόνο ορισμό, χωρίς να ληφθούν υπόψη και άλλα στοιχεία που θα βοηθήσουν στην κατανόησή της.

Η ποιότητα για τους Harvey και Green είναι μια απόλυτα σχετική έννοια. Η σχετικότητα αυτή προσδιορίζεται με βάση δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση σχετίζεται με το ποιος είναι αυτός που αποτιμά την ποιότητα· συνήθως κάποιος από τους stakeholders –αυτοί μπορεί να είναι οι μαθητές, οι εργοδότες, το διδακτικό και το διοικητικό προσωπικό, η κυβέρνηση και οι οργανισμοί που χρηματοδοτεί, οι ελεγκτές (auditors), οι διαπιστευτές (accreditors), αυτοί που την επικυρώνουν (validators), οι αξιολογητές (assessors). Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με τη δοκιμασία/το σημείο αναφοράς της ποιότητας: α. μπορεί να αντιμετωπιστεί απόλυτα· τέτοια είναι η περίπτωση της φυσικής ομορφιάς ή η απόλυτη αλήθεια, β. μπορεί να αντιμετωπιστεί ως όριο το οποίο θα πρέπει να ξεπερνά, τέλος γ. μπορεί να αντιμετωπιστεί ως το ποιοτικό προϊόν ή η υπηρεσία που ικανοποιεί τις απαιτήσεις του κατασκευαστή (Harvey & Green, 1993, p. 10).

Οι Harvey και Green ομαδοποιούν τις διαφορετικές εννοιολογήσεις για την ποιότητα σε πέντε διακριτές αλλά και αλληλοσχετιζόμενες ομάδες: εξαιρετικότητα (exceptional), τελειότητα ή συνέπεια (perfection or consistency), καταλληλότητα για ένα σκοπό (fitness for purpose), σχέση αξίας-τιμής (value for money), μετασχηματίζουσα (transformative) (Harvey & Green, 1993, p. 11).

Η *εξαιρετικότητα* παραδοσιακά δεν προσδιορίζεται με μετρήσεις ή ικανοποίηση κριτηρίων. Είναι αυτό που κάνει κάτι ή κάποιον να ξεχωρίσει, 'μοναδικό' στο είδος του<sup>33</sup>. Η αριστεία ανήκει επίσης σε αυτή την ομάδα, καθώς συχνά χρησιμοποιείται αντί του όρου ποιότητα. Η αριστεία σχετιζόμενη με την ποιότητα χρησιμοποιείται ως: αριστεία με σχέση με κάποια κριτήρια (ξεπέρασμα των υψηλότερων κριτηρίων) ή αριστεία των «μηδενικών ελαττωμάτων». Η αριστεία

<sup>33</sup> Για την εκπαίδευση θα μπορούσε να προσεγγιστεί με το ανάλογο της παρεχόμενης από την Οξφόρδη ή το Κέμπριτζ (Harvey & Green, 1993, p. 11).



σχετίζεται τόσο με τις εισόδους (inputs<sup>34</sup>) όσο και τις εξόδους (outputs) της υπό ανάλυση διαδικασίας<sup>35</sup>. Τα κριτήρια είναι σχεδιασμένα ώστε να απορρίπτουν τα ελαττωματικά τεμάχια, ενώ υπάρχει και ένα εξαιρετικό τεμάχιο με το οποίο συγκρίνονται τα υπόλοιπα<sup>36</sup> (Harvey & Green, 1993, pp. 11-15).

Η *τελειότητα* ή *συνέπεια* αποδίδεται με τη χρήση δύο ρητών που ορίζουν και τις διαφορετικές προσεγγίσεις της: 1. “zero defects”, 2. “getting things right first time”. Στην περίπτωση των μηδενικών λαθών η αριστεία ταυτίζεται με τη συμμόρφωση ενός προϊόντος ή διαδικασίας σε μια προκαθορισμένη και μετρήσιμη προδιαγραφή. Εδώ ενσωματώνεται η φιλοσοφία της πρόληψης αντί της εκ των υστέρων επιθεώρησης. Επίσης, προϋποθέτει την ύπαρξη κουλτούρας<sup>37</sup> ποιότητας (Harvey & Green, 1993, pp. 15-16).

Η *καταλληλότητα για ένα σκοπό* αποτελεί μια λειτουργική προσέγγιση της έννοιας της ποιότητας. «Αν ένα προϊόν κάνει τη δουλειά για την οποία σχεδιάστηκε τότε είναι ποιοτικό». Η προσέγγιση αυτή εγείρει αρκετούς προβληματισμούς σχετικά με το ποιος καθορίζει τις προδιαγραφές του προϊόντος και πως αυτές μεταβάλλονται λόγω του κόστους, της διαθέσιμης τεχνολογίας, του διαθέσιμου χρόνου και του μάρκετινγκ. Στην ουσία οι ανάγκες του πελάτη καθορίζονται από τον παραγωγό και σύμφωνα με τον Deming πρέπει «να μεταφράζονται οι μελλοντικές ανάγκες του χρήστη σε μετρήσιμα χαρακτηριστικά, ώστε το προϊόν να σχεδιάζεται και να καταλήγει στο να είναι ικανοποιητικό έχοντας μια τιμή που μπορεί να πληρώσει ο χρήστης»<sup>38</sup>. Για να προσπεράσουν το σκόπελο του ορισμού των προδιαγραφών τα εκπαιδευτικά ιδρύματα χρησιμοποιούν την προσέγγιση σε συνδυασμό με την πραγμάτωση της αποστολής τους. Η πραγμάτωση της αποστολής μπορεί να προσεγγιστεί με τη σειρά της μέσω διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας (quality assurance). Τέλος, καθώς η καταλληλότητα των «προϊόντων» στην περίπτωση της εκπαίδευσης είναι δύσκολο να προσδιοριστεί εισάγεται και η παράμετρος της ικανοποίησης των αναγκών των σπουδαστών (Harvey & Green, 1993, pp. 16-21).

Η προσέγγιση *σχέση αξίας-τιμής* (value for money) είναι αρκετά διαδεδομένη στο χώρο των επιχειρήσεων και θεωρούμε πως δεν απαιτεί ανάλυση. Ωστόσο, θα σταθούμε στο γεγονός πως για την εκπαίδευση το αίτημα τελικά είναι η αυξημένη λογοδοσία (Harvey & Green, 1993, pp. 21-24).

Η *μετασχηματίζουσα* προσέγγιση στα προϊόντα μπορεί να μελετηθεί με σχετική ευκολία, καθώς όταν ένα προϊόν αλλάζει τότε αποκτά διαφορετικές ποιότητες<sup>39</sup>. Στην εκπαίδευση θα πρέπει να ληφθεί υπόψη πως ο πάροχος δεν κάνει κάτι για τον καταναλωτή, αλλά κάνει κάτι στον καταναλωτή – η εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία μετασχηματισμού του συμμετοχού είτε αυτός είναι σπουδαστής είτε είναι ερευνητής. Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι προστιθέμενης αξίας (γνώση, ικανότητες, δεξιότητες κ.λπ.). Επίσης, ενδυναμώνουν το

<sup>34</sup> Οι διδάσκοντες είναι νομπελίστες, τα εργαστήρια έχουν άριστο εξοπλισμό, οι βιβλιοθήκες είναι άρτια οργανωμένες, οι επιλεγμένοι σπουδαστές είναι οι καλύτεροι κ.λπ. Επικρατεί η άποψη: όταν τα στοιχεία που βρίσκονται στην είσοδο είναι άριστα τότε άριστο θα είναι και το αποτέλεσμα (Harvey & Green, 1993, p. 12).

<sup>35</sup> Το ρητό που αντιπροσωπεύει την αριστεία είναι: “Doing the right things well” (Harvey & Green, 1993, p. 12).

<sup>36</sup> Η διαδικασία αυτή στο χώρο της παραγωγής είναι γνωστή ως “quality control”. Στην εκπαιδευτική διαδικασία ο ορισμός των κριτηρίων και των προτύπων αντιμετωπίζει προβλήματα που πολλοί ερευνητές θεωρούν ανυπερβλήτα.

<sup>37</sup> Υπεύθυνοι για την ποιότητα είναι όλοι οι ενεχόμενοι σε έναν οργανισμό. Υπάρχει οργάνωση του συστήματος σε κόμβους (άτομα ή ομάδες) που αλληλεπιδρούν και φροντίζουν τα εξερχόμενα από τον ένα κόμβο να πληρούν τις προδιαγραφές που θέτει ο επόμενος κόμβος για τα εισερχόμενά του. Έτσι ο έλεγχος μετατοπίζεται από το τελικό προϊόν σε κάθε φάση της παραγωγής του (Harvey & Green, 1993, p. 16).

<sup>38</sup> Τα προβλήματα αυτά μεγεθύνονται στην εκπαίδευση. Αρχικά είναι εξαιρετικά δύσκολο να οριστεί μονοσήμαντα ο *πελάτης* (σπουδαστής, εργοδότες, κυβέρνηση, οργανισμοί κ.α. μπορούν να θεωρηθούν πελάτες της εκπαίδευσης ή ακόμα καλύτερα *καταναλωτές* της εκπαίδευσης). Επίσης, αν το προϊόν είναι μια διάλεξη, πόσο εύκολα μπορεί να προσδιοριστεί το ποιοτικό αποτέλεσμα; (Harvey & Green, 1993, p. 17)

<sup>39</sup> Π.χ. ο πάγος που με την αύξηση θερμοκρασίας μετασχηματίζεται σε νερό, ουσιαστικά αλλάζει ‘ποιότητα’ (Harvey & Green, 1993, p. 24).

συμμετέχοντα, ώστε να ρυθμίσει ο ίδιος το μετασχηματισμό που θα υποστεί<sup>40</sup> (Harvey & Green, 1993, pp. 24-27).

Καθώς η έννοια της ποιότητας –κυρίως των προϊόντων– είναι αυτή που απασχόλησε πρώτα και κύρια το χώρο των επιχειρήσεων και των κατασκευαστών, θα ξεκινήσουμε την ανάλυση από τις προσπάθειες προσδιορισμού της ποιότητας από τους θεωρητικούς της διοίκησης και οργάνωσης.

Πολλοί ερευνητές, ανάμεσά τους ο Gibson (Gibson, 1986, pp. 128-129), συμφωνούν στη δυσκολία να αποδοθεί στον όρο ‘ποιότητα’ μια και μόνο ερμηνεία. Από τους πιο διαδεδομένους ορισμούς της ποιότητας, αυτός του Juran, την αναφέρει ως «εκείνα τα χαρακτηριστικά του προϊόντος που ικανοποιούν αλλά και ξεπερνούν τις προσδοκίες του πελάτη» (Juran, 1981, p. 27). Ένας ακόμα ορισμός παρατίθεται στο έργο του: «Ποιότητα είναι η έλλειψη ελαττωματικών» (Juran & Godfrey, 1999, p. 26). Από τον ορισμό απορρέουν οι ακόλουθες επισημάνσεις: α. Η έλλειψη ελαττωματικών οδηγεί στην αποφυγή τυχόν διορθωτικών ενεργειών, με αποτέλεσμα τη μείωση του κόστους του τελικού προϊόντος ή της υπηρεσίας, β. Η ικανοποίηση του πελάτη παραμένει σε υψηλά επίπεδα και το προϊόν απολαμβάνει υψηλή αποδοχή (Juran & Godfrey, 1999). Ένας τρίτος ορισμός από τον Juran προσδιορίζει την ποιότητα ως «η καταλληλότητα ενός προϊόντος ή αγαθού προς χρήση» (Ζαβλανός Μ. Μ., 2006, σ. 26). Ακολουθούν αρκετοί ορισμοί, με τον καθένα από αυτούς να επικεντρώνεται σε διαφορετική έννοια/προσδιοριστή της ποιότητας.

Ο Philip B. Crosby το 1979 (Crosby, 1979) προσέγγισε την ποιότητα χρησιμοποιώντας τις παρακάτω αρχές: α. η ποιότητα έχει να κάνει με την προσαρμογή στις απαιτήσεις, β. τα προβλήματα θα πρέπει να προσδιορίζονται από αυτούς που τα προκαλούν και επομένως η ποιότητα είναι ανέξοδη, γ. αυτό που προκαλεί το έξοδο είναι όταν δεν γίνεται μία εργασία σωστά από την αρχή και δ. ο τελικός στόχος της ποιότητας είναι μηδέν ελαττωματικά. Ο ορισμός που δίνει ενσωματώνει τις παραπάνω αρχές: «Ποιότητα είναι η συμμόρφωση των χαρακτηριστικών του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη» (Ζαβλανός Μ. Μ., 2006, σ. 26).

Ο Deming<sup>41</sup> (Ζαβλανός Μ. Μ., 2006, σ. 26) αναφέρει ότι: «Ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη». Η ικανοποίηση μετριέται με τη χρήση της σχέσης:

Ικανοποίηση = Τωρινή απόδοση – Αναμενόμενη απόδοση

Στην περίπτωση που «η τωρινή απόδοση είναι μεγαλύτερη από την αναμενόμενη, τότε η ικανοποίηση του πελάτη μεγαλώνει». Για να επιτευχθεί αυτό, θεωρεί πως πρέπει να δίνεται έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών· για την επίτευξη του οποίου συνιστά τη μείωση των μεταβολών στις διαδικασίες.

Κατά τον Feigenbaum: «Ποιότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών του προϊόντος και των υπηρεσιών, τα οποία έχουν σχέση με το μάρκετινγκ, την τεχνολογία, την κατασκευή και τη συντήρηση μέσω των οποίων το προϊόν ή η υπηρεσία ικανοποιεί τις προσδοκίες του πελάτη» (Ζαβλανός Μ. Μ., 2006, σ. 26).

Σύμφωνα με το Διεθνή Οργανισμό Τυποποίησης (International Standardization Organization-ISO), ποιότητα είναι «το σύνολο των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας που έχουν να κάνουν με τη δυνατότητά τους να ικανοποιούν μια εκφρασμένη ή συναγόμενη ανάγκη του πελάτη» (International Organization for Standardization, 1994).

Οι πολυσχιδείς ορισμοί για την ποιότητα ώθησαν τον David A. Garvin στον καθορισμό οκτώ διαστάσεων της ποιότητας, οι οποίες είναι (Garvin, 1987):

- Πρωτεύοντα χαρακτηριστικά απόδοσης του προϊόντος (δομικά στοιχεία του προϊόντος)
- Δευτερεύοντα χαρακτηριστικά προϊόντος (added value)

<sup>40</sup> Ίσως αυτό αποτελεί το σημαντικότερο κομμάτι της προσέγγισης γιατί η ενδυνάμωση έχει να κάνει με την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου. Ο εκπαιδευόμενος αποκτά την ευθύνη για τη μαθησιακή διαδικασία, αυξάνει την αυτοπεποίθησή του, διαμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών του, αναπτύσσει κριτική σκέψη (Harvey & Green, 1993, pp. 25-27).

<sup>41</sup> Ο Deming θεωρείται πατέρας της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) και σε αυτόν αποδίδεται το βιομηχανικό Ιαπωνικό θαύμα. Ο Deming θεωρεί τον πελάτη ως το πιο σπουδαίο άτομο στην παραγωγική γραμμή (Ζαβλανός Μ. Μ., 2006, σσ. 39-40).

- Αξιοπιστία του προϊόντος
- Ποιότητα διαδικασίας παραγωγής
- Αναμενόμενη διάρκεια ζωής του προϊόντος
- Ποιότητα εξυπηρέτησης για το προϊόν-υπηρεσία μετά την πώληση (after sales support)
- Αισθητικά χαρακτηριστικά
- Υποκειμενική αντίληψη ως προς την προσφερόμενη αξία του προϊόντος

### 2.2.2 Ολική ποιότητα & Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)

Ένας όρος ο οποίος συγχέεται συχνά με την ποιότητα, είναι αυτός της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ). Η κλασική προσέγγιση της ποιότητας αφορά ένα προϊόν ή μια υπηρεσία, αντιθέτως η ΔΟΠ διέπει ολόκληρο τον οργανισμό, ο οποίος με τη θέσπιση κανόνων, διαδικασιών και κριτηρίων έχει ως στόχο την προαγωγή της ποιότητας ή της υπηρεσίας του. Η ΔΟΠ είναι μια φιλοσοφία διοίκησης την οποία οφείλουν να ακολουθήσουν οι ηγέτες του οργανισμού· μια φιλοσοφία η οποία περικλείει την αφοσίωση στην ικανοποίηση των πελατών, το πνεύμα ομαδικότητας των εργαζομένων, τον ανασχεδιασμό των διαδικασιών ώστε αυτές να γίνουν αποδοτικότερες, καθώς και το όραμα για συνεχή βελτίωση με απώτερο σκοπό τον ικανοποιημένο πελάτη<sup>42</sup> (Powell, 1995).

Αντίστοιχος είναι και ο ορισμός που δίνεται από το Ζαβλανό, ο οποίος αναφέρει ότι: η «Ολική Ποιότητα είναι η συνεχής προσπάθεια και η συμμετοχή όλων των ατόμων, η αποδοχή κοινού οράματος και σκοπών και η χρησιμοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων τα οποία προσδιορίζουν το πόσο καλά το σύστημα ικανοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες όλων των ενδιαφερόμενων μελών μέσα και έξω από τον οργανισμό» (Ζαβλανός Μ. Μ., 2006, σ. 63).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας πρεσβεύει<sup>43</sup> ότι μπορούμε να φθάσουμε σε αναβαθμισμένο αποτέλεσμα αν υπάρχει μια συνεχής προσπάθεια βελτίωσης. Μια βελτίωση η οποία επιτυγχάνεται γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα εάν τα λάθη αναγνωρίζονται και αποφεύγονται, παρά όταν διορθώνονται (Φασούλης, 2001, σ. 189).

Η διαφορετική κουλτούρα ενός οργανισμού, μιας χώρας, ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος τους οδηγεί να προσεγγίσουν διαφορετικά τη ΔΟΠ. Μολαταύτα, περικλείει τις ίδιες πρωταρχικές αρχές οι οποίες και βρίσκουν εφαρμογή τόσο στον τομέα των επιχειρήσεων (προϊόντων ή υπηρεσιών) όσο και στον τομέα της εκπαίδευσης με απώτερο στόχο τη βελτίωσή τους (Φασούλης, 2001, σ. 189). Σύμφωνα με το Ζαβλανό αυτές είναι (Ζαβλανός Μ. , 1998, σ. 398):

- Εστίαση στην ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη.
- Συμμετοχή όλων των εργαζόμενων του οργανισμού δίνοντας σημασία στο ομαδικό πνεύμα εργασίας.
- Προσήλωση στις διαδικασίες με στόχο τη συνεχή βελτίωση των παρεχομένων υπηρεσιών ή του προϊόντος και μάθηση.

Μια τυπική απόφαση του Deming σε σχέση με τα προβλήματα που σχετίζονται με την ποιότητα είναι πως *συνήθως σε ποσοστό 85% φταίει γενικά το σύστημα του οργανισμού και μόνο κατά ένα 15% φταίει οι εργαζόμενοι σε αυτόν*<sup>44</sup>. Σε πιο πρόσφατες μελέτες, η αναλογία αυτή αλλάζει σε 95% : 5% (Tribus, 1994).

#### 2.2.2.1 Συνεχής Βελτίωση

Στη ΔΟΠ ενυπάρχει η άποψη πως η ποιότητα δεν είναι στατική, αλλά μεταβάλλεται και προσαρμόζεται σύμφωνα με τις ανάγκες των πελατών. Ο οργανισμός είναι ένα σύστημα που τα μέρη ή άτομα που τον αποτελούν αλληλοεπηρεάζονται. Η ανάγκη για διαρκή βελτίωση της

<sup>42</sup> Ross, J. (1993). *Total Quality Management: Text, Cases and Readings*. Delray Beach, FL: St. Lucie Press. Αναφέρεται στο (Powell, 1995)

<sup>43</sup> Crosby, P.B. (1984). *Quality without Tears*. New York: McGraw-Hill, p.57. Αναφέρεται στο (Φασούλης, 2001, σ. 189)

<sup>44</sup> Deming W. E. (1982). *Quality Productivity and Competitive Position*, Cambridge: MIT Center of Advanced Engineering Study, p.174. Αναφέρεται στο (Φασούλης, 2001)

ποιότητας ήταν αυτή που έδωσε το έναυσμα στον Deming για να δημιουργήσει τον κύκλο PDCA. Ο κύκλος διαμορφώνεται ως εξής: PDCA (Σχεδιασμός – Planning, Έργο – Doing, Έλεγχος – Checking, Δράση – Acting)<sup>45</sup> (Φασούλης, 2001, σ. 190):

- α. Σχεδίαση μιας αλλαγής για τη βελτίωση μιας δραστηριότητας.
- β. Εκτέλεση δοκιμής για την προτεινόμενη αλλαγή.
- γ. Έλεγχος των αποτελεσμάτων της προαναφερθείσας δοκιμής.
- δ. Χρησιμοποιώντας την ανατροφοδότηση ενεργούμε σύμφωνα με τα αποτελέσματα, είτε υιοθετώντας την αλλαγή είτε απορρίπτοντάς την και προτείνοντας στη θέση της κάποια άλλη.

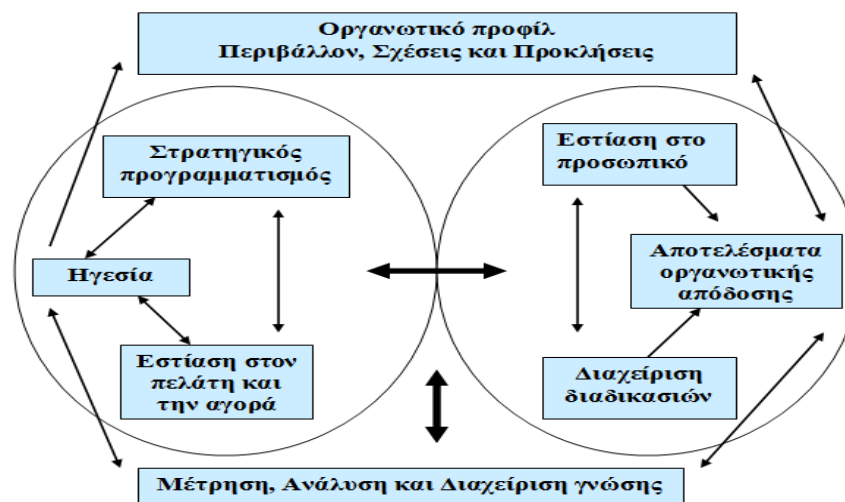
Ο κύκλος εξασφαλίζει συνεχή ποιοτική βελτίωση.

### 2.2.3 Διεθνή Βραβεία Ποιότητας - Πρότυπα

Η έμφαση στην ποιότητα αναδεικνύεται και περιχαρακώνεται με τη θέσπιση γενικά αποδεκτών προτύπων και βραβείων ποιότητας.

#### 2.2.3.1 Malcolm Baldrige National Quality Award

Το Malcolm Baldrige National Quality Award υιοθετήθηκε το 1987 με στόχο τον εντοπισμό και την αναγνώριση των αμερικανικών εταιρειών που υπερέιχαν στην έννοια «Διοίκηση Ποιότητας» καθώς και τη δημοσιοποίηση των επιτευγμάτων τους (Noe, Hollenbeck, Gerhart, & Wright, 2006). Τα κριτήρια του βραβείου Baldrige ομαδοποιούνται σε επτά κατηγορίες, σε καθεμία από τις οποίες αντιστοιχούν βάρη-μόρια, των οποίων το σύνολο ανέρχεται στον αριθμό 1000. Οι εταιρείες που πετυχαίνουν βαθμολογία ανάμεσα σε 875 και 1000 θεωρούνται από τις καλύτερες σε παγκόσμιο επίπεδο.



Σχήμα 1: Malcolm Baldrige National Quality Award  
[Πηγή: (Curkovic, Melnyk, Calantone, & Handfield, 2000, p. 770) ]

#### 2.2.3.2 Πρότυπα ISO

Η σειρά προτύπων ISO 9000 αποτελεί μια βιβλιοθήκη από διεθνή πρότυπα ποιότητας που έχουν θεσπιστεί από το Διεθνή Οργανισμό Τυποποίησης-International Organization for Standardization (International Organization for Standardization, 1994). Ο οργανισμός, με έτος ίδρυσης το 1946, εισήγαγε μια σειρά κριτηρίων πιστοποίησης ποιότητας. Τα κριτήρια αυτά χρησιμοποιούνται για την καθοδήγηση της επίδοσης των επιχειρήσεων στα διάφορα στάδια της παραγωγής ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας. Από το στάδιο της έρευνας και της ανάπτυξης (R&D),

<sup>45</sup> Deming W. E. (1993). *The New Economics for Industry, Government, Education*. Cambridge: MIT Center for Advanced Engineering Study, p.118. Αναφέρεται στο (Φασούλης, 2001)

της παραγωγής (Production), της λειτουργίας (Operations) έως και αυτό των υπηρεσιών υποστήριξης μετά την πώληση (After Sales Support) (βλέπε ISO 9000, 1999 – ISO 9001, 1996 – ISO 9002, 1995 – ISO 9003, 1997 – ISO 9004, 1994). Ενδεικτικά, κάποια από τα πρότυπα που περιέχονται στη βιβλιοθήκη του ISO 9000 είναι:

- ISO 9000 (Γενικό Πρότυπο). Αναφέρεται σε βασικές οδηγίες για τη διασφάλιση ποιότητας. Καθορίζει κανόνες επιλογής και χρήσης συστήματος διασφάλισης ποιότητας σε συνδυασμό με τα επόμενα πρότυπα της σειράς ISO.
- ISO 9001. Μοντέλο Διασφάλισης Ποιότητας για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη, την παραγωγή και την παράδοση του προϊόντος που καλύπτει και το στάδιο της εξυπηρέτησης-ικανοποίησης των πελατών μετά την πώληση (after sales services).
- ISO 9002. Μοντέλο Διασφάλισης Ποιότητας στην παραγωγή και εγκατάσταση.
- ISO 9003. Μοντέλο Διασφάλισης Ποιότητας κατά τον τελικό έλεγχο και την τελική δοκιμασία του προϊόντος.
- ISO 9004. Διοίκηση ποιότητας και βασικά χαρακτηριστικά συστήματος ποιότητας του ίδιου του οργανισμού.
- ISO 9004-2. Βασικές αρχές Διασφάλισης Ποιότητας στις υπηρεσίες του οργανισμού.

### 2.2.3.3 Το Βραβείο Deming

Το βραβείο αυτό καθιερώθηκε στη μεταπολεμική Ιαπωνία από την Ένωση Ιαπώνων Επιστημόνων και Μηχανικών (Union of Japanese Scientists and Engineers), οι οποίοι έδωσαν το όνομα αυτό προς τιμήν του Deming. Το βραβείο απονέμεται από το 1950 τόσο σε ιδιωτικές όσο και σε δημόσιες επιχειρήσεις, καθώς και σε οργανισμούς άλλων χωρών (Δερβιτσιώτης, 2001).

Κατ' έτος απονέμονται δύο είδη βραβείων. Η πρώτη κατηγορία απονέμεται στις επιχειρήσεις που θα παρουσιάσουν την καλύτερη μεθοδολογία έρευνας ή εφαρμογής στατιστικού ελέγχου ποιότητας και η δεύτερη απονέμεται στις επιχειρήσεις με τις καλύτερες επιδόσεις δεικτών ανταγωνιστικότητας.

Το βραβείο ερευνά και αξιολογεί τις λειτουργίες ενός οργανισμού με βάση τα παρακάτω δέκα κριτήρια:

- Επιχειρησιακή πολιτική
- Οργάνωση και διοίκηση
- Εκπαίδευση
- Πληροφόρηση (συλλογή, επεξεργασία και διάχυση πληροφοριών που αφορούν την ποιότητα)
- Ανάλυση στοιχείων
- Τυποποίηση
- Έλεγχος διασφάλισης ποιότητας
- Διασφάλιση ποιότητας
- Αποτελέσματα
- Επιχειρησιακός σχεδιασμός

Πρέπει να σημειωθεί ότι το βραβείο Deming επικεντρώνεται στην εφαρμογή τεχνικών στατιστικού ελέγχου και αγνοεί παράγοντες όπως η ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων του οργανισμού ή αυτή καθεαυτή η ικανοποίηση του πελάτη.

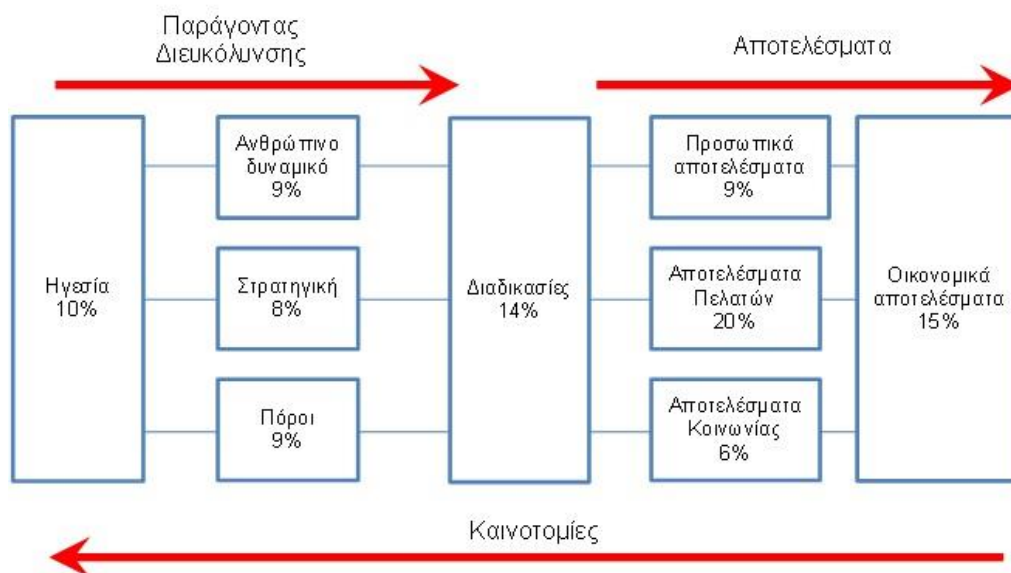
### 2.2.3.4 Το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας (EFQM)

Το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας είναι ένα από τα πιο διαδεδομένα επιχειρησιακά πλαίσια στην Ευρώπη. Τον Οκτώβριο του 1989, η Ευρωπαϊκή Ένωση ιδρύει το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Διοίκησης της Ποιότητας (European Foundation for Quality Management-EFQM). Ο οργανισμός, με έδρα τις Βρυξέλλες, είναι υπεύθυνος για θέματα που αφορούν στην ποιότητα και πρωταρχικό στόχο για την ίδρυσή του αποτέλεσε η βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των οργανισμών της ΕΕ· ένας ακόμα λόγος ήταν το γεγονός ότι στις Η.Π.Α το βραβείο Malcolm Baldrige National Quality Award ήταν ήδη πολύ διαδεδομένο γι' αυτό και η Ευρώπη έπρεπε να

αντιτάξει το δικό της βραβείο. Σύμφωνα με το πλαίσιο του βραβείου, η ποιοτική διαχείριση πρέπει να στοχεύει σε όλες τις δραστηριότητες όλων των επιπέδων ενός οργανισμού ενώ ταυτόχρονα να αποτελεί μια συνεχή διαδικασία με στόχο τη βελτίωση (Ζωγόπουλος, 2012, σ. 2). Μια από τις βασικότερες αρχές του μοντέλου είναι η προσέγγιση της ποιότητας, για την οποία αναφέρει ότι: «η απόδοση πρέπει να ικανοποιεί τις προσδοκίες, τις ανάγκες και τα αιτήματα όλων των ενεχομένων-stakeholders» (Nabitz, Klazinka, & Walburg, 2000) (Curkovic, Melnyk, Calantone, & Handfield, 2000).

Η αξιολόγηση ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας με τη χρήση του μοντέλου, καθίσταται δυνατή με την εφαρμογή εννέα κριτηρίων τα οποία «μετρούν» το σύνολο σχεδόν των χαρακτηριστικών του οργανισμού, ώστε να διερευνηθεί η απόδοση και τα πιθανά περιθώρια βελτίωσης αυτού (Ζωγόπουλος, 2012, σ. 3).

Τα εννέα κριτήρια του Μοντέλου Επιχειρηματικής Αριστείας, με τα αντίστοιχα ποσοστά συμμετοχής, καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις, φαίνονται στο παρακάτω σχήμα:



**Σχήμα 2: Το μοντέλο αριστείας EFQM**  
[Πηγή: (Nabitz, Klazinka, & Walburg, 2000, p. 193)]

Από τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών, προκύπτει ότι τα Μοντέλα Επιχειρηματικής Αριστείας έχουν ευεργετικά οφέλη για τους οργανισμούς που τα ακολουθούν (Przasnyski & Tai, 2002). Επιπλέον, οδηγούν τον οργανισμό στην απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (competitive advantage), κάτι που με τη σειρά του οδηγεί στη διαφοροποίηση της απόδοσής του γενικότερα (Stading & Vokurka, 2003).

Συμφώνα με τα προηγούμενα, όταν η αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης υλοποιείται με όρους επιχειρήσεων, μέσω του αναθεωρημένου μοντέλου E.F.Q.M., η τελική απόδοση της σχολικής μονάδας μπορεί να μετρηθεί και να αξιολογηθεί έτσι ώστε να αποκαλυφθούν οι τομείς οι οποίοι χρειάζεται να βελτιωθούν. Πέρα από τη βελτίωση αυτή, η μονάδα θα είναι σε θέση να λειτουργήσει ως «βιβλιοθήκη» βέλτιστων πρακτικών.

#### 2.2.4 Εκπαιδευτική ποιότητα

Προσπαθώντας να μεταφέρουμε την προβληματική του ορισμού της ποιότητας αυστηρά σε ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση (ποιότητα εκπαίδευσης, ποιότητα σχολικών μονάδων και ανώτατων ιδρυμάτων, ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο κ.λπ.) βρισκόμαστε αντιμέτωποι με τα ίδια ακριβώς διλήμματα που αντιμετωπίσαμε και πιο πάνω (για ποιόν, με βάση ποια σχολή αντίληψης κ.α.). Ταυτιζόμαστε με τους υπόλοιπους ερευνητές πως δεν υπάρχει μοναδικός ορισμός για την εκπαιδευτική ποιότητα, αλλά αυτή προσδιορίζεται από ένα σύνολο παραμέτρων οι οποίες έχουν προκριθεί από την ακαδημαϊκή κοινότητα ως τα αντιπροσωπευτικότερα χαρακτηριστικά της.

Αυτόματα, αυτά πρέπει να περιχαρακωθούν, να μπορούν να αποτιμηθούν ποιοτικά ή ποσοτικά και να βελτιωθούν. Λίγο πιο κάτω θα επιχειρήσουμε, στο τμήμα που τη συνδέουμε με την αξιολόγηση (βλέπε σελ. 58), να δώσουμε μια παραπάνω διάσταση στο θέμα. Προς το παρόν κρατάμε την επισήμανση των Harvey και Green πως η ποιότητα είναι μια φιλοσοφία.

Από τις καταγεγραμμένες απόψεις κρατάμε αυτή που «ορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση την ανθρωποπλαστική της διάσταση και την αποτελεσματικότητα<sup>46</sup>» και μια δεύτερη που την ορίζει «με βάση την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος»<sup>47</sup> (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, & Κούτρα, 2008, σ. 29).

#### 2.2.4.1 Ιδεολογικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ποιότητας

Πριν αρχίσουμε να εντρυφούμε με τεχνικούς όρους σε προσεγγίσεις αξιολόγησης της εκπαίδευσης, σε θεωρητικά σχήματα, σκοπούς και στόχους, δείκτες, φορείς υλοποίησης, αντικείμενα και κριτήρια της αξιολόγησης, θεωρούμε πως πρέπει με μια σύντομη αναδρομή στην ιδεολογική διάσταση της εκπαιδευτικής ποιότητας να δούμε πως φτάσαμε να κατακλυζόμαστε από το λόγο για την αναγκαιότητα των αξιολογικών διαδικασιών. Επιπροσθέτως, η ιδεολογική διαμάχη για το τι είναι ποιοτικό φαίνεται πως έχει τις ρίζες της στη θεμελίωση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων το 19<sup>ο</sup> αιώνα και έκτοτε οι κοινωνικό-οικονομικό-πολιτικές αλλαγές συμπαρασύρουν μαζί τους τον προσδιορισμό της εκπαιδευτικής ποιότητας.

Σύμφωνα με το Ματθαίου κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα, περίοδο που δημιουργήθηκαν τα περισσότερα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, η προσέγγιση της ποιότητας δεν γινόταν διαισθητικά, αλλά υπήρχαν συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία και πιστοποιούσαν την παρουσία της. Τα κριτήρια αυτά δεν είναι άλλα από την επιτυχία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην αποστολή που τους είχε ανατεθεί. Τα αγγλικά grammar και public schools, καθώς και τα πανεπιστήμια του Κέμπριτζ και της Οξφόρδης, να καταστήσουν τον Άγγλο ευγενή έτοιμο να θέσει τις υπηρεσίες του στις ανάγκες του έθνους και του βασιλιά· τα γαλλικά lycées και grandes écoles να παράγουν αξιόλογα στελέχη για τη δημόσια διοίκηση και να διαδώσουν τη γαλλική κουλτούρα· το πρωσικό σχολείο συνέβαλε στην άρτια γραφειοκρατική οργάνωση του κράτους και του στρατού· το ελληνικό σχολείο κατάφερε να συναίρεσει πάμπολλα ετερόκλητα στοιχεία και να διαμορφώσει την ελληνική εθνική ταυτότητα· σε Ιταλία και ΗΠΑ δημιουργήθηκαν ο Ιταλός και ο Αμερικανός πολίτης αντίστοιχα (Ματθαίου, 2007β).

Εκτός από τον πρόδηλο εθνικό στόχο, μια πλειάδα άλλων θεωρούνται πως ανήκουν στην εμβέλεια της ποιοτικής εκπαίδευσης: παροχή εξειδικευμένου προσωπικού για τη βιομηχανία<sup>48</sup>, διασφάλιση κοινωνικής συνοχής, προβολή είτε των ουμανιστικών χαρακτηριστικών της κλασικής παιδείας είτε των καινοτομιών που υπόσχεται η τεχνική εκπαίδευση. Ένα ακόμα κριτήριο ποιότητας ήταν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, με την αρχαία κλασική γραμματεία να θεωρείται το απόλυτο κριτήριο ποιότητας. Επιπλέον κριτήρια αποτελούν οι διδακτικές προσεγγίσεις και το κλίμα μάθησης. Τέλος, η ανθρωπίνη και η υλικότεχνική υποδομή –η άρτια κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθώς και το ήθος τους, τα κτίρια, τα εργαστήρια, οι βιβλιοθήκες κ.λπ. (Ματθαίου, 2007β).

<sup>46</sup> «Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ποιοτική, όταν συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, στην ηθική του ανάταση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ακέραιου χαρακτήρα. Ωστόσο η προσέγγιση αυτή, χρησιμοποιώντας έννοιες με αφηρημένα χαρακτηριστικά, δεν υποβοηθά στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς δύσκολα μπορεί να αποτελέσει το πρακτικό σύστημα αναφοράς που απαιτεί η ανάληψη δράσης στον χώρο του σχολείου» (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, & Κούτρα, 2008, σ. 29).

<sup>47</sup> «Η άποψη αυτή θεμελιώνει την ποιότητα σε ένα κριτήριο ή μια δέσμη συναφών κριτηρίων, τα οποία είναι εύκολα μετρήσιμα. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή υποβαθμίζει τον πολυσύνθετο ρόλο του σχολείου και εξισώνει την ποιότητα με την κατάκτηση των άμεσα ορατών στόχων του. Επίσης παρέχει ελάχιστες πληροφορίες για το ποιοι παράγοντες διαμόρφωσαν ή επηρέασαν το τελικό αποτέλεσμα» (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, & Κούτρα, 2008, σ. 29).

<sup>48</sup> Η μετάβαση από τη γεωργία στη βιομηχανία, η προτεραιότητα στις δεξιότητες, ο ενστερνισμός της μαζικής βιομηχανικής κουλτούρας χρειαζόνταν τη συνδρομή της εκπαίδευσης (Ματθαίου, 2000α).

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, και έως το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, παρατηρείται μια δειλή στροφή με την ενίσχυση των φυσικών επιστημών στο πρόγραμμα σπουδών και λίγες αλλαγές στις διδακτικές προσεγγίσεις που άρχισαν να υιοθετούν μεθόδους της προοδευτικής παιδαγωγικής. Μετά το τέλος του Πολέμου οι αλλαγές ήταν ραγδαίες. Το διακύβευμα μεταβάλλεται και την πρωτοκαθεδρία αποκτούν οι θετικές επιστήμες που μπορούσαν να εγγυηθούν την ανοικοδόμηση και ανασυγκρότηση της Ευρώπης. Η απαίτηση για δημιουργία ενός κράτους πρόνοιας αποφέρει μαζικοποίηση της εκπαίδευσης. Ποιοτικό θεωρείται, πλέον, ό,τι μπορεί να εγγυηθεί την οικονομική ανάπτυξη, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Ματθαίου, 2007β).

Στο τέλος της δεκαετίας του 1960, με την οικονομική ύφεση να έχει κάνει την εμφάνισή της, η εκπαίδευση αρχίζει να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης και της ελεύθερης αγοράς<sup>49</sup>. «[...] ο εκπαιδευτικός λόγος κατακλύζεται και κυριαρχείται από έννοιες δάνειες από τον κόσμο των επιχειρήσεων: επιλογή, ανταγωνισμός, αποτελεσματικότητα, απόδοση λόγου, μάνατζμεντ, παραγωγικότητα, καταναλωτής [...]». Μέσα σε ένα ρευστό οικονομικό περιβάλλον με το ατομικό να έχει υπερκεράσει το συλλογικό, η ποιότητα στην εκπαίδευση διαπλέκεται με οικονομικούς όρους: αποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξασφάλιση, κόστος-όφελος κ.λπ. Στο ίδιο μοτίβο κινείται και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Ποιοτικό θεωρείται το εξειδικευμένο και το άμεσα εφαρμόσιμο, το τεχνολογικά προηγμένο, η καινοτομία, η διαχείριση της πληροφορίας, η διαχείριση της αλλαγής. Όλα τα προαναφερθέντα έχουν ήδη διευθετηθεί με επιτυχία στο χώρο των επιχειρήσεων. Θεωρήθηκε, επομένως, καλή ιδέα να αναζητηθεί και να εφαρμοστεί το «ανάλογο» και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Εδώ βρίσκεται και η αφετηρία της «συστηματικής παρακολούθησης της προόδου του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου» (Ματθαίου, 2007β). Και ενένετο η αξιολόγηση της εκπαίδευσης.

Στη μετάβαση από τον 20<sup>ο</sup> στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, η εκπαίδευση αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις. Η τεχνολογική ανάπτυξη πραγματώνεται με ξέφρενο ρυθμό, αφήνοντας τον άνθρωπο ανοχύρωτο απέναντι στην ανάγκη για σταδιακή προσαρμογή στις αλλαγές. Η γνώση χάνει την αίγλη του διαχρονικού που την περιέβαλε και η αίσθηση του προσωρινού επιφέρει «ανασφάλεια και άγχος». Το διαδίκτυο μηδένισε τις αποστάσεις και οι δεξιότητες που απαιτούνται από τους εργαζομένους της μετά-νεωτερικότητας είναι το κριτικό πνεύμα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η κατανόηση και επίλυση προβλημάτων, η ομαδικότητα και η συνεργασία, η ευελιξία και η ευκολία στην προσαρμογή, η δυνατότητα να λειτουργήσει υπό πίεση, η διαχείριση κρίσεων κ.α. Η οικονομική διάσταση της παγκοσμιοποίησης είναι αυτή που έμμεσα μετέβαλε κάποια από τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης. Η εθνική ταυτότητα έπαψε να έχει τον πρώτο λόγο, καθώς στο προσκήνιο βρίσκονται πλέον οι οικονομικοί στόχοι, η αρμονική λειτουργία διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών και επιχειρήσεων, η επιτυχής διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί διαρκές διακύβευμα και η διασφάλισή της αποτελεί για την πλειοψηφία των ενεχομένων τρόπο βελτίωσής της (Ματθαίου, 2000α).

Σήμερα, την ποιότητα ορίζουν μια σειρά από «νέους παίκτες», όπως αναφέρει emphaticά ο Ματθαίου (Ματθαίου, 2008), και αυτοί δεν είναι άλλοι από τους γονείς, τις επιχειρήσεις και τους υπερεθνικούς οργανισμούς. Στα χρόνια που προηγήθηκαν το κριτήριο για την ποιότητα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν η «επιστημονική εγκυρότητα του προγράμματος σπουδών». Οι εκπαιδευτικοί και οι στενοί δεσμοί τους με τον πανεπιστημιακό χώρο δεν άφηναν περιθώρια αμφισβήτησης του μονοπωλίου τους στον προσδιορισμό της ποιότητας. Οι γονείς, σύμφωνα με το *value for money* δόγμα απαιτούν πλέον να συνδιαμορφώνουν το ποιοτικό· το οποίο εκπορεύεται από την αγωνία τους για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους. Οι επιχειρήσεις θεωρούν ποιοτική την εκπαίδευση που είναι σε αρμονία με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Οι διεθνείς οργανισμοί (ΟΟΣΑ, ΕΕ, ΠΟΕ, Διεθνής Τράπεζα, UNESCO) υπερθεματίζουν με τις ενέργειές τους στο λόγο για «τη διασφάλιση, τον έλεγχο, την αποτίμηση, την ανάπτυξη και βελτίωση της ποιότητας».

<sup>49</sup> Το τοπίο διαμορφώνεται ως εξής: ιδιωτικοποιήσεις, απελευθέρωση αγορών, αλλαγή εργασιακών σχέσεων, ο καταναλωτής έρχεται στο προσκήνιο, ανάπτυξη νέων τεχνολογιών, υποχώρηση κράτους-πρόνοιας (Ματθαίου, 2007β).



Συνολικά, από τη μια πλευρά έχουμε την «ιδεολογική απαξίωση του ανθρωπισμού ως συστατικού στοιχείου ποιότητας» και από την άλλη την προάσπιση ως ποιοτικού του χρήσιμου<sup>50</sup> (Ματθαίου, 2008). Σίγουρα η ύπαρξη μέσης οδού, όπως πολλές φορές θα επικαλεστούμε σε αυτήν εδώ τη διατριβή, είναι αυτή που εγγυάται το γεφύρωμα του ιδεολογικού χάσματος και την πολυπόθητη συναίρεση που είναι τόσο απαραίτητη στη θέσπιση εκπαιδευτικών πολιτικών με δυνατότητα εφαρμογής.

#### 2.2.4.2 Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη ΔΟΠ οι πελάτες<sup>51</sup> της εκπαίδευσης βρίσκονται στο επίκεντρο. Εδώ, σε αρμονία με τον τρόπο που λειτουργεί η προσέγγιση στον χώρο των επιχειρήσεων, ο στόχος είναι η συνεχής βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, η ορθή αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και τέλος η βελτίωση του τελικού αποτελέσματος. Με στόχο τη «διασφάλιση και τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων» ο Deming πρότεινε 14 σημεία, τα οποία αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές που πρέπει να ακολουθούνται κατά τη διαχείριση της ποιότητας στα συστήματα αυτά. Τα σημεία<sup>52</sup> αυτά είναι (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, & Κούτρα, 2008, σσ. 33-34):

1. Συνέχεια και συνέπεια στην προσπάθεια βελτίωσης των μαθητών και της διδασκαλίας, με στόχο την παραγωγή αποφοίτων οι οποίοι, διαθέτοντας τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες, θα δύνανται να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό της διεθνούς αγοράς.
2. Αποδοχή και υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση και το εκπαιδευτικό προσωπικό-δυναμικό των σχολικών μονάδων.
3. Ανεξαρτητοποίηση από την καθιερωμένη χρήση των μεθόδων αξιολόγησης για την επίτευξη της ποιότητας και επαναπροσδιορισμός τους. Οι διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ως διαγνωστικά εργαλεία σε όλη τη διαδικασία της μάθησης. Η έννοια της ποιότητας θα πρέπει να καλλιεργείται στους μαθητές από νωρίς και σε οποιοδήποτε περιβάλλον (οικογενειακό, σχολικό κ.τ.λ.).
4. Ελαχιστοποίηση του κόστους. Οι εκπαιδευτικοί των μεγαλύτερων τάξεων πρέπει να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των μικρότερων τάξεων, με στόχο να κατανοήσουν και να προσδιορίσουν αυτά που περιμένουν στην τάξη τους. Ο σκοπός δεν είναι μόνο να αναπτύξουν στους μαθητές τις δεξιότητες που απαιτούνται για να επιζήσουν απλώς στο μέλλον, αλλά να ελαχιστοποιήσουν τις αποτυχίες και να μεγιστοποιήσουν στους μαθητές τη διάρκεια χρησιμοποίησής τους.
5. Συνεχής ανάπτυξη όλων των δραστηριοτήτων της τάξης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και του έργου των εκπαιδευτικών και των μαθητών, με παράλληλη ελάττωση της πιθανότητας αποτυχίας. Η ποιότητα ανταμείβει. Η εκπαίδευση θα βελτιωθεί, όταν θα αναρωτηθούμε «πώς μπορούμε αυτό να το κάνουμε καλύτερα;».
6. Καθιέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης στην εργασία με την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους νέους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την εξοικείωσή τους με συγκεκριμένη κουλτούρα και τις προσδοκίες του σχολείου.

<sup>50</sup> Για το Ματθαίου η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις αντιπαρατιθέμενες απόψεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση συνοψίζεται στα ακόλουθα: «Το στρατόπεδο της γλαυκώπιδος Αθηνάς φαίνεται ότι μένει πιστό στην αυταξία της γνώσης που απελευθερώνει τον άνθρωπο από την άγνοια, που του επιτρέπει να αμφισβητεί μετά λόγου κατεστημένες αντιλήψεις, να στοχάζεται, να ονειρεύεται και να απολαμβάνει την πολυτέλεια του περιττού. Αντίθετα, το στρατόπεδο του κερδίου Ερμή αξιολογεί το χρήσιμο, επιδιώκει το χρηστικό, επικαλείται το εφικτό, προσαρμόζεται στη συγκυρία, προγραμματίζει την πορεία του προς το ορατό αύριο. Στη θέση *primum vivere deinde philosophare (sic)* το πρώτο στρατόπεδο ρέπει προς το *philosophare* ενώ το δεύτερο δείχνει την ανυπόκριτη προτίμησή του στο *vivere*.» (Ματθαίου, 2008).

<sup>51</sup> Οι πελάτες είναι «εσωτερικοί» (μαθητές, εκπαιδευτικοί) και «εξωτερικοί» (γονείς, εκπαιδευτικοί φορείς, εργοδότες, κυβέρνηση, κοινωνία) (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, & Κούτρα, 2008, σ. 32).

<sup>52</sup> Τα 14 αυτά σημεία τα έχουμε παραθέσει αυτούσια από τους Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, & Κούτρα καθώς αποτελούν τις προτάσεις του Deming και οποιαδήποτε αλλαγή στο μεστό και συνοπτικό τρόπο απόδοσης του πρωτοτύπου θα κατέληγε σε ανώφελη φλυαρία.

7. Αποτελεσματική ηγεσία. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι αυτός του εκγυμναστή και του μέντορα. Ηγεσία σημαίνει υποστήριξη, βοήθεια, και όχι απειλές και τιμωρία. Η ηγεσία του σχολείου πρέπει να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και τα μέλη της κοινότητας.
8. Η σχολική τάξη δεν διοικείται με απειλές και φόβο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνεργάζεται πάντοτε με τους μαθητές με σκοπό τη μέγιστη απόδοση τους, σε ένα κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ελευθερίας.
9. Κατάργηση των εμποδίων επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών τμημάτων. Δάσκαλοι, καθηγητές, Διευθυντές, γονείς και μαθητές πρέπει να εργάζονται ομαδικά, ώστε να μπορούν να προβλέπουν τα προβλήματα και να δημιουργούν ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης.
10. Κατάργηση των συνθημάτων και των στόχων που ζητούν νέα επίπεδα απόδοσης των μαθητών χωρίς να παρέχουν καλύτερες μεθόδους.
11. Κατάργηση ποσοτικών στόχων και προτύπων εργασίας για το εργατικό δυναμικό και το μάνατζμεντ, τα οποία δυσχεραίνουν την επίτευξη της ποιότητας.
12. Επιβράβευση του εργατικού δυναμικού. Οι μαθητές πρέπει να παρακινούνται εσωτερικά και να βελτιώνονται συνεχώς ώστε να αισθάνονται υπερήφανοι για την εργασία τους.
13. Ενθάρρυνση της συνεχούς εκπαίδευσης και αυτό-βελτίωσης για κάθε εργαζόμενο.
14. Συμμετοχή όλων των ατόμων, π.χ. γονέων, μαθητών, καθηγητών, Διευθυντών για την υλοποίηση του περιεχομένου της νέας φιλοσοφίας.

Το συγκεκριμένο μοντέλο της ΔΟΠ, έτσι όπως έχει εκφραστεί μέσα από τη θεωρία του Deming για την ποιότητα, εφαρμόζεται συχνά, καθώς του αποδίδονται πολλά θετικά χαρακτηριστικά σε σχέση με την προαγωγή της ποιότητας. Πολλοί ερευνητές, αλλά και άλλοι ενεχόμενοι με την εκπαίδευση, μιλούν πλέον ανοικτά για τα ευεργετικά στοιχεία του μοντέλου, που στόχο έχει την πολυπόθητη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

## 2.3 Σύνδεση Ποιότητας & Αξιολόγησης

«Ποιότητα», «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», «ποιοτικός έλεγχος», «διασφάλιση της ποιότητας», «κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης», λέξεις-έννοιες που προερχόμενες από το χώρο των επιχειρήσεων εισέβαλαν και παραμένουν στον εκπαιδευτικό λόγο και διεκδικούν τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Δούκας Χ. , 2000β, σ. 86).

Κατά τη δεκαετία του '60 οι ερευνητές άρχισαν να μελετούν την επίδραση του σχολείου αλλά και της οικογένειας στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Αρχικά, οι έρευνες<sup>53</sup> υποστήριζαν πως το οικογενειακό/κοινωνικό περιβάλλον συμβάλλει περισσότερο από το σχολικό στα μαθησιακά αποτελέσματα. Νεότερες μελέτες<sup>54</sup> έθεσαν υπό αμφισβήτηση τα συμπεράσματά τους και έτσι

<sup>53</sup> Coleman J., et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, US Government Printing Office.

Jencks C., et al. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books. Αναφέρονται στο (Δούκας Χ. , 2000β, σ. 86).

<sup>54</sup> Weber G. (1971). *Inner City Children Can be Taught to Read: Four Successful Schools*, Occasional Paper No 18, (Washington, DC, Council for Public Education).

Summers A. & Wolfe B. (1977), *Do Schools Make a Difference?*, American Economic Review 67: 639-652.

Brookover W. & Lawrence L. (1979). *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*, Occasional Paper No 17 (Michigan, The Institute for Research on Teaching, Michigan).

Edmonds R. (1979). *Effective Schools for the Urban Poor*, Educational Leadership, 37, 15-24.

Madaus G., et al. (1980). *School Effectiveness: A Reassessment of the Evidence*, New York, McGraw-Hill.

Murnane R. (1981). *Interpreting the Evidence on School Effectiveness*, Working Paper No 830, Yale University.

Cohen M., *Effective Schools: Accumulating Research Findings*, American Education, 18, (1982).

Purkey S. & Smith M. (1983). *Effective Schools: A Review*, The Elementary School Journal, 83: 427-452.

Rosenholtz S. (1985). *Effective Schools: Interpreting the Evidence*, American Journal of Education, 93:352-388. Αναφέρονται στο (Δούκας Χ. , 2000β, σ. 86).

οδηγηθήκαμε στο «Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων<sup>55</sup>» (Movement of Effective Schools)· όπου αναγνωρίζεται πλέον η συμβολή των σχολείων στην πρόοδο των μαθητών. Αποδεχόμενοι πως το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επιτυχία, η έρευνα στρέφεται σε μια νέα φάση: «ερευνά τη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στην κατεύθυνση της περιρρέουσας κοινωνικής αντίληψης ότι το σημερινό σχολείο δεν επαρκεί για μια κοινωνία σε συνεχή εξέλιξη και εναλλαγή. Τώρα το πρόβλημα εντοπίζεται στις στρατηγικές που χρειάζονται, ώστε τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και τα αποτελεσματικά, όχι μόνο να παραμείνουν, αλλά να βελτιωθούν περισσότερο» (Παμουκτσόγλου, 2001, σ. 3).

Λογικό ήταν να πυροδοτηθεί μια ευρύτερη έρευνα στο πεδίο, με στόχο να αποκαλυφθούν και να καταγραφούν οι παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου, οι οποίοι στη συνέχεια θα εφαρμοστούν και στα υπόλοιπα. Η καταγραφή με τη μορφή καταλόγων των παραγόντων/μεταβλητών είχε θετικά και αρνητικά στοιχεία. Στα θετικά προσμετρείται το γεγονός πως όσα γνωστοποιήθηκαν αποτέλεσαν αντικείμενο ευρύτερου διαλόγου, που ανέδειξε αλλά και έλυσε κάποια προβλήματα. Στα αρνητικά καταγράφεται η δυσκολία να αποκαλυφθεί το πώς αυτοί οι παράγοντες αλληλεπιδρούν, αλλά και το πώς εντός ενός δυναμικού περιβάλλοντος, όπως αυτό του σχολείου, θα συνδυαστούν ώστε να αποφέρουν θετικά αποτελέσματα (Δούκας Χ. , 2000β, σ. 87).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι δύσκολο να οριστεί απόλυτα εξαιτίας της ποικιλίας των απόψεων που επικρατούν σχετικά με τους σκοπούς και τις κοινωνικοπολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης. Οι ερευνητές καταλήγουν πως «η αντίληψη της ποιότητας είναι **σχετική και πολυπαραγοντική**». Αυτό υπαγορεύει την ύπαρξη μιας προσέγγισης στην οποία υφίσταται ένα σύστημα που περιλαμβάνει την ποιότητα των εισροών (αναλυτικό πρόγραμμα, χρηματοδότηση, βιβλία κ.λπ.), τις διαδικασίες/λειτουργίες των σχολείων (σχολικές σχέσεις, διδασκαλία, μάθηση κ.λπ.) και τις εκροές (μαθητικές επιδόσεις σε εξετάσεις κ.λπ.), όπου ερευνάται η επιστημονική αξία της επίδρασής του σε συνδυασμό με τις εισροές και τις εκροές του. Μια άλλη προσέγγιση είναι να αναλυθεί το τι συμβαίνει στο σχολείο, όπου η αποτελεσματική φοίτηση συνδυάζεται με ποιοτική και ποσοτική ανάλυση, καθώς και με παρατήρηση σχολικών τάξεων/μονάδων. Ακολουθούν προσεγγίσεις που μελετούν την ικανότητα μεταβολής και αυτομετασχηματισμού του σχολείου χρησιμοποιώντας πολυεπίπεδα μοντέλα (Δούκας Χ. , 2000β, σ. 87) (Παμουκτσόγλου, 2001, σ. 3).

Ο τρόπος με τον οποίο υλοποιούνται οι παραπάνω προσεγγίσεις είναι μέσω «πρακτικών μοντέλων εφαρμογής» το καθένα από τα οποία διαθέτει μία ή περισσότερες τεχνικές (διασφάλιση της ποιότητας - quality assurance, λογοδοσία ή απόδοση λόγου - accountability, δείκτες απόδοσης - indicators, σταθμισμένα κριτήρια - standards, ποιοτική διαχείριση - management). Με τη διασφάλιση ποιότητας επικεντρωνόμαστε στη σύνδεση των λειτουργιών εντός του σχολείου με τις εισροές και τις εκροές. Προσπαθούμε να βελτιώσουμε τις διαδικασίες και αυτό είναι κάτι που γίνεται με προγραμματισμό και πρόληψη και όχι με εκ των υστέρων διορθώσεις. Για την απόδοση λόγου αρχικά προηγείται ο προσδιορισμός του «υπευθύνου» και του «αποδέκτη» της εκπαιδευτικής προσφοράς. Σύμφωνα με το Δούκα, τα συστήματα λογοδοσίας διακρίνονται σε: «δημόσια» (έμφαση στην εξωτερική αξιολόγηση και αυστηρή κρατική επίβλεψη), «επαγγελματική λογοδοσία» (έμφαση στην εσωτερική αξιολόγηση και στον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών), «καταναλωτή - πελάτη» (έμφαση στο ρόλο των γονιών και στην αντίληψη της εκπαιδευτικής αγοράς). Οι δύο προαναφερθείσες τεχνικές προϋποθέτουν την εφαρμογή δεικτών απόδοσης και σταθμισμένων κριτηρίων και στη συνέχεια έλεγχο της εφαρμογής τους μέσω της ποιοτικής διαχείρισης. Οι δείκτες απόδοσης είναι στοιχεία πληροφόρησης (ποιοτικά ή/και

<sup>55</sup> Υπάρχει μια εξαιρετικά πλούσια βιβλιογραφία, που αναφέρεται στο *αποτελεσματικό σχολείο*, η οποία καταλήγει σε 4 αρχές: 1. Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες. 2. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό. 3. Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. 4. Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι. (Murphy, J. (1992). *Effective schools: Legacy and future directions*. In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel. Αναφέρεται στο (Παμουκτσόγλου, 2001).

ποσοτικά) που συλλέγονται με αξιόπιστο τρόπο και απεικονίζουν την κατάσταση του σχολείου (Δούκας Χ. , 2000β, σσ. 87-90).

Η ανάγκη για αξιολόγηση πηγάζει από την οικονομική δυσπραγία, από την απαίτηση για αύξηση της παραγωγικότητας, καθώς και την υποστήριξη των διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Στο οικονομικό επίπεδο, η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει στόχο τη μείωση της δαπάνης ανά μαθητή ενώ παράλληλα θα πρέπει να έχουμε και μεγιστοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Στο ψυχολογικό-παιδαγωγικό επίπεδο, στοχεύει στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Στο πρακτικό-διοικητικό επίπεδο, θεωρείται πως θα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά ζητήματα κρίσης προσωπικού, προαγωγών κ.α. Παρά τα προβλήματα στην οργάνωση και συστηματοποίησή της, στο τέλος του αιώνα φαίνεται πως κατακλύζει τον εκπαιδευτικό λόγο σε παγκόσμιο επίπεδο (Δημητρόπουλος, 1999, σσ. 32-36).

Τόσο η αξιολόγηση όσο και η ποιότητα μπορούν να μελετηθούν εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς ιστορικά εκκινούν και εδράζονται στο χώρο των επιχειρήσεων. Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής θα μας απασχολήσει η αλληλεπιδραστική προσέγγιση των εννοιών εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων. Απαντάμε καταφατικά στο ερώτημα εάν τελικά αυτό που προσπαθεί η θεσμοθετημένη αξιολόγηση να αποτιμήσει είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η προσέγγιση δεν θα μπορούσε σε καμιά περίπτωση να είναι συνολική και απόλυτη και για αυτό το έργο της αποτίμησης διακρίνεται σε υποέργα· όπως αυτά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, του εκπαιδευτικού έργου, της εκπαιδευτικής πολιτικής, των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων. Εμείς, θα μελετήσουμε ξεχωριστά τις πιο σημαντικές πτυχές του καθενός.

Σύμφωνα με την Τσακίρη (Τσακίρη, 2007), η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την εξασφάλιση της ποιότητας αλλά και την καθιέρωση διαδικασιών που επιτρέπουν σε όλους τους ενεχομένους με το εκπαιδευτικό γίνεσθαι να λαμβάνουν αποφάσεις. Στην πλειοψηφία των χωρών της Ε.Ε. η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνδέεται με την αξιολόγηση του «Σχεδίου Δράσης<sup>56</sup>» της. Το Σχέδιο Δράσης καταρτίζεται από το Διευθυντή, τους καθηγητές, τους γονείς και τους μαθητές –σε κάποιες περιπτώσεις συμμετέχουν κάποια εξωτερικά θεσμικά όργανα όπως η δημοτική αρχή, η Κεντρική Υπηρεσία κ.α.– και αξιολογείται σύμφωνα με τα αποτελέσματα των τομέων δράσης που περιλαμβάνονται σε αυτό. Η καθιέρωση της αξιολόγησης επιβάλλει μια «κουλτούρα» αξιολόγησης «η οποία αποβλέπει στην καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων και συνηθειών<sup>57</sup>». Οι αλλαγές που επέρχονται με την εφαρμογή της αφορούν στις αποκεντρωμένες διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στην αυτονομία των σχολικών μονάδων, στη συμμετοχή εκπαιδευτικών-μαθητών-γονιών-κοινωνικών εταίρων, στην αλλαγή του τρόπου που ασκούν το επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων. Ο εκπαιδευτικός αποκτά νέα καθήκοντα και ευθύνες και αλληλεπιδρά σε ένα άλλο επίπεδο με τους μαθητές του, τους γονείς και τους υπόλοιπους κοινωνικούς εταίρους.

Για τον Παλαιοκρασά η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τρεις έννοιες: την «εκπαιδευτική λογοδοσία», την «εκπαιδευτική διαφάνεια» και τη «διασφάλιση ποιότητας». Η παιδεία, ως κοινωνική επένδυση, πρέπει να αποτιμάται και τα αποτελέσματά της αξιολογούνται να χρησιμοποιούνται ώστε μέσω της λογοδοσίας να καθίστανται άτομα και ιδρύματα υπόλογα. Η διαφάνεια σχετίζεται κυρίως με τα οικονομικά μεγέθη της εκπαίδευσης αλλά και με τις σημαντικές πληροφορίες που αντανακλούν τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού συστήματος (Παλαιοκρασάς, 2012, σσ. 13-16). Η διασφάλιση της ποιότητας στη εκπαίδευση είναι η ενδεδειγμένη εξέταση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και φορέων ώστε να διασφαλιστεί πως λειτουργούν σύμφωνα με αποδεκτά πρότυπα εκπαίδευσης, σπουδών, υποδομών κ.λπ. Βασικό εργαλείο της διασφάλισης ποιότητας είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Εξαιρετικό ενδιαφέρον έχει η μελέτη των συστημάτων διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η UNESCO μέσω του δικτύου της (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher

<sup>56</sup> Το Σχέδιο Δράσης αναπτύσσεται σε τρεις βασικούς τομείς: α. Στην οργάνωση και στις διαδικασίες διαχείρισης της σχολικής μονάδας, β. Στις παιδαγωγικές και διδακτικές της δραστηριότητες, γ. Στην επίδοση των μαθητών.

<sup>57</sup> Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*, Tours : éd. Nathan

Education-UNESCO) προσπαθεί να διασφαλίσει πως κανένας νέος δεν θα πέσει «θύμα εκμετάλλευσης» λόγω εκπαιδευτικών παροχών χαμηλής ποιότητας. Η Ε.Ε. με τη βοήθεια του ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) ανέπτυξε μια δέσμη προτύπων, διαδικασιών και δεικτών διασφάλισης ποιότητας (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) (Παλαιοκρασάς, 2012, σσ. 17-18).

Τη σύνδεση ποιότητας και αξιολόγησης φαίνεται να ξεκινά ο ΟΟΣΑ στο τέλος της δεκαετίας του 1980. Τη δεκαετία του 1990 η Ε.Ε. εφαρμόζει πιλοτικά την αξιολόγηση, αρχικά στην ανώτατη και έπειτα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο Δούκας (Δούκας Χ. , 2000β, σσ. 90-93) επισημαίνει πως οι δράσεις αξιολόγησης στηρίζονται στο άρθρο 126 της Συνθήκης της Ε.Ε. (1993) που σχετίζεται με την ποιοτική εκπαίδευση, καθώς «στον ευρωπαϊκό λόγο είναι συνδεδεμένη με την αξιολόγηση». Οι διεθνείς οργανισμοί έχουν διαφορετική άποψη για την αξιολόγηση της ποιότητας από την παρωχημένη πλέον αντίληψη για έλεγχο/εποπτεία εν είδει αξιολόγησης. Επικεντρώνονται, αντί αυτού, σε διαμόρφωση στόχων και στην αυτοαξιολόγηση μέσω δεικτών απόδοσης, οι οποίοι και θα επιλέγονται από τη σχολική μονάδα με τη συναίνεση όλων των ενεχομένων. Η απόδοση λόγου ευνοεί την ύπαρξη και εξωτερικής αξιολόγησης και έτσι αρκετές μελέτες θεωρούν το συνδυασμό εσωτερικής-εξωτερικής αξιολόγησης το μόνο δόκιμο για μια συνολική προσέγγιση που θα ικανοποιεί όλους τους στόχους. Το πρόβλημα εδώ είναι το γεγονός πως εκτός από πηγή πληροφόρησης, η αξιολόγηση «ρυθμίζει και τις σχέσεις εξουσίας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και μεταξύ σχολείων και κεντρικής εξουσίας». Η λύση που προκρίνεται είναι η αυτοαξιολόγηση να αποτελεί το κύριο μέρος και η εξωτερική αξιολόγηση να λειτουργεί ως «μέτα-αξιολόγηση» ώστε: να επιβλέπει και να υποστηρίζει την εσωτερική, να αξιολογεί τα αποτελέσματα της, να επικεντρώνεται σε ορισμένους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος όπως οι δεξιότητες σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Η κριτική που δέχεται η αξιολόγηση επικεντρώνεται κυρίως στη μετατροπή της από ποιοτική σε ποσοτική και στη σύνδεσή της με πολιτικές αποφάσεις που νομιμοποιεί η χρήση της (Δούκας Χ. , 2000β, σ. 93).

## 2.4 Αξιολόγηση – Εννοιολογικές προσεγγίσεις

### 2.4.1 Ιστορική Αναδρομή

Στην Ευρώπη από το 17ο αιώνα, κυρίως σε Αγγλία-Γερμανία-Γαλλία, εμφανίζονται μέθοδοι καταγραφής και αρχειοθέτησης (στο στρατό, στα νοσοκομεία, στα σχολεία κ.λπ.) με στόχο τη σήμανση/ταυτοποίηση. Όλες αυτές οι κωδικοποιημένες πληροφορίες, που συγκεντρώνονταν από την κεντρική εξουσία, μπορούν να θεωρηθούν προπομπός της αξιολόγησης του δημόσιου τομέα. Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας είναι αυτός που, χάρη σε μια σειρά από εξελίξεις σε επίπεδο τεχνικών αλλά και αλλαγής νοοτροπιών, συνδράμει στην παγίωση της αξιολόγησης του δημόσιου τομέα. Η επιστήμη της στατιστικής και οι διάφορες τεχνικές μέτρησης συμβάλλουν στην αρτιότερη επεξεργασία δεδομένων· οι κοινωνικές επιστήμες εξελίσσουν τα εργαλεία περιγραφής και ανάλυσης κοινωνικών φαινομένων· η επιθυμία να ακολουθήσει η δράση του δημόσιου τομέα τον οικονομικό εξορθολογισμό και τέλος η βούληση να αποτιμηθούν τα αποτελέσματα των καινοτομιών είναι μερικά από τα γεγονότα/διεργασίες που υποστήριξαν το θεσμό της αξιολόγησης. Οι ΗΠΑ προσπαθούν με την καθιέρωση εθνικών στατιστικών υπηρεσιών και την αποτίμηση των κοινωνικών προγραμμάτων (‘αξιολόγηση’) να αντιμετωπίσουν διαχειριστικά προβλήματα. Ο όρος αναδεικνύεται το 1930 (επί προεδρίας Ρούζβελτ) και οι πρώτοι μηχανισμοί αξιολόγησης δημιουργούνται το 1950. Στη συνέχεια, εκπαιδεύονται στελέχη και η αξιολόγηση των πολιτικών του δημόσιου τομέα, που επιβάλλεται σε όλους τους θεσμούς της χώρας, υπάγεται στη δικαιοδοσία του Κογκρέσου και της Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης. Λίγα χρόνια αργότερα, τις ΗΠΑ ακολουθούν οι Ευρωπαϊκές χώρες (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σσ. 9-11).

### 2.4.2 Ορισμοί

Στο λεξικό<sup>58</sup> συναντάμε τους ακόλουθους ορισμούς: *Αξιολόγηση* είναι ο προσδιορισμός της αξίας, της σημασίας, της ποιότητας ενός πράγματος με καθορισμένα κριτήρια & *αξία* είναι η σημασία, η σπουδαιότητα που έχει κάτι για τον άνθρωπο· η αριθμητική σχέση ενός οικονομικού αγαθού με κάποιο άλλο που παίρνουμε ως μέτρο, κυρίως με το χρήμα· τιμή.

Από τους παραπάνω ορισμούς συνάγουμε το συμπέρασμα πως αξιολόγηση είναι μια διαδικασία εκτίμησης ενός αντικειμένου ή συμπεριφοράς με δεδομένη την ύπαρξη κριτηρίων και στόχων με βάση τα οποία θα εκτιμηθούν τα αξιολογούμενα μεγέθη. Πρωταρχικό μέλημα, επομένως, να γνωρίζουμε ποιος αξιολογεί, τι ή ποιος αξιολογείται, πως και γιατί αξιολογείται.

Επιχειρώντας μια δεύτερη προσέγγιση πιο κοντά στην εκπαίδευση, θα λέγαμε πως αξιολόγηση καλείται η διαδικασία ελέγχου της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχουν οριστεί από πριν οι στόχοι και οι σκοποί σύμφωνα με τους οποίους θα καταστεί εφικτός αυτός ο έλεγχος.

Η έννοια και το περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση δεν συναντά ομοφωνία στη βιβλιογραφία των επιστημών της αγωγής.

Σύμφωνα με τον Scriven «αξιολόγηση είναι η διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου»<sup>59</sup>.

Οι Rossi & Freeman προτείνουν τον ακόλουθο ορισμό: «Η αξιολόγηση ως έρευνα είναι η συστηματική εφαρμογή ερευνητικών μεθόδων των κοινωνικών επιστημών για την αποτίμηση του εννοιολογικού περιεχομένου, του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της ωφέλειας προγραμμάτων ή κοινωνικών παρεμβάσεων»<sup>60</sup>.

Ο Κουλαϊδής με επίκεντρο την εκπαιδευτική διαδικασία μιλά για εκτίμηση και κατανόηση της αξίας: «Η αξιολόγηση είναι [...] μια διαδικασία εκτίμησης αλλά και κατανόησης της αξίας, την οποία οι διάφοροι παράγοντες (διδάσκοντες, μαθητές, γονείς, κατασκευαστές αναλυτικών προγραμμάτων και συγγραφείς βιβλίων, πολιτικοί) που συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσαρτούν στις εμπλεκόμενες δραστηριότητες και τα αποτελέσματα»<sup>61</sup>.

Εκκινώντας από διαφορετικές προσεγγίσεις ερευνητών για τις έννοιες αξιολόγηση, εκτίμηση και μέτρηση ο Δημητρόπουλος καταλήγει σε ένα συγκερασμό τους και αποδίδει στον όρο την παρακάτω ερμηνεία: «η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (Δημητρόπουλος, 1999, σσ. 24-31).

Στην εκπαίδευση ο όρος «αξιολόγηση» χρησιμοποιήθηκε καταχρηστικά για να περιγράψει πολλές και ασύμβατες καταστάσεις (βαθμοί μαθητών, απολογισμός επιμορφωτικής δράσης, επιλογή υποψηφίων για πρόσληψη, απολογισμός έργου) με αποτέλεσμα να προκληθεί σύγχυση μεταξύ *ελέγχου* και *αξιολόγησης*. Χρησιμοποιώντας την εννοιολογική προσέγγιση των Jacques ARDOINO και Guy BERGER στην προβληματική του ελέγχου και της αξιολόγησης, οι Τσακίρη & Μικρογιαννάκη μας βοηθούν στην αποσαφήνιση της μεταξύ τους σχέσης<sup>62</sup>. Η αξιολόγηση μπορεί

<sup>58</sup> ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΟ. (1998). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. ΙΔΡΥΜΑ ΜΑΝΟΛΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ.

<sup>59</sup> Scriven, M. S. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage, p.1. Αναφέρεται στο (Καραλής, 2006, σσ. 98-99).

<sup>60</sup> Rossi, P.H. & Freeman, H.E. (1993). *Evaluation: A Systematic Approach*. Newbury Park: Sage. Αναφέρεται στο (Καραλής, 2006, σ. 99).

<sup>61</sup> Κουλαϊδής, Β. (1992). Αξιολόγηση και Αναλυτικά Προγράμματα. Στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΕΟΣΚ, σσ. 71-85. Αναφέρεται στο (Καραλής, 2006, σ. 99).

<sup>62</sup> ♦ «Ο έλεγχος επικεντρώνεται αποκλειστικά στη διαπίστωση και στην επαλήθευση του αξιολογούμενου αντικειμένου, αναζητώντας τη συμβατότητα και/ή την απόκλιση από αυτό που υπάρχει ή από αυτό που θα έπρεπε να υπάρχει (μοντέλο ή νόρμα). Αντίθετα, η αξιολόγηση αποβλέπει στην κατανόηση των σημασιών μιας πραγματικότητας, που απαρτίζεται από σύνθετα στοιχεία, τα οποία θέλουμε να συγκροτήσουμε και να

να εμπεριέχει ελεγκτική διαδικασία, ενώ το αντίστροφο δεν ισχύει. Ο έλεγχος διαπιστώνει την απόκλιση από ένα μοντέλο/νόρμα, ενώ η αξιολόγηση κατανοεί και ερμηνεύει μια κατάσταση (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σ. 12).

Η πράξη της αξιολόγησης ανάγεται σε πολιτική πράξη μέσω των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στην αρχή που αξιολογεί και τον αξιολογούμενο. Οι διαδικασίες ελέγχου, όπως περιγράφηκαν πιο πάνω, προϋποθέτουν ένα μοντέλο αναφοράς ώστε να επιβληθούν κυρώσεις όταν μια ενέργεια ή συμπεριφορά αποκλίνει σε βαθμό μη αποδεκτό. Όλο αυτό μπορεί να λειτουργήσει μόνο εντός μιας αυστηρά δομημένης ιεραρχίας. Η αξιολόγηση με τη σωστή χρήση του όρου θα πρέπει να θέτει το δημοκρατικό πλαίσιο έκφρασης των ενεχομένων και μέσω πλουραλιστικών προσεγγίσεων να καταλήγει σε βελτίωση του συστήματος που μελετά (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σσ. 13-14).

Στην εποχή μας, οι στόχοι και το περιεχόμενο της αξιολόγησης δεν ορίζονται ενιαία και ποικίλοι ορισμοί έχουν παραχθεί από ερευνητές της εκπαίδευσης<sup>63</sup>. Ομονοούν οι αναλυτές και οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικής πολιτικής πως η αξιολόγηση πρέπει «1. να διευρύνει τη γνώση για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, 2. να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, 3. να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και 4. να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος» (Σολομών, 1999, σ. 15).

### 2.4.3 Εξέλιξη εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Προσπαθώντας να καταγράψουμε την εξέλιξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ξεκινάμε από την επισήμανση πως η πρώτη αξιολόγηση σχολείων έγινε το 1845 από τον Horace Mann. Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας βρίσκει την Αγγλία με μερικές ακόμα χώρες της δύσης να εξελίσσουν την αξιολόγηση και να την αναπτύσσουν σε ερευνητικό επίπεδο. Δημιουργούνται ψυχομετρικά τεστ και επεκτείνονται οι μετρήσεις «από το χώρο των ατομικών διαφορών στο χώρο της σχολικής επίδοσης». Για μεγάλο χρονικό διάστημα μέτρηση και αξιολόγηση θεωρούνται ταυτόσημες. Στις δεκαετίες 1930-40 αναπτύσσονται σε ΗΠΑ και Αγγλία *Αναλυτικά Προγράμματα*. Το διάστημα αυτό εφαρμόζεται η προοδευτική εκπαίδευση του J. Dewey και μια ομάδα εργασίας με επικεφαλής τον Ralf Tyler (eight-year study) αναπτύσσει μια θεωρητική προσέγγιση αξιολόγησης Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η αξιολόγηση αυτή στηρίζεται στη διατύπωση εκπαιδευτικών στόχων και στη σχέση μεταξύ σκοπών και αποτελεσμάτων των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ο Tyler καθιερώνει τον όρο «**αξιολόγηση**» και η ομάδα του εκδίδει οργανωμένα εγχειρίδια για την αξιολόγηση. Επίσης, καθιερώνεται στην κατάρτιση των Αναλυτικών προγραμμάτων να «ενσωματώνονται οι διαδικασίες διατύπωσης σκοπών και αξιολόγησής τους». Σταδιακά, η αξιολόγηση απομακρύνεται από την απλή μέτρηση και θεωρείται ευρύτερη διαδικασία η οποία διαπιστώνει το βαθμό υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων/σκοπών. Η έρευνα το 1964 του Coleman στις ΗΠΑ αποτελεί τη βάση της θεωρίας αξιολόγησης. Στη συνέχεια, αρχίζουν να χρησιμοποιούνται σε ορισμένες προσεγγίσεις εργαλεία από την Οικονομική και Διοικητική επιστήμη (PPBS-Planning, Programming, Budgeting System, Cost-Benefit Analysis, Cost-effectiveness Analysis, Accountability). Τις δεκαετίες '60-'70 εκδίδονται περιοδικά για την αξιολόγηση και δημιουργούνται ενώσεις, ενώ τη δεκαετία του '80 η αξιολόγηση

---

ερμηνεύσουμε». Στο Jacques ARDOINO et Guy BERGER "D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes", ed. Andsha-Matrice, Paris, 234 passim. Αναφέρεται στο (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σ. 12).

♦ «Μια αξιολόγηση μπορεί να εμπεριέχει μια ελεγκτική διαδικασία. Αντίθετα, ένας έλεγχος δεν ενσωματώνει ποτέ μια αξιολόγηση. Όταν μια αξιολογική διαδικασία θέλει να διακρίνει τα δεδομένα μιας κατάστασης, τις διαφορετικές όψεις μέσα από τις οποίες παρουσιάζεται ένα αντικείμενο, για να αποτιμήσει ή να εκτιμήσει την αξία του, εμπεριέχει τον έλεγχο και κατά συνέπεια την πρόθεση όπως και την ικανότητα μέτρησης που την συνοδεύουν». Στο Jacques ARDOINO, "Evaluer, Contrôler in *Se former +. Pratiques et apprentissages de l'Éducation*, No 28, 1993, σελ.6. Αναφέρεται στο (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σ. 12).

<sup>63</sup> Murphy, R. & Torrance, H. (eds) (1987). *Evaluating Education: Issues and Methods*. London: Harper and Row. Simons, H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy: The Politics and Process of Evaluation*. Lewes: The Falmer Press. Norris, N. (1990). *Understanding Educational Evaluation*. London: Kegan Paul. Αναφέρονται στο (Σολομών, 1999, σ. 15)

επιστημονικοποιείται. Η Βρετανία ακολουθεί τις παραπάνω εξελίξεις με μικρή καθυστέρηση. Η αξιολόγηση αρχίζει να λαμβάνει ιδιαίτερης προσοχής από τη δεκαετία του '60, τα αναλυτικά προγράμματα έκαναν την εμφάνισή τους μια δεκαετία νωρίτερα. Το 1966 δημιουργείται η Συμβουλευτική Επιτροπή Αξιολόγησης (Evaluation Advisory Committee) και η αξιολόγηση συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων. Η έκθεση ορόσημο για την εκπαίδευση στην Αγγλία ήταν αυτή του Plowden<sup>64</sup> το 1967. Στις αρχές του 1970 λαμβάνει χώρα η "Συνάντηση του Cambridge" με αξιολογητές από ΗΠΑ, Αγγλία και Σουηδία που διατυπώνουν μια σειρά από αρχές της νέας αξιολόγησης. Στην Αγγλία, παράλληλα με τις αλλαγές που έφερε η τάση για λογοδοσία και αξιολόγηση, έλαβε χώρα μια ακόμα μεταβολή. Ενώ έως το τέλος της δεκαετίας του '70 η εκπαίδευση λειτουργούσε αποκεντρωτικά, άρχισαν να αναπτύσσονται μηχανισμοί για αύξηση του κεντρικού ελέγχου. Ο σημαντικότερος από αυτούς ήταν η χρηματοδότηση (κατηγορική χρηματοδότηση – categorical funding), της οποίας η αποδοχή σήμαινε κεντρική στήριξη των σχολείων και απευθείας έλεγχο-αξιολόγηση. Στην Ελλάδα το κλίμα ήταν εντελώς διαφορετικό, με τη δομή και οργάνωση της εκπαίδευσης ασφικτικά συγκεντρωτική. Ελάχιστες αρμοδιότητες έχουν μεταβιβαστεί στην τοπική αυτοδιοίκηση και ο θεσμός της αξιολόγησης μάλλον επιβάλλεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως προϋπόθεση χρηματοδότησης, παρά αναπτύσσεται αυτόνομα (Δημητρόπουλος, 1999, σσ. 39-43).

Η αξιολόγηση εμφανίζεται συχνά και ως συνιστώσα του κύκλου εκπαιδευτικής πολιτικής, ένα από τα πέντε στάδια του. Τα στάδια σύμφωνα με τους ερευνητές είναι: 1) ο καθορισμός της ατζέντας, 2) η χάραξη πολιτικής, 3) η λήψη απόφασης, 4) η εφαρμογή της πολιτικής και η 5) αξιολόγηση της πολιτικής (Παλαιοκρασάς, 2012, σ. 59).

## 2.5 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Στη χώρα μας, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, έγινε μια συστηματική προσπάθεια να αποφορτιστεί σημασιολογικά η διαδικασία της αξιολόγησης αφήνοντας πίσω τις παθογένειες του επιθεωρητισμού και της ελεγκτικής διάστασης που μέχρι τότε ήταν κυρίαρχη στον εκπαιδευτικό λόγο. Σε μια προσπάθεια να αποφευχθεί η ταύτιση της αξιολογικής διαδικασίας με την τιμωρία των εκπαιδευτικών, ως συμπλήρωμα της αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε η ευρύτερη έννοια του εκπαιδευτικού έργου<sup>65</sup>.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο<sup>66</sup> «εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης». Για τον Κασσωτάκη<sup>67</sup> «εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης [...] και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος». Για τον Ξωχέλλη «ως αξιολόγηση εννοείται η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του». Ένας ευρύς ορισμός παρέχεται από τον Παπακωνσταντίνου<sup>68</sup> σύμφωνα με τον οποίο «εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου». Το εκπαιδευτικό έργο γίνεται κατανοητό σε τρία

<sup>64</sup> Η αναφορά ξεκίνησε να δημιουργείται μετά από απαίτηση του Sir Edward Boyle τον Αύγουστο του 1963 ο οποίος ήθελε να μελετηθεί διεξοδικά η πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και η διαδικασία μετάβασης στη δευτεροβάθμια.

<sup>65</sup> Αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν πως η ανυπαρξία του συγκεκριμένου προβλήματος σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες αποτυπώνεται στο γεγονός πως ο όρος «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» απουσιάζει από τις μελέτες άλλων χωρών.

<sup>66</sup> Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

<sup>67</sup> Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, σσ.46-70.

<sup>68</sup> Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



επίπεδα α) στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, ως συνολικό αποτέλεσμα της λειτουργίας του (μακροεπίπεδο), β) στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ή του ιδρύματος, ως αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δράσης στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μονάδας και γ) στο επίπεδο της σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008, σσ. 392-393) (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007) (Ξωχέλλης, 2006, σ. 43).

Αποδεχόμενοι τον ευρύ ορισμό του Παπακωνσταντίνου για το εκπαιδευτικό έργο, η αξιολόγησή του αφορά όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο τη σχολική μονάδα όσο και τον εκπαιδευτικό, «από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τα Αναλυτικά προγράμματα έως τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή» (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007, σ. 136).

Ο Πασιαρδής<sup>69</sup> θεωρεί ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού «συνιστά μία διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες αναφορικά με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, όπως και για όλο το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους» (Λουκέρης, Συρίου, & Κατσαντώνη, 2009, σ. 181).

Ο Παπασταμάτης<sup>70</sup> επισημαίνει ότι «η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας όπως αυτή εκφράζεται από τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών, αλλά αναφέρεται στο ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (στάσεις, αξίες, πρότυπα, συμπεριφορές)» (Λουκέρης, Συρίου, & Κατσαντώνη, 2009, σ. 181).

Ο Mialaret<sup>71</sup> «προσεγγίζει την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ως μία αξιολογική κρίση με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια, θεωρώντας ως επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συλλογική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού», άποψη που συμμερίζονται, επίσης, οι Μαυρογιώργος<sup>72</sup> και Κασσωτάκης<sup>73</sup> (Λουκέρης, Συρίου, & Κατσαντώνη, 2009, σ. 181).

Συμπεραίνουμε, από όσα καταγράφονται στις απόπειρες εννοιολογικής αποσαφήνισης, πως η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού έχει συστημικό χαρακτήρα, καθώς σχετίζεται με όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Στην αξιολογική διαδικασία προσμετρούνται και η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων και οι τιμές των δεικτών των κριτηρίων που σχηματίζονται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Εύκολα, λοιπόν, αποδεχόμαστε το συμπέρασμα του Ingvarson<sup>74</sup> πως «η αξιολόγηση συνιστά μια συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης» (Λουκέρης, Συρίου, & Κατσαντώνη, 2009, σ. 181).

## 2.6 Επιθεωρητισμός

Κάποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί πως αυτό δεν αποτελεί θέμα ανάλυσης της παρούσας διατριβής, ιδιαίτερα λόγω της συνύπαρξης ανάλυσης του θεσμού της αξιολόγησης σε δύο χώρες, με την Αγγλία να μην φαίνεται να έχει θέση εδώ. Ωστόσο, από εδώ εκκινεί η πλειοψηφία των

<sup>69</sup> Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.

<sup>70</sup> Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-64.

<sup>71</sup> Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation: Aspects historiques, Problèmes épistémologiques*. Paris: PUF.

<sup>72</sup> Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Η αξιολόγηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η ευρεία συναίνεση.

*Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.*, Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών, 86-106.

<sup>73</sup> Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.

<sup>74</sup> Ingvarson, L. C. (2001). Developing standards and assessments for accomplished teaching: A comparison of recent reforms in the USA and the UK. In D. Middlewood & C. Cardno (Eds), *Developments in Teacher Appraisal*. London: Routledge.

αρνητικών κρίσεων για το θεσμό της αξιολόγησης στην Ελλάδα, και ως εκ τούτου, μια σύντομη αναφορά είναι απαραίτητη.

Ο θεσμός της εποπτείας στην Ελλάδα είναι άμεσα συνδεδεμένος με το θεσμό του Επιθεωρητή. Ο θεσμός δεχόταν την επιρροή των πολιτικών εναλλαγών και των νομοθετικών μεταβολών, και ο επιθεωρητής είχε «ρόλο δυναμικό και αδιαμφισβήτητο». Αυτή η αίσθηση «αυθεντίας» σε συνδυασμό με το γεγονός πως οι κρίσεις του είχαν παρεισφρήσει ακόμη και στην ιδιωτική ζωή των εκπαιδευτικών, προκαλούσε τις έντονες αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κλάδου. Ο επιθεωρητής με το διπλό ρόλο του, διοικητικό και εποπτικό, επέφερε αντιπαραθέσεις που έκαναν επιτακτική την κατάργηση του θεσμού και την αντικατάστασή του από αυτόν του σχολικού συμβούλου το 1982 (Παναγόπουλος, 2013, σσ. 201-202).

Στη διάρκεια της δικτατορίας, η αντιπαραθεση μεταξύ δασκάλων και επιθεωρητών έλαβε τέτοιες διαστάσεις που χρειάστηκε να γίνει ειδική πρόβλεψη από την πρώτη κυβέρνηση της μεταπολίτευσης ώστε να αποκατασταθεί το αρνητικό κλίμα. Ο Ν.309/1976 (άρθρο 73) προέβλεψε για τη συγκρότηση Ειδικού Συμβουλίου Κρίσης το οποίο γνωμάτευσε ότι κανένας από τους επιθεωρητές δεν στήριξε «ηθελημένα» το δικτατορικό καθεστώς<sup>75</sup>, δίνοντας έτσι τέλος στη διαμάχη μεταξύ επιθεωρητών και δασκάλων (Ιορδανίδης, 2004). Ο τρόπος με τον οποίο το σώμα των Επιθεωρητών διασυνδέθηκε με το καθεστώς της 21<sup>ης</sup> Απριλίου επέφερε κρίση νομιμοποίησης στο σύστημα αξιολόγησης<sup>76</sup>. Αυτό αποτυπώθηκε στην ευθεία αμφισβήτηση της εγκυρότητας των εκθέσεων αξιολόγησης, τις οποίες ο επιθεωρητής όφειλε να συντάσσει αξιοκρατικά και αντικειμενικά (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Το σύνολο της κριτικής στο θεσμό των επιθεωρητών δεν αφορούσε την παιδαγωγική και διοικητική τους κατάρτιση, αλλά το θεσμικό πλαίσιο που όριζε τα καθήκοντά τους (Ιορδανίδης, 2004). Ο θεσμός συνδέεται με τιμωρίες και διωγμούς εκπαιδευτικών, οι οποίοι αφορούσαν τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις, τις γλωσσικές τους προτιμήσεις, τα πολιτικά τους φρονήματα κ.α. Για την πλειοψηφία των ερευνητών η προσπάθεια ελέγχου των δασκάλων τελεσφορούσε μέσω των Επιθεωρητών. Το σύστημα εποπτείας την περίοδο δικτατορικών καθεστώτων ενισχυόταν με επάλληλα επίπεδα ελέγχου, σε βαθμό που να καθίσταται καταθλιπτικό για τον εκπαιδευτικό. Οι ατομικές υπηρεσιακές εκθέσεις των επιθεωρητών, από τις οποίες εξαρτιόταν η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, έχουν περιγραφεί με τα μελανότερα χρώματα. Οι επιθεωρητές, στα 150 χρόνια διάρκειας του θεσμού, συνέβαλαν τα μέγιστα στην καθιέρωση του φόβου και του αυταρχισμού.

Στη συνέχεια, παραθέτουμε κάποιες επισημάνσεις επικριτών του θεσμού: 1. Η εξουσία ήθελε μέσω του θεσμού να νομιμοποιήσει την εκπαιδευτική πολιτική της, 2. Καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτιμούνταν σύμφωνα με το βαθμό συμμόρφωσής τους, οι διώξεις και οι τιμωρίες συνδέονταν με την εφαρμογή διαφοροποιημένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, 3. Ο εκπαιδευτικός, μέσω της επιθεώρησης, αναδεικνυόταν σε μοναδικό υπεύθυνο της ποιότητας της εκπαίδευσης· ανύπαρκτες υποδομές (βιβλιοθήκες, εργαστήρια, εποπτικά μέσα κ.λπ.), υπερβολικά χαμηλές δαπάνες, βιβλία και αναλυτικά προγράμματα, εξετάσεις, απουσία επιμόρφωσης απουσίαζαν από τις εκθέσεις των επιθεωρητών, 4. Οι επιθεωρητές, ως μοναδικές αυθεντίες, καθόριζαν με τις υπηρεσιακές εκθέσεις τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, 5. Ενώ η επιθεώρηση αυτοπροβαλλόταν ως μηχανισμός βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, στην πραγματικότητα έλεγχε και αστυνόμευε τον εκπαιδευτικό, 6. Ο ανταγωνισμός, ο χαφιεδισμός και η καχυποψία πρυτάνευαν αντί της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας, 7. Ο θεσμός υπηρετούσε το συντηρητισμό στην εκπαίδευση και ανέστειλλε τις αλλαγές, 8. Ο ασφυκτικός έλεγχος απέκλειε τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών που ήταν «εκτός των ορίων» της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, 9. Ο θεσμός συνδεόταν στενά με τις πολιτικές και κοινωνικές παθογένειες του ελληνικού

<sup>75</sup> Διδασκαλικό Βήμα, φυλ.856/1979, 1.

<sup>76</sup> Ο Ε. Παπανούτσος αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η δικτατορία της 21<sup>ης</sup> Απριλίου έκανε τους Επιθεωρητές αστυνόμους των εκπαιδευτικών. Πρέπει λοιπόν να γίνει μια, θα έλεγα, αναδιαπαιδαγώγηση του εποπτικού προσωπικού των σχολείων» (Διδασκαλικό Βήμα, 797, 1976:3). Αναφέρεται στο (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006, σ. 17).

κράτους –πελατειακό σύστημα, κομματική πόλωση, εθνικοί διχασμοί, αντικομμουνιστική πολιτική (Γρόλλιος, Λιάμπας, & Τζήκας, 2002) (Ιορδανίδης, 2004) (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

## 2.7 Θεωρητικά Σχήματα της Αξιολόγησης

Πολυφωνία υπάρχει και στη σύνθεση των θεωρητικών σχημάτων που απεικονίζουν τις ταξινομίες των μορφών αξιολόγησης. Καθώς δεν υπάρχουν άπειρα σχήματα, παρά επικαλύψεις και επιλογές που εκφράζουν τις διαφορετικές απόψεις των ερευνητών, κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιαστούν οι ομαδοποιήσεις από περιορισμένο αλλά συνάμα αντιπροσωπευτικό αριθμό ερευνητών.

Συγκεντρώνοντας τα υπάρχοντα θεωρητικά σχήματα αξιολόγησης, ο Δημητρόπουλος καταλήγει σε επτά ομάδες, δημιουργημένες από κάποια κοινά χαρακτηριστικά των σχημάτων χωρίς αυτό να αποκλείει επικαλύψεις. Δεν κρίνουμε σκόπιμο να αναλύσουμε στην παρούσα διατριβή αυτά τα θεωρητικά σχήματα για τα οποία υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία<sup>77</sup>. Θα δούμε περιληπτικά τις κεντρικές θέσεις των ομάδων και τα κύρια σχήματα που περιλαμβάνει η καθεμιά (Δημητρόπουλος, 1999, σσ. 46-114).

- A. Στοχοκεντρικά Θεωρητικά Σχήματα<sup>78</sup>: κοινό χαρακτηριστικό τους η ενδελεχής μελέτη των εκπαιδευτικών σκοπών που έχουν τεθεί και στη συνέχεια η σχέση αυτών με τα αποτελέσματα.
1. R. Tyler
  2. Metfessel & Michael
  3. Hammond
  4. Provus
- B. Θεωρητικά Σχήματα Αποφάσεων-Διοίκησης<sup>79</sup>: σε αυτά η αξιολόγηση είναι μέσο στα χέρια της διοίκησης, ώστε να διευκολυνθεί στη λήψη σωστών αποφάσεων.
1. D. Stufflebeam
  2. A. Alkin
  3. Patton
- Γ. Εμπειριοκεντρικά-Κρισεοκεντρικά Θεωρητικά Σχήματα<sup>80</sup>: εδώ δίνεται έμφαση στην επιστημονική κρίση και εμπειρία του αξιολογητή.

<sup>77</sup> Μοντέλο Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ)-Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ (2010). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Πιλοτικό πρόγραμμα που χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠ: Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (2007-2013), Πράξη: MIS : 295381. Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 - Οριζόντια Πράξη  
Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.

<sup>78</sup> Tyler, R.W. (1942). General statements on evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, pp. 492-501.

Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Metfessel, N. & Michael, W. B. (1967). A paradigm involving multiple criterion for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Educational and Psychological Measurement*, 27, pp. 931-943.

Hammond, R.L. (1973). Evaluation at the local level. In B. Worthen, και J. Sanders (Eds), *Educational evaluation: Theory and practice* (pp. 123-134). Ohio, OH: Jones.

Provus, M.M. (1971). *Discrepancy evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan

<sup>79</sup> Stufflebeam, D.L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5, pp. 19-25.

Stufflebeam, D.L. (1974). Alternative Approaches to Educational Evaluation. *Evaluation in Education: Current Application*. Berkeley, CA: McCutchan.

Alkin, M.C. (1969). Evaluation Theory Development. *Evaluation Comment*, 2, pp. 2-7.

Alkin, M.C. (1974). *Evaluation Theory Development*. Los Angeles: University of California, CSE.

Paton, M.Q. (1978). *Utilization Focused Evaluation Models*. Beverly Hills: Sage.

Paton, M.Q. (1980). *Qualitative Evaluation Models*. Beverly Hills: Sage.

<sup>80</sup> Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In R.E. Stake (Ed.), *AERA Monograph series on curriculum evaluation*, 1 (pp. 45-67). Chicago, IL: Rand McNally.

Scriven, M.S. (1994). Evaluation as Discipline. *Studies Educ. Evaluation*, 20, pp. 147-166.

1. M. Scriven
  2. Eisner
  3. Borich
- Δ. Πλουραλιστικά-Συμμετοχικά Θεωρητικά Σχήματα<sup>81</sup>: η αξιολόγηση προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των αξιολογούμενων μέσω της συνεργασίας αξιολογητή-αξιολογούμενου και να συνεξετασθούν οι συνθήκες στις οποίες υλοποιήθηκε η εκπαιδευτική προσπάθεια.
1. R. Stake
  2. E. Guba
  3. Rippey
  4. D. McDonald
  5. Parlett & Hamilton
- Ε. Αντιπαραθετικά Θεωρητικά Σχήματα<sup>82</sup>: καθώς η αντικειμενικότητα του αξιολογητή είναι κάτι που προβληματίζει, γίνεται προσπάθεια να ενσωματωθούν όλες οι αντίθετες απόψεις και να συνεξετασθούν όσες όψεις έχουν υποβαθμιστεί με αντεπιχειρήματα και την επισήμανση παραλείψεων, αδυναμιών, προκαταλήψεων, υποκειμενικών προτιμήσεων. Αποτελεί εφαρμογή ιδεών από το χώρο των δικαστικών ακροαματικών διαδικασιών.
- ΣΤ. Άλλες Θεωρητικές Προτάσεις: μελέτη σκοπιμότητας (από το χώρο της Διοίκησης & Οργάνωσης), αξιολογική έρευνα, πρωτογενής & δευτερογενής αξιολόγηση (μετα-ανάλυση), αυτοαξιολόγηση διαδικασίας, αυθεντική αξιολόγηση, ανεξάρτητη αξιολόγηση, συμμετοχική αξιολόγηση κ.α. Αυτές οι προτάσεις έχουν μικρότερη προβολή από τις υπόλοιπες αλλά αυτό δεν μειώνει τη συνεισφορά τους στο λόγο για την αξιολόγηση.
- Ζ. Δυναμική αξιολόγηση<sup>83</sup>: αποτελεί πρόταση του Δημητρόπουλου για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και χρησιμοποιεί αρκετά στοιχεία από τη συστημική θεωρία.
- Η. Έχει επιχειρηθεί από τους ερευνητές και η ένταξη των θεωρητικών σχημάτων σε διαφορετικές από τις προαναφερθείσες ταξινομήσεις. Μια τέτοια ταξινόμηση που πραγματοποιήθηκε από τον Lawton<sup>84</sup> (Δημητρόπουλος, 1999, σσ. 111-113) είναι η ακόλουθη:
1. Το κλασικό ερευνητικό (ή γεωργικό-βοτανολογικό) μοντέλο
  2. Το ερευνητικό-αναπτυξιακό μοντέλο
  3. Το «διαφωτιστικό» (ή ανθρωπολογικό ή ανταποκριτικό) μοντέλο
  4. Το μοντέλο αποφάσεων (ή πολιτικό μοντέλο)
  5. Το εκπαιδευτικό-επαγγελματικό μοντέλο (ή ερευνητικό δασκαλοκεντρικό μοντέλο)

---

Eisner, E. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: McMillan.

Borich, G.D. (1977). Program evaluation: New concepts, new methods. *Focus on Exceptional Children*, 9, pp. 1-16.

<sup>81</sup> Stake, R.E. (1967). *Perspectives in Curriculum Education*. Chicago: Rand McNally, AERA.

Stake, R.E. (1975). *Evaluating the arts of education: A responsive approach*. Columbus Ohio: Merrill.

Guba, E. (1978). *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1983). *Effective Evaluation*. Washington: Jossey-Bass.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.

Rippey, R. (1973). *Studies in Transactional Evaluation*. Berkeley: McCutchan.

McDonald, B. (1976). Evaluation and the Control of Education. In D. Tawney (Ed.) *Curriculum Evaluation Today*. London: McMillan.

Parlett, M. & Hamilton D. (1976). Evaluation as Illumination: A new Approach to the Study of Innovative Programs. In G. Glass (Ed.) *Evaluation Studies Annual Review*, 1, Beverly Hills: Sage.

<sup>82</sup> Owens, T.R. (1971). *Applications of Adversary Proceedings for Educational Evaluation and Decision Making*. Paper Presented at the 1971 AERA Meeting, N.Y.

Wolf, R. (1975). Trial by Jury: A New Evaluation Method. *Phi Delta Kappan*, 57(3), pp. 185-187.

<sup>83</sup> Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, σσ. 101-109.

<sup>84</sup> Lawton, D. (1983). The Politics of Curriculum Evaluation. In R. McCormic, pp. 169-184.

## 6. Το εκλεκτικό ή περιγραφικό μοντέλο (ή μελέτης περιπτώσεων)

Ο Παλαιοκρασάς επιλέγει την ακόλουθη ταξινόμηση για τις θεωρητικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης: «θετικές», «κονστρουκτιβιστικές» και «ρεαλιστικές». Η θετική προσέγγιση ξεκινά με μια υπόθεση, στη συνέχεια συλλέγονται ποσοτικά κυρίως δεδομένα και τέλος αυτά χρησιμοποιούνται για να ελεγχθεί η ορθότητα της υπόθεσης και της θεωρίας. Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση χρησιμοποιεί κυρίως ποιοτικά δεδομένα για να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούν τις εμπειρίες τους. Η ρεαλιστική προσέγγιση ξεκινά με την προϋπόθεση πως ο αξιολογητής γνωρίζει «τι είναι πετυχημένο, για ποιον, υπό ποιες συνθήκες και γιατί», και με βάση αυτή τη γνώση θα σχεδιάσει την έρευνα αξιολόγησης. Τα δεδομένα συλλέγονται από διάφορες πηγές (ποσοτικά, ποιοτικά, έγγραφα κ.α.) και το corpus διευρύνεται καθώς η έρευνα αξιολόγησης εξελίσσεται (Παλαιοκρασάς, 2012, σ. 28). Ο ίδιος επιλέγει από τις προσεγγίσεις τη ρεαλιστική, τα στάδια της οποίας φαίνονται στον ακόλουθο Πίνακα (βλέπε Πίνακας 1).

<b>Στάδια της αξιολόγησης</b>
1. Αποσαφήνιση των λόγων για να γίνει αξιολόγηση
2. Προσδιορισμός των «μετόχων» (stakeholders)
3. Απόφαση για το τι θα αξιολογηθεί
4. Καθορισμός ερωτήσεων-δεικτών-κριτηρίων
5. Ανάπτυξη σχεδιασμού και χρονοδιαγράμματος
6. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων
7. Σύνταξη έκθεσης αναφοράς των αποτελεσμάτων
8. Συζήτηση αποτελεσμάτων με τους 'μετόχους'
9. Οριστικοποίηση της έκθεσης αναφοράς

Πίνακας 1: Στάδια αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου [Πηγή: (Δημητρόπουλος, 1999, σ. 31)]

Οι Λουκέρης, Συρίου, & Κατσαντώνη επιχειρούν την ακόλουθη ομαδοποίηση μοντέλων αξιολόγησης (Λουκέρης, Συρίου, & Κατσαντώνη, 2009):

- Παραδοσιακή αξιολόγηση με βάση την επιστημονική προσέγγιση στη διοίκηση
- Επιστημονικός ή λογιστικός απολογισμός
- Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση
- Μετα-αξιολόγηση

Δύο ακόμα γενικά μοντέλα ταξινόμησης των θεωριών εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι το *τεχνοκρατικό* και το *ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό*. Τα δύο αυτά, κατά βάση αντιθετικά, μοντέλα καταδεικνύουν τις δύο βασικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα: α. τεχνικός προσανατολισμός & ποσοτική έρευνα, β. συμμετοχικός-ανθρωπιστικός προσανατολισμός & ποιοτική έρευνα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 116).

Το τεχνοκρατικό μοντέλο αντιμετωπίζει την αξιολόγηση πρωτίστως ως μηχανισμό ελέγχου. Καθορίζονται σαφείς και μετρήσιμοι στόχοι και με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης διαπιστώνεται σε ποιο βαθμό έχουν καλυφθεί. Η μέτρηση αποτελεί μέσο προσδιορισμού της ποσότητας ή κατανομή σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα. Όλα αυτά διεξάγονται με αυστηρή επιστημονικότητα, δανεισμένη από τις θετικές επιστήμες<sup>85</sup>. Βασικό μέλημα αποτελεί η μέτρηση του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι η βελτίωσή της. Η κριτική που ασκήθηκε στο τεχνοκρατικό μοντέλο συνοψίζεται στα ακόλουθα τρία σημεία: 1. όλα τα εκπαιδευτικά μεγέθη δεν είναι μετρήσιμα, 2. υπάρχουν πολλές ποιοτικές διαδικασίες που δεν υπηρετούν συγκεκριμένους στόχους και 3. «μια αξιολόγηση που ελέγχει, ιεραρχεί και ταξινομεί» έχει και πολλά αρνητικά αποτελέσματα όπως: αποκλεισμό από τη μαθησιακή διαδικασία, μαθητική διαρροή, συρρίκνωση σχολικών μονάδων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σσ. 116-118).

<sup>85</sup> Bonniol, J. & Vial, M. (2007). *Τα μοντέλα της αξιολόγησης* (μτφρ. Η. Παπαδημητρίου, Ζ. Πολυμεροπούλου, και Γ. Στεργίου). Αθήνα: Μεταίχμιο

Το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο είναι σε αρμονία με την τάση που εμφανίζεται στο τέλος της δεκαετίας του 1980 και θέτει σε δεύτερη μοίρα την επίτευξη των στόχων, καθώς προβάλλει τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. εκπαιδευτικός, μαθητής) αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, συνδυάζοντας πολλούς ακόμα παράγοντες εκτός της επιδίωξης των στόχων. Το αντικείμενο της αξιολόγησης πρέπει να αναλυθεί, να εντοπιστούν ελλείψεις και ατέλειες, να κατανοηθεί-ερμηνευτεί και τέλος η αξιολογική διαδικασία να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά και να βελτιώσει το αξιολογούμενο αντικείμενο. Τα δεδομένα συλλέγονται με ποικίλους τρόπους (αρκετά από αυτά είναι ποιοτικά), ο αξιολογητής έχει το ρόλο του συμβούλου που θα βοηθήσει τον αξιολογούμενο να αυτοαξιολογηθεί και να βελτιωθεί, ενώ παράλληλα προσπαθεί να εντάξει στη διαδικασία το σύνολο των ενεχομένων καθώς η επιχειρούμενη προσέγγιση προκρίνει μια πιο ολική θεώρηση. Στα αρνητικά συγκαταλέγονται ο υποκειμενικός χαρακτήρας της προσέγγισης –καθώς δεν κάνει χρήση προκαθορισμένων κριτηρίων και ο αξιολογητής συνεργάζεται με τους αξιολογούμενους–, οι απαιτούμενες δεξιότητες των αξιολογητών και η αναγκαία μεγάλη χρονική διάρκεια αυτής της σύνθετης αξιολογικής διαδικασίας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σσ. 118-120).

## 2.8 Σκοπός & Στόχοι, Αντικείμενα και Κριτήρια της αξιολόγησης

Πολλά τα προβλήματα που καταγράφονται κατά τις προσπάθειες εφαρμογής της αξιολόγησης. Τα περισσότερα εδράζονται στα κριτήρια (επιλογή κριτηρίων, αντικειμενικότητα κ.λπ.), τις υποθέσεις (π.χ. όλα είναι μετρήσιμα), στην έλλειψη καθολικής συμφωνίας στους σκοπούς της εκπαίδευσης ή στα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών προσπαθειών, στην υποκειμενικότητα των μετρήσεων όταν τα κριτήρια δεν είναι ποσοτικά, στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων όταν εμπλέκεται η σχέση «αιτία-αποτέλεσμα», στην πολιτική (ή/και άλλες σκοπιμότητες), στη σαφήνεια των κατευθύνσεων (αξόνων) των κριτηρίων, στη διάκριση εσωτερικής και εξωτερικής αξίας, στη δυσκολία να αποφασιστεί ποια αποτελέσματα εκπορεύονται από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, σε απρόβλεπτα ή ανεπιθύμητα αποτελέσματα, στον ερασιτεχνισμό με τον οποίο υλοποιείται, στην ιδεολογική φόρτιση των αξιολογητών (Δημητρόπουλος, 1999, σσ. 36-38).

Το πιο σημαντικό θέμα της αξιολόγησης είναι η εκ των προτέρων αποτύπωση των δομικών της στοιχείων που δεν είναι άλλα από το αντικείμενο, ο σκοπός/στόχος και τα κριτήρια αξιολόγησης. Αντικείμενο είναι «αυτό το οποίο αξιολογείται»<sup>86</sup>. Οι προσεγγίσεις που προσπαθούν να προσδιορίσουν όλα τα πιθανά αντικείμενα του εκπαιδευτικού έργου δεν τελεσφορούν, καθώς οι αξιολογητές και οι ομάδες τους πρέπει να προσεγγίζουν το έργο τους πλουραλιστικά και με σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις που με συγκερασμό θα οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Όπως θα δούμε η πιθανή λίστα, ανά περίπτωση, επηρεάζεται από το σκοπό/στόχο. Ο σκοπός ή στόχος «αντανακλά το λόγο για τον οποίο λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση»<sup>87</sup>. Υπάρχουν πολλές επιλογές σχετικά με το τι θα πρέπει να αποτελεί σκοπό/στόχο μιας διαδικασίας αξιολόγησης. Ομονοούν, ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές πως βασικός σκοπός θα πρέπει να είναι η βελτίωση –κυρίως η ενεργοποίηση της, πυροδοτούμενης από την αξιολόγηση, αυτοδιόρθωσης μέσω της επανάδρασης. Το επίπεδο επιστημονικότητας της αξιολόγησης φαίνεται να προσδιορίζεται από την ορθότητα των κριτηρίων. Τα κριτήρια είναι τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ή προδιαγραφές του αντικειμένου αξιολόγησης σε συνάρτηση με τους σκοπούς της

<sup>86</sup> Μπορεί να είναι *έμψυχο* ή *άψυχο*, *μοναδιαίο* (π.χ. ένα βιβλίο ενός διδακτικού αντικειμένου) ή *συλλογικό* (π.χ. όλοι οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), *απλό* (π.χ. μια αίθουσα διδασκαλίας) ή *σύνθετο* (π.χ. ένα σχολείο). Επίσης, ένα γενικό αντικείμενο (ΓΑ) είναι το όλον που αξιολογείται (π.χ. μια σχολική μονάδα) και ειδικό αντικείμενο (ΕΑ) είναι το μέρος του ΓΑ (π.χ. η κτιριακή υποδομή της σχολικής μονάδας). Υπάρχουν δύο προσεγγίσεις ανάλυσης: η δομική ανάλυση [ανάλυση δομικών μερών του όλου – εκπαίδευση (ΓΑ) & τριτοβάθμια, δευτεροβάθμια, προσχολική αγωγή, υπηρεσίες κ.λπ. (ΕΑ) ] και η λειτουργική ανάλυση [ανάλυση λειτουργικών μερών που το σύνολο τους και η αλληλεπίδραση τους δημιουργούν το ΓΑ – εκπαίδευση (ΓΑ) & μαθητές, βιβλία, υλικοτεχνική υποδομή κ.λπ. (ΕΑ)] (Δημητρόπουλος, 1999, σσ. 116-119).

<sup>87</sup> Το αντικείμενο είναι το «τι» αξιολογείται και ο στόχος το «γιατί» αξιολογείται αυτό το αντικείμενο (Δημητρόπουλος, 1999, σ. 127).

αξιολόγησης. Πολλές οι διακρίσεις των κριτηρίων<sup>88</sup> σε κατηγορίες ανάλογα με μια «βάση διάκρισης» που θα τεθεί από τον ερευνητή (π.χ. με βάση διάκριση τη σχέση τους με τον αξιολογητή - εσωτερικά & εξωτερικά, με βάση τη φύση και τη μορφή τους - ποσοτικά & ποιοτικά κ.λπ.) (Δημητρώπουλος, 1999, σσ. 115-141).

Αυτό που παρατηρούμε στα βιβλία, αναφορές, πλαίσια, οδηγούς και πλήθος άλλου υλικού που παράγεται από το Υπουργείο Παιδείας και συγκεκριμένα από το φορέα που αναλαμβάνει το έργο υποστήριξης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (ανάλογα με τη χρονική περίοδο ΚΕΕ, ΠΙ, ΙΕΠ) είναι η μεταβλητότητα στην επιλογή των θεματικών περιοχών και αντίστοιχα των δεικτών ανά περιοχή. Η ομαδοποίηση μπορεί να γίνεται άλλοτε σε τέσσερις, άλλοτε σε επτά και άλλοτε σε πέντε περιοχές, ενώ αντίστοιχα μεταβάλλονται και οι δείκτες. Παρατηρούμε πως το βασικό σώμα παραμένει σταθερό ενώ υπάρχει κάποια εξελικτική πορεία στην επιλογή, η οποία μάλλον θα πρέπει να ενταχθεί στο πλαίσιο των αλλαγών που υφίστανται οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (πιέσεις ομάδων, αλλαγή κυβέρνησης, αλλαγή επιστημονικών υπευθύνων προγραμμάτων κ.λπ.). Το πώς και κυρίως το γιατί μεταβάλλονται οι θεματικές περιοχές και οι δείκτες αξιολόγησης θα μπορούσε να αποτελέσει μια ξεχωριστή μελέτη.

0.1 <i>Μαθητικό Δυναμικό: Κοινωνικά και Πολιτισμικά Χαρακτηριστικά</i>		↔	0.2 <i>Χαρακτηριστικά του Κοινωνικού και Πολιτισμικού Πλαισίου (Τοπικό - Περιφερειακό - Εθνικό)</i>
↑↓			↑↓
	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	
ΔΕΛΟΜΕΝΑ	1 ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΜΕΣΑ - ΠΟΡΟΙ	1.1 Κτίριο, Χώροι και Εξοπλισμός 1.2 Οικονομικοί Πόροι	
	2 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ - ΒΙΒΛΙΑ	2.1 Πρόγραμμα Σπουδών 2.2 Σχολικά Βιβλία - Οδηγίες	
	3 ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	3.1 Διδακτικό Προσωπικό 3.2 Διοικητικό - Ειδικό Επιστημονικό - Βοηθητικό Προσωπικό	
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	4 ΔΙΟΙΚΗΣΗ	4.1 Συντονισμός Σχολικής Ζωής 4.2 Διαμόρφωση, Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος 4.3 Αξιοποίηση Μέσων - Πόρων	
	5 ΚΛΙΜΑ - ΣΧΕΣΕΙΣ - ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ	5.1 Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το Υπόλοιπο Προσωπικό 5.2 Σχέσεις Εκπαιδευτικών - Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους 5.3 Σχέσεις Σχολείου - Γονέων/Κηδεμόνων 5.4 Σχέσεις Σχολείου με Εκπ./κούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία	
	6 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	6.1 Ποιότητα της Διδασκαλίας 6.2 Ποιότητα της Μάθησης 6.3 Λειτουργία της Αξιολόγησης	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	7 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΠΙΤΥΓΜΑΤΑ	7.1 Φοίτηση - Ροή - Διαρροή των Μαθητών 7.2 Επίδοση - Πρόοδος των Μαθητών 7.3 Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών 7.4 Κατευθύνσεις των Μαθητών	

Πίνακας 2: Θεματικές Περιοχές & Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου [Πηγή: (Σολομών, 1999, σ. 30)]

<sup>88</sup> Στο Δημητρώπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, σσ. 134-137, υπάρχουν ενδεικτικά κάποιες διακρίσεις (βλ. Πίνακας 4).

Στο κεφάλαιο «Δομή και Λογική των δεικτών Ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» της αναφοράς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την *Εσωτερική Αξιολόγηση και τον Προγραμματισμό του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα* (Σολομών, 1999, σσ. 29-32) επιχειρείται μια αιτιολόγηση της επιλογής των συγκεκριμένων θεματικών και δεικτών. Εισάγεται η γενικότερη διάκριση: Δεδομένα του Σχολείου-Διαδικασίες-Αποτελέσματα (βλέπε Πίνακας 2). Με αυτό τον τρόπο επιχειρείται η «ευθύνη» να αποδοθεί σε αυτούς που πρέπει. Διευκρινίζεται στην ανάλυση πως δεν πρέπει να μείνει στο απυρόβλητο η ευθύνη των εξωτερικών παραγόντων (κεντρικής εκπαιδευτικής αρχής, κυβέρνησης) για ζητήματα που θεωρούνται αντικείμενα αρμοδιότητας της πολιτείας (υποδομές, βιβλία, προγράμματα σπουδών, επάρκεια διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού κ.α.). Στην αναφορά επίσης βλέπουμε και μια τάση «απολογίας» για το γεγονός πως τα κριτήρια των Δεικτών Ποιότητας σχηματίζουν μια «περιγραφή» του ιδανικού σχολείου, ενώ ο στόχος όπως διακηρύσσεται παραμένει ένα δημοκρατικό σχολείο με εκπαιδευτικούς ικανούς να κρίνουν και να αποφασίζουν.

Οι διεθνείς οργανισμοί που μελετούν την εκπαίδευση ορίζουν ο καθένας το δικό του σύνολο δεικτών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων<sup>89</sup> (Παλαιοκρασάς, 2012, σ. 41).

## 2.9 Φορείς της αξιολόγησης

Φορέας της αξιολόγησης είναι αυτός που αναθέτει και εποπτεύει την αξιολογική διαδικασία ή αυτός που την υλοποιεί. Ο φορέας ανάθεσης είναι αυτός που παραλαμβάνει τα πορίσματα και τα αξιοποιεί σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό. Ο φορέας υλοποίησης είναι αυτός που έχει την ευθύνη για την αξιολογική διαδικασία και την παροχή σωστών αποτελεσμάτων μετά την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά την υλοποίηση των διαδικασιών.

## 2.10 Μορφές και μεθοδολογία της αξιολόγησης

Ο Δημητρόπουλος προσπαθεί διαγραμματικά (Δημητρόπουλος, 1999, σ. 143) να απεικονίσει αυτό που ο ίδιος αποδίδει ως έννοια και περιεχόμενο της «Μεθοδολογίας Αξιολόγησης». Παρέχει, ωστόσο, και μια ενδιαφέρουσα διατύπωση: «Ένας φορέας αξιολόγησης, έχοντας προσδιορισμένα το σκοπό και τα κριτήρια μιας αξιολόγησης και στηριζόμενος στην υπάρχουσα θεωρία αξιολόγησης, αξιολογεί ένα αντικείμενο αξιολόγησης επιλέγοντας τα κατάλληλα είδη, τις κατάλληλες προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές, και χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα και υλικά, σε μια ειδικά διαμορφωμένη για την περίπτωση διαδικασία αξιολόγησης που διέπεται από μια σειρά βασικών αρχών» (Δημητρόπουλος, 1999, σσ. 142-146).

Αποδομώντας τη μεθοδολογία αξιολόγησης στις επιμέρους διαστάσεις της, δίνουμε επιγραμματικά κάποια στοιχεία για την καθεμία (Δημητρόπουλος, 1999, σσ. 147-227).

1. Φορέας της αξιολόγησης: είναι «εκείνος που διενεργεί την αξιολόγηση»<sup>90</sup>.
2. Αντικείμενα, σκοποί και κριτήρια: [βλέπε πιο πάνω].
3. Θεωρία αξιολόγησης: [βλέπε πιο πάνω τα διαθέσιμα αξιολογικά μοντέλα].
4. Είδη (μορφές) αξιολόγησης: καθένα από τα θεωρητικά σχήματα προτείνει κάποιο είδος (ή είδη) αξιολόγησης<sup>91</sup>.
5. Προσεγγίσεις αξιολόγησης: το επίπεδο προσέγγιση «αντανακλά τη φιλοσοφική στάση του αξιολογητή αναφορικά με το πως θα επιτύχει σωστότερα τους σκοπούς της αξιολόγησης»<sup>92</sup>.

<sup>89</sup> Ενδεικτικά, οι δείκτες που προτείνονται από την UNESCO για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών συστημάτων ταξινομούνται σε τέσσερις διαστάσεις: 1) Σχέδια πολιτικής και προγράμματα, 2) χρηματοδότηση και διοίκηση, 3) συμμετοχή, και 4) πρόσβαση, ολοκλήρωση σπουδών και ποιότητα (Παλαιοκρασάς, 2012, σ. 41).

<sup>90</sup> Αυτός που διενεργεί την αξιολόγηση είναι αυτός που για λογαριασμό του γίνεται (αυτός που την παραγγέλλει), αυτός που την πραγματοποιεί (ειδικός αξιολογητής ή/και ομάδα, υπηρεσία/γραφείο του δημοσίου τομέα, ανεξάρτητος οργανισμός του ιδιωτικού τομέα κ.α.), εξειδικευμένοι φορείς αξιολόγησης.

<sup>91</sup> Π.χ. διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική/ολική, σύγκρισης, εκτίμηση αναγκών, εισόδου, αποτελέσματος κ.λπ.



6. Μέθοδοι αξιολόγησης: αφού επιλεγεί η προσέγγιση, πρέπει να γίνει επιλογή μεθόδου<sup>93</sup> (ή μεθόδων) που θα την υλοποιήσει.
7. Ειδικές τεχνικές αξιολόγησης: όταν επιλέξουμε τη γενική μέθοδο αναζητούνται ειδικές τεχνικές<sup>94</sup> για να εφαρμοστεί στην πράξη.
8. Υλικά, μέσα και όργανα στην αξιολόγηση: «απτά εργαλεία<sup>95</sup> που χρησιμοποιεί ο αξιολογητής στο πλαίσιο υλοποίησης μιας τεχνικής».

I. Έχουν καταγραφεί πολλές διαφορετικές ταξινομήσεις στα είδη και μορφές της αξιολόγησης, καθώς αυτές σχηματίζονται ανάλογα το σκοπό της, τη χρήση των αποτελεσμάτων της, τα υποκείμενα και τα αντικείμενά της, τη διάρκειά της κ.λπ. Από τις πιο δημοφιλείς ταξινομήσεις είναι η διαγνωστική-διαμορφωτική-τελική και η εσωτερική-εξωτερική αξιολόγηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 123).

- i. Η διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιείται στην αρχή της αξιολογικής διαδικασίας και στοχεύει στην αποσαφήνιση όλων των δυνατοτήτων-αδυναμιών, καταγραφή γνώσεων, δυνατοτήτων, ενδιαφερόντων των ενεχομένων, με απώτερο στόχο τις απαραίτητες αρχικές τροποποιήσεις που θα κάνουν το πρόγραμμα να αποδώσει το βέλτιστο που μπορεί.
- ii. Η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative) αποτελεί μια συνεχή διαδικασία· όσο το πρόγραμμα υλοποιείται, η αποτίμηση δεν σταματά. Η συνεχής ανατροφοδότηση που παρέχει είναι ένα αξιόλογο εργαλείο στα χέρια όσων επιθυμούν να αναδιαμορφώνουν ή να τροποποιούν το υπό αξιολόγηση αντικείμενο (π.χ. διδασκαλία) ώστε να το βελτιώνουν. Η διαμορφωτική αξιολόγηση σχετίζεται με το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης.
- iii. Η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση (summative) συνήθως μετρά την αποτελεσματικότητα με βάση τους αρχικούς στόχους. Επομένως, έχει ως κύριο έργο την αποτίμηση του τελικού αποτελέσματος. Αποτυπώνοντας συνολικά τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του αξιολογούμενου αντικειμένου μπορεί να τροφοδοτήσει με στοιχεία τις επόμενες υλοποιήσεις των διαδικασιών. Η τελική αξιολόγηση σχετίζεται με το τεχνοκρατικό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 123).

II. Ανάλογα με τα κριτήρια και τη φύση των δεδομένων που χρησιμοποιούνται, η αξιολόγηση διακρίνεται σε ποσοτική και ποιοτική.

- i. Η ποσοτική αξιολόγηση έχει βασικό μέλημα τη μέτρηση ή την αποτύπωση των δεδομένων σε κλίμακα· και στις δύο περιπτώσεις ο στόχος είναι να μπορεί να επιτευχθεί αντικειμενική σύγκριση. Η κριτική που δέχεται αυτό το είδος αξιολόγησης συνοψίζεται στα εξής: α. ένας βαθμός ή αριθμός δεν μπορεί να αποτυπώσει τις αδυναμίες και τα δυνατά σημεία αυτού που αξιολογείται, β. στην εκπαίδευση υπάρχουν χαρακτηριστικά που δεν μπορούν να μετρηθούν και γ. η αποτίμηση μιας απομονωμένης συμπεριφοράς αφήνει χωρίς ανάλυση το ευρύτερο πλαίσιο εντός του

<sup>92</sup> Οι διακρίσεις των προσεγγίσεων αξιολόγησης γίνονται με βάση κάποιους άξονες-κριτήρια διάκρισης. Για παράδειγμα, με κριτήριο διάκρισης το «εύρος προσπάθειας» έχω α) ολική β) μερική ή τμηματική, με κριτήριο διάκρισης τη «φύση των δεδομένων» έχω α) ποσοτική β) ποιοτική (Δημητρόπουλος, 1999, σ. 161).

<sup>93</sup> Υπάρχει εκτεταμένη λίστα από μεθόδους που μπορούν να αξιοποιηθούν ανεξάρτητα ή σε συνδυασμό με άλλες (παρατήρηση, σύγκριση, τήρηση και παρακολούθηση δεικτών, κοινωνιολογικές μέθοδοι, επισκόπηση, πειραματικές μέθοδοι, ανάλυση περιεχομένου κ.λπ.) (Δημητρόπουλος, 1999, σ. 170).

<sup>94</sup> Μια μέθοδος μπορεί να υλοποιείται με τη χρήση συνδυασμού τεχνικών και μια τεχνική να συναντάται σε πολλές μεθόδους. Επίσης, συνήθως μιλάμε για «ομάδες τεχνικών» (τεχνικές παρατήρησης, τεχνικές ατομικής συνέντευξης, καταγισμός ιδεών, ψυχομετρικές τεχνικές, κοινωνιομετρικές τεχνικές, τήρηση μητρώων κ.λπ.) (Δημητρόπουλος, 1999, σ. 193).

<sup>95</sup> Ερωτηματολόγια, κλίμακες διαβάθμισης, επίσημες εκθέσεις, πρόχειρες περιγραφές, αρχεία, τεκμήρια, τεστ – δοκίμια επίδοσης κ.λπ. (Δημητρόπουλος, 1999, σ. 207).

οποίου διαμορφώθηκε το παρατηρούμενο αποτέλεσμα. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί μια τεχνοκρατική αντίληψη για την αξιολόγηση.

- ii. Η ποιοτική αξιολόγηση δίνει έμφαση στη διαμορφωτική λειτουργία των αξιολογικών διαδικασιών. Προσπαθεί να αποκαλύψει στοιχεία από το κοινωνικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναμφίβολα, αποτελεί μια ανθρωπιστική-πλουραλιστική προσέγγιση της αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σσ. 124-125).

III. Ο Σολομών υποστηρίζει πως διακρίνονται δύο γενικοί τύποι αξιολόγησης: εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση έχει διάφορες μορφές: επιθεώρηση, ιεραρχική εξωτερική αξιολόγηση, παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Σολομών, 1999, σσ. 15-20) (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σσ. 128-135).

- i. Η επιθεώρηση έχει διάφορες παραλλαγές ανάλογα με το ποιος τη διενεργεί, τι δικαιοδοσίες έχει και τέλος τι εργαλεία και μεθόδους χρησιμοποιεί. Έχουν καταγραφεί αναλυτικά λίστες από πλεονεκτήματα<sup>96</sup> και μειονεκτήματα<sup>97</sup>, τα οποία και αποτελούν το νομιμοποιητικό λόγο των υποστηρικτών ή επικριτών της αντίστοιχα.
- ii. Η ιεραρχική εξωτερική αξιολόγηση είναι μια συμβατική μορφή διοικητικού ελέγχου με στόχο την τήρηση της νομοθεσίας.
- iii. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται με συλλογή στοιχείων από διάφορες υπηρεσίες κυρίως του Υπουργείου Παιδείας και τα στοιχεία χρησιμοποιούνται είτε σε πάγιες λειτουργίες του (π.χ. διορισμοί, εξετάσεις, κατασκευή σχολικών κτιρίων) είτε για καταγραφή των τιμών συμβατικών εκπαιδευτικών δεικτών (π.χ. ΟΟΣΑ).
- iv. Οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης υλοποιούνται είτε από πανεπιστημιακούς ερευνητικούς φορείς είτε από διεθνείς οργανισμούς και μελετώνται συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος.
- v. Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση στοχεύει στον έλεγχο της υπακοής στο νόμο. Οι ανώτεροι διοικητικά κρίνουν τους κατωτέρους και καθώς στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις αμφισβητείται έντονα.
- vi. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση είναι αυτή που συνολικά αποτιμάται θετικότερα από όλες τις άλλες. Διακηρύσσει τη βελτίωση, την ενίσχυση της αποκέντρωσης στις αποφάσεις και τη δυνατότητα να αποτιμηθεί συνολικά μια σχολική μονάδα ή ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Φυσικά, εντοπίζονται και εδώ μια σειρά από πλεονεκτήματα<sup>98</sup> και μειονεκτήματα<sup>99</sup>. Είναι αρκετά χρονοβόρα και απαιτητική, ενώ οι

<sup>96</sup> Είναι μια συμβατική μορφή ελέγχου, αποτελεί κίνητρο για την τήρηση της νομοθεσίας, υποστηρίζει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, εντοπίζει λανθάνοντα προβλήματα, είναι αξιόπιστη γιατί τα πρόσωπα/φορείς δεν σχετίζονται άμεσα με τη σχολική μονάδα, δεν προσθέτει απασχόληση στους εκπαιδευτικούς, η εξέταση από τον ίδιο επιθεωρητή πολλών σχολείων διευκολύνει τη συγκρισιμότητα των κρίσεων και τις προτάσεις βελτίωσης ευρύτερης εμβέλειας (Σολομών, 1999, σ. 16).

<sup>97</sup> Αγνοεί τα μη μετρήσιμα στοιχεία που συμβάλουν στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, η αποτίμηση που διενεργείται είναι απλοϊκή, προάγει το φόβο και την τυφλή υπακοή των εκπαιδευτικών, απορυθμίζει τη λειτουργία των σχολείων από το άγχος της παρουσίας του εξωτερικού παράγοντα, τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αρχίζουν να δρουν ατομικά, τα κριτήριά της είναι άρρητα και ασαφή, οι υποκειμενικές κρίσεις ενισχύουν την αμφισβήτησή της, δεν αποφέρει βελτίωση καθώς τα αποτελέσματα δεν γνωστοποιούνται, δεν αποτιμά συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα και καθώς τα αξιολογικά αποτελέσματα είναι προσανατολισμένα σε συγκεκριμένα πρόσωπα και σχολικές μονάδες δεν έχουν πληροφοριακή αξία (Σολομών, 1999, σ. 16).

<sup>98</sup> Υλοποιείται εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού και λαμβάνει γνώση των ιδιαίτερων συνθηκών, καλλιεργεί το ενδιαφέρον των ενεχομένων για διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου, ενισχύει τη συλλογικότητα και τη συνεργασία, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες, καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης στους εμπλεκόμενους στις διαδικασίες της και την αυτοδέσμευση για βελτίωση (Σολομών, 1999, σ. 19).

εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνώσεις και ικανότητες ώστε να χρησιμοποιήσουν ικανοποιητικά τα εργαλεία διερεύνησης και να εξάγουν έγκυρα συμπεράσματα. Καθώς η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης προτιμάται περισσότερο από τις υπόλοιπες, έχουν γίνει προσπάθειες να παραχθούν πλαίσια που θα υποστηρίξουν τη διαδικασία σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή εκπαιδευτικού ιδρύματος.

## 2.11 Υλοποίηση της Αξιολόγησης

Για να είναι αποτελεσματική μια αξιολόγηση θα πρέπει να εφαρμόζεται ένα σύνολο αρχών. Θα αναφέρουμε κάποιες από αυτές που επιλέγει να τονίσει ο Δημητρόπουλος, και για τις οποίες συμφωνούμε πως αποτελούν ένα σωστό πλαίσιο, ώστε μια αξιολογική διαδικασία να αντιμετωπιστεί ολόπλευρα και συστηματικά (Δημητρόπουλος, 1999, σσ. 224-227).

1. Να έχουν οριστεί το αντικείμενο, ο σκοπός και τα κριτήρια αξιολόγησής του.
2. Να επιλεγεί η καταλληλότερη μεθοδολογία.
3. Ένας συνδυασμός μεθόδων και τεχνικών να υποστηρίξουν την επιλεγείσα μεθοδολογία.
4. Να προκύπτει ωφέλεια για κάποιον (ή ακόμα καλύτερα για όλους).
5. Να γίνεται με επιστημονικό τρόπο.
6. Να εξασφαλίζεται πως κανείς από τους εμπλεκόμενους δεν νοιώθει πως απειλείται.
7. Να συνοδεύεται από τα σωστά παράλληλα μέτρα.
8. Να προ-εξασφαλίζει την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
9. Να τηρούνται οι αρχές της σωστής εμπειρικής έρευνας, στατιστικής ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων.
10. Να μελετάται παράλληλα η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης.
11. Ο αξιολογητής να λαμβάνει υπόψη του τις πολιτικές διαστάσεις της αξιολόγησης.
12. Να προσπαθεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την ανισορροπία που προκαλεί η εφαρμογή της σε συστήματα (εκπαιδευτικό) που πριν βρίσκονταν σε ισορροπία (μείωση αντιδράσεων και αρνητικών συναισθημάτων).

Μια διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να είναι οργανωμένη προσεκτικά και διεξοδικά. Όλες οι φάσεις προετοιμάζονται, σχεδιάζονται και οργανώνονται πριν την υλοποίηση. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε τα στάδια που προτείνει ο Δημητρόπουλος (Δημητρόπουλος, 1999, σσ. 228-245), διευκρινίζοντας πως καθένα από αυτά απαιτεί πολυάριθμες ενέργειες οι οποίες για να υλοποιηθούν θα πρέπει να ληφθούν υπόψη αρκετοί παράγοντες (κάποιοι είναι σε μορφή καταλόγων/λιστών/ερωτημάτων/θεμάτων που έχουν προετοιμαστεί από ερευνητές που ασχολούνται σε θεωρητικό επίπεδο με την αξιολόγηση). Οι τέσσερις κύριες φάσεις είναι: α) ανάλυση/προετοιμασία/εγκατάσταση, β) σχεδιασμός/προγραμματισμός, γ) υλοποίηση και δ) αξιοποίηση αποτελεσμάτων/μετα-αξιολόγηση.

Το πλαίσιο της αξιολόγησης μπορεί να προσδίδει στη διαδικασία ελεγκτικό ή ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, ανάλογα με τους στόχους που τίθενται σε κάθε περίπτωση που αυτή καλείται να εφαρμοστεί. Στην περίπτωση που η αξιολόγηση επιτελεί έλεγχο «μετρά το βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν προκαθορισμένοι στόχοι εστιάζοντας στο αποτέλεσμα, στο προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και αποσκοπεί άμεσα στον έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης και ευρύτερα στην αποτελεσματικότητα». Σε αυτή την περίπτωση, η αξιολόγηση αποτιμά την εκπαιδευτική διαδικασία με τεχνοκρατικό τρόπο και όχι συνολικά, δηλαδή λαμβάνοντας υπόψη τη σύνθετη σχέση διδάσκοντα-μαθητή. Στην περίπτωση της ανατροφοδοτικής αξιολόγησης, κυρίαρχος στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, η οποία, σύμφωνα με τους

<sup>99</sup> Αναπτύσσει μια τάση εσωστρέφειας στη σχολική μονάδα, οι εσωτερικές συγκρούσεις δεν διευθετούνται εύκολα, τα συμπεράσματά της δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ευκολία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος, παρατηρείται συχνά έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία, επικεντρώνεται σε ανώδυνες πτυχές ή πτυχές όπου η ευθύνη δεν μπορεί να εντοπιστεί εντός της σχολικής μονάδας, τα αποτελέσματά της δεν οδηγούν εύκολα στη χάραξη σχεδίου δράσης (Σολομών, 1999, σ. 19).

συγγραφείς, αποτιμάται «ως προς ποικίλες παραμέτρους». Εδώ η αξιολόγηση «συνδέεται με τη διδασκαλία ως πράξη, ως συνειδητή δράση, τη συμπληρώνει, την επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτήν με σχέση αμφίδρομη και ανατροφοδοτική» (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007, σσ. 136-137).

## 2.12 Εφαρμογή του Θεσμού της Αξιολόγησης σε Ευρώπη & Ελλάδα-Αγγλία

Η έκθεση «Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012» του Δικτύου Ευρυδική (εκδίδεται από κοινού με τη Eurostat), καταγράφει τις κύριες εξελίξεις που σημειώθηκαν στα πλαίσια των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά την Ευρώπη στη διάρκεια της δεκαετίας 2002-2012. Ποιοτική αξιολόγηση, σύμφωνα με το δίκτυο Ευρυδική, είναι «μια συστηματική διαδικασία ανάλυσης της απόδοσης των εκπαιδευτικών, των σχολείων ή των τοπικών Αρχών, η οποία οδηγεί σε κριτικά συμπεράσματα όσον αφορά στο επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης και/ή σε συστάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας» (Eurydice & Eurostat, 2012, σ. 39).

Στις περισσότερες χώρες εφαρμόζεται κάποια διαδικασία αξιολόγησης<sup>100</sup> (εσωτερική ή/και εξωτερική)<sup>101</sup>. Η εξωτερική αξιολόγηση εφαρμόζεται κυρίως στη διδασκαλία και τη μάθηση. Στη Μ. Βρετανία ο οργανισμός που είναι υπεύθυνος για την εξωτερική αξιολόγηση δρα ανεξάρτητα από την ανώτατη εκπαιδευτική αρχή. Τα σχολεία της αξιολογούνται, επίσης, από τις τοπικές Αρχές, των οποίων το κύριο έργο είναι η εποπτεία, ώστε οι επιδόσεις τους να πληρούν τα απαιτούμενα πρότυπα. Η κεντρική κυβέρνηση με τη σειρά της αξιολογεί τις τοπικές αρχές. Στην Ελλάδα η διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης δεν επικεντρώνεται στις σχολικές μονάδες, αλλά στο έργο των εκπαιδευτικών, ενώ η εσωτερική αξιολόγηση έχει εφαρμοστεί στη χώρα μας σε πιλοτικό επίπεδο<sup>102</sup> με διακηρυγμένο στόχο τη μακροπρόθεσμη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Eurydice & Eurostat, 2012, σσ. 39-40).

Οι διαδικασίες αξιολόγησης, στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών, διενεργούνται με βάση τυποποιημένα κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά έχουν δύο βασικές πτυχές «την παράμετρο (ή μετρήσιμη πτυχή ενός υπό αξιολόγηση τομέα) και το απαιτούμενο πρότυπο (σημείο αναφοράς, νόρμα, κανονισμό ή επίπεδο επάρκειας) βάση του οποίου αξιολογείται η παράμετρος». Οι μετρήσεις (ποιοτικές ή ποσοτικές) συμβάλλουν, στη συνέχεια, στη διαμόρφωση κρίσης. Η διαμόρφωση των κριτηρίων ανά χώρα γίνεται με βάση την κείμενη νομοθεσία και το αναπτυξιακό σχέδιο για την εκπαίδευση. Όσο πιο ευρύ είναι το πεδίο των σχολικών δραστηριοτήτων που

<sup>100</sup> Η διαδικασία μπορεί να αφορά τη σχολική μονάδα, το ευρύτερο σχολικό σύστημα, τους εκπαιδευτικούς, κάποια συγκεκριμένη διαδικασία –ή και συνδυασμούς αυτών. Επίσης, επιτελείται από σώμα επιθεωρητών, από το προσωπικό του σχολείου, από άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας κ.α.

<sup>101</sup> Η αναφορά του δικτύου Ευρυδική μνημονεύει τα εξής για τις 33 ευρωπαϊκές χώρες που μελετά: «**Η αξιολόγηση των σχολείων** εστιάζει στις δραστηριότητες του προσωπικού χωρίς να επιζητείται η ανάθεση ατομικής ευθύνης στα μέλη του. Αυτές οι αξιολογήσεις αποβλέπουν στην επόπτευση ή βελτίωση της απόδοσης του σχολείου και των αποτελεσμάτων των μαθητών και τα ευρήματα παρουσιάζονται σε μια συνολική έκθεση που δεν περιλαμβάνει εξατομικευμένες αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών. Όταν το έργο των διευθυντών συγκαταλέγεται στα σημεία όπου εστιάζει μια αξιολόγηση η οποία καλύπτει όλες τις σχολικές δραστηριότητες και τα ευρήματα χρησιμοποιούνται με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των εν λόγω σχολείων, θεωρείται ότι αξιολογείται το σχολείο. Αντίθετα, σε περιπτώσεις όπου η σχολική επιτροπή ή το σχολικό συμβούλιο αξιολογούν τους διευθυντές των σχολείων για περιορισμένες και συγκεκριμένες πτυχές του έργου τους η διαδικασία εν προκειμένω δεν θεωρείται αξιολόγηση των σχολείων. **Η εξατομικευμένη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών** συνίσταται στη διαμόρφωση κρίσης για την εργασία τους και στην παροχή προφορικής ή γραπτής ενημέρωσης, η οποία θα συμβάλει στην καθοδήγηση και τη βοήθεια που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους. Αυτή η αξιολόγηση μπορεί να διεξαχθεί κατά τη διαδικασία αξιολόγησης του σχολείου (οπότε σε γενικές γραμμές γίνεται προφορική ενημέρωση) ή ανεξάρτητα (πιθανώς οδηγώντας σε επίσημη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού). **Η αξιολόγηση της τοπικής Αρχής** μπορεί να πραγματοποιηθεί από τις κεντρικές (ή ανώτατες) εκπαιδευτικές Αρχές, το σώμα επιθεωρητών ή μια εθνική εκπαιδευτική Υπηρεσία. Αυτή η αξιολόγηση εξετάζει το έργο των τοπικών Αρχών ως προς τη διαχείριση των σχολείων τα οποία βρίσκονται στη γεωγραφική περιοχή που υπάγονται στη δικαιοδοσία τους.» (Eurydice & Eurostat, 2012, σ. 41).

<sup>102</sup> Το πιλοτικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης εγκαινιάστηκε τον Ιούνιο του 2010.

αξιολογούνται τόσο αυστηρότερη γίνεται η τυποποίηση των κριτηρίων –δημιουργούνται λίστες που περιλαμβάνουν την ποιότητα διδασκαλίας, τα αποτελέσματα των μαθητών κ.λπ. Στη Μ. Βρετανία έχουμε το καθεστώς των πρότυπων κριτηρίων για την εξωτερική αξιολόγηση, ενώ στην Ελλάδα η εξωτερική αξιολόγηση είναι ανύπαρκτη (Eurydice & Eurostat, 2012, σσ. 41-42).

Η πρακτική των εκθέσεων αξιολόγησης καθιερώθηκε τη δεκαετία του 1980 στο Ηνωμένο Βασίλειο και εξαπλώθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990 στη υπόλοιπη Ευρώπη. Τα πορίσματα της εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να δημοσιεύονται στο σύνολό τους ή ένα μέρος τους. Επίσης, κάποιες φορές περιέχουν δεδομένα σύγκρισης με άλλα σχολεία. Στη Μ. Βρετανία συνυπολογίζονται και τα στοιχεία για την επίδοση των μαθητών, για τα οποία υπάρχουν καθορισμένα όρια επιτυχίας, που ενεργοποιούν διάφορες παρεμβάσεις στα σχολεία. Για παράδειγμα, αν κάποιος σχολείο αποτύχει να εκπληρώσει το ελάχιστο πρότυπο για το ποσοστό επιτυχίας των μαθητών που θα πρέπει να πληρούν συγκεκριμένο όριο προόδου σε κάποιο τυποποιημένο τεστ, λαμβάνει πρόσθετη στήριξη και επόπτευση. Τα αποτελέσματα των μαθητών σε ένα εθνικό τεστ, με τη δημοσίευσή τους, αυξάνουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων και ενισχύουν τη λογοδοσία (Eurydice & Eurostat, 2012, σσ. 43-46).

Στην Ελλάδα υπήρξαν αρκετές προσπάθειες, τόσο σε νομοθετικό (Ν. 2525/1997 & Ν. 2986/2002) όσο και σε ερευνητικό επίπεδο [ (Σολομών, 1999), (Ματθαίου, 2000), (ΚΕΕ, 2004), (Βλάχος, 2008)], από τις ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας για μεταρρύθμιση που θα εφαρμόζε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Για πρώτη φορά κατόρθωσε να εφαρμοστεί μέσω του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ) στο πλαίσιο του Ν.3848/2010. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Σεπτέμβριος 2010 - Ιούνιος 2012 με βάση τους 18 δείκτες 5 επιμέρους πεδίων αυτοαξιολόγησης.

Η επόπτευση σε εθνικό επίπεδο βασίζεται κυρίως στη χρήση των ευρημάτων της αξιολόγησης των μαθητών ή/και της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων. Τα δεδομένα που συλλέγονται και επεξεργάζονται, συγκρίνονται με προκαθορισμένες προδιαγραφές, ώστε να μπορέσουν οι χώρες να προβούν σε αλλαγές που θα βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα (Eurydice & Eurostat, 2012, σσ. 46-47).

Η σχέση αξιολόγησης και εκπαιδευτικής πολιτικής εμφανίζεται ενισχυμένη το τελευταίο διάστημα στη Ε.Ε., καθώς αντί οι μεταρρυθμίσεις να επιβάλλονται «άνωθεν» δοκιμάζονται πιλοτικά και αξιολογούνται. Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αποτελεί θεσμό για την Ε.Ε., αλλά οι επιμέρους αξιολογήσεις αποτιμούν εκπαιδευτικούς στόχους και στρατηγικές. Σε κάποιες από τις χώρες της λειτουργούν υπηρεσίες που αξιολογούν σε εθνικό επίπεδο την εκπαίδευση και συμβουλεύουν το Υπουργείο Παιδείας. Στην Αγγλία το OFSTED-Office for Standards in Education συμβουλεύει την κυβέρνηση, ενώ παράλληλα «επιθεωρεί, συντάσσει αναφορές και αναπτύσσει πρότυπα ποιότητας (standards)». Σε όλες τις χώρες το πληροφοριακό υλικό αξιολόγησης δημοσιεύεται και αυτό έχει ως συνέπεια να επηρεάσει τη λήψη αποφάσεων ή/και να συνδράμει στην κατασκευή εργαλείων και δεικτών αξιολόγησης (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σσ. 70-73).

Στα συμπεράσματα της μελέτης τους οι Τσακίρη & Μικρογιαννάκη αναφέρουν πως «αναδεικνύονται ορισμένες κοινές τάσεις **καθοδήγησης** του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της **οργάνωσης** και του **ρόλου της αξιολόγησης**». Μια πρώτη διαπίστωση είναι οι τρεις κοινές κατευθύνσεις των χωρών της Ε.Ε. για την οργάνωση των αξιολογικών τους συστημάτων: *ανάπτυξη της αξιολόγησης σε κεντρικό επίπεδο, αναπροσαρμογή του ρόλου της επιθεώρησης, ανάπτυξη της αξιολόγησης σε τοπικό επίπεδο*. Μια δεύτερη διαπίστωση είναι πως αναζητούν τρόπους να βελτιώσουν την εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο και στο διεθνή ανταγωνισμό: *αναδιοργάνωση της διοικητικής διαχείρισης του προσωπικού, ενίσχυση των μηχανισμών στατιστικής επεξεργασίας, ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας μεταξύ των σχολικών μονάδων, ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας με τους συντελεστές της σχολικής μονάδας και με τους «εταίρους» της εκπαιδευτικής κοινότητας*. Σε αυτή τους την προσπάθεια δεν μπόρεσαν να ξεφορτωθούν κάποιες «αντιφάσεις»: ο διοικητικός έλεγχος (άσκηση εξουσίας) δεν συμβαδίζει με την πρακτική της αυτοαξιολόγησης, η ανταγωνιστικότητα των σχολικών μονάδων δεν μπορεί να εξασφαλίσει «ίσες ευκαιρίες για όλους»,

η αυτονομία δυναμιτίζεται από τους κεντρικά σχεδιασμένους δείκτες και κριτήρια αξιολόγησης. Για άλλη μια φορά διαπιστώνεται πως το διακύβευμα ήταν και παραμένει πολιτικό (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σσ. 74-79).

## 2.12.1 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

### 2.12.1.1 Τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Το αυξημένο ενδιαφέρον που εκδηλώνεται στην Ε.Ε. για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού οφείλεται στην ανάγκη για αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην ανάγκη για καλύτερη αξιοποίηση των οικονομικών πόρων. Σε αυτή τη λογική εντάσσεται και η τάση για αποκέντρωση που εμφανίζεται σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα ευρωπαϊκών χωρών. Οι τάσεις αυτές συνοδεύονται από την ανάγκη για *απόδοση λόγου* και *κανονικοποίηση & ομογενοποίηση* των εκπαιδευτικών στόχων σε κεντρικό επίπεδο (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007, σσ. 137-138).

Στη μελέτη<sup>103</sup> τους οι Τσακίρη & Μικρογιαννάκη διακρίνουν τρεις κατηγορίες διοίκησης και διαχείρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης με βάση τις ιστορικές και κοινωνικοπολιτικές ιδιαιτερότητές τους –αυτή των ομοσπονδιακών κρατών (Γερμανία, Βέλγιο, Αυστρία), των κρατών με περιφερειακή αυτονομία (Ιταλία, Ισπανία), των ενιαίων κρατών (Ελλάδα, Δανία, Φινλανδία, Ολλανδία, Γαλλία, Μεγάλη Βρετανία και Ιρλανδία). Οι δομές των διοικήσεων των ενιαίων κρατών στα οποία ανήκουν οι χώρες ενδιαφέροντός μας (Ελλάδα & Μεγάλη Βρετανία) έχουν διαφορές. Άλλων χωρών οι διοικήσεις έχουν συγκεντρωτικό χαρακτήρα και άλλων λειτουργούν με αποκεντρωμένες διαδικασίες. Η Ελλάδα είναι χώρα με συγκεντρωτικές δομές λειτουργίας και δειλά βήματα προς αποκεντρωμένες διαδικασίες στις πιο πρόσφατες μεταρρυθμίσεις. Στη Μεγάλη Βρετανία<sup>104</sup>, στην οποία οι ερευνητές καταλογίζουν τον «ιδανικό τύπο αποκέντρωσης», μετά το 1988 η κεντρική εξουσία αναλαμβάνει πιο ενεργό ρόλο στη διαχείριση σχολικών μονάδων και στην παιδαγωγική οργάνωση (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σσ. 21-23).

Η προσέγγιση αξιολόγησης που υιοθετεί κάθε ευρωπαϊκή χώρα βρίσκεται σε αρμονία με τους στόχους του εκπαιδευτικού της συστήματος και το πως αυτό οργανώνεται και διαχειρίζεται. Τρία μοντέλα είναι τα επικρατέστερα στις αξιολογικές πρακτικές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Το *πρώτο* συναντάται σε χώρες με συγκεντρωτικές δομές και διέπεται από τη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου. Αυτό που αφορά κυρίως τη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι η τήρηση της νομιμότητας και η άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Το *δεύτερο* «αντλεί τη νομιμοποίηση από τον κοινό νομο», καθώς έρχεται να καλύψει τα στοιχειώδη δικαιώματα του πολίτη-καταναλωτή. Διέπεται από τη λογική της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στους κοινωνικούς εταίρους και τους γονείς. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο λειτουργεί το σύστημα αξιολόγησης της Μ. Βρετανίας. Το *τρίτο* συναντάται σε χώρες με αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (π.χ. Δανία, Σουηδία). Εδώ κυριαρχεί η λογική του αυτοελέγχου, αυτοαξιολόγησης & εσωτερικής αξιολόγησης, με στόχο το σχολείο να βελτιωθεί χρησιμοποιώντας τις δικές του δυνάμεις. Εύκολα συμπεραίνει κανείς πως το πότε, πως, από ποιόν πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί είναι θέματα συζήτησης στην Ε.Ε. που αποτελούν μέρος του γενικότερου διαλόγου για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007, σσ. 138-139).

Μέσω του δικτύου Ευρυδίκη<sup>105</sup> αναζητήθηκαν από τις ερευνήτριες οι στόχοι της εκπαίδευσης και οι στόχοι της αξιολόγησης. Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρείται

<sup>103</sup> Αξιολόγηση και Εκπαιδευτικά Συστήματα στις Χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης.

<sup>104</sup> «Στη Μεγάλη Βρετανία, η Αγγλία και Ουαλία, η Σκωτία και η Β. Ιρλανδία έχουν καθεμιά τη δική της κεντρική διοίκηση» (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σ. 23).

<sup>105</sup> Το δίκτυο «Ευρυδίκη» δημιουργήθηκε το 1980 με σκοπό να παράσχει «αξιόπιστα» και «συγκριτικά» στοιχεία για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ε.Ε. Αποτελεί «παρατηρητήριο» μέσω του

«σύγκλιση εκπαιδευτικών στόχων» αλλά και «απουσία διατυπωμένων στόχων για το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος». Οι στόχοι της αξιολόγησης διακρίνονται σε γενικούς και επιχειρησιακούς. Στους γενικούς στόχους περιλαμβάνεται η βελτίωση της ποιότητας (δεν διευκρινίζεται τι εννοεί η κάθε χώρα με αυτό) και η οικονομική ανταποδοτικότητα. Από τους επιχειρησιακούς στόχους θα αναφέρουμε όσους αφορούν τις δύο χώρες ενδιαφέροντός μας: αποτίμηση της αποτελεσματικότητας (Μ. Βρετανία), προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών (Μ. Βρετανία), ενώ η αποκέντρωση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι στόχος και των δύο χωρών (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σσ. 28-32).

Στη συνέχεια, θα απομονώσουμε από την έρευνα μόνο τα στοιχεία που αφορούν την αξιολόγηση των χωρών ενδιαφέροντός μας (Ελλάδα και Μ. Βρετανία) ή συνολικά την Ε.Ε. Η συγκριτική αυτή έρευνα μας παρέχει κάποια στοιχεία που, αν και περιγράφουν την κατάσταση δύο δεκαετίες πριν, είναι αξιόλογα, καθώς οι ερευνήτριες επιμένουν σε ομοιότητες/διαφορές αλλά και συνδέουν την αξιολόγηση με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τα θεσμικά όργανα που εμπλέκονται στις διαδικασίες αξιολόγησης διακρίνονται σε 3 επίπεδα διοίκησης: α. το εθνικό/κεντρικό, β. το περιφερειακό και γ. το τοπικό επίπεδο. Στο κεντρικό επίπεδο υπάρχουν 1. οι κεντρικές υπηρεσίες του υπουργείου, 2. διευθύνσεις με αρμοδιότητες σχεδιασμού, ανάπτυξης και αξιολόγησης, 3. γραφεία στατιστικών μελετών, 4. ερευνητικά κέντρα, 5. συμβούλια πειραματικών προγραμμάτων και εφαρμογών, 6. υπηρεσίες ή κέντρα με συμβουλευτικές και ερευνητικές αρμοδιότητες, 7. σώματα αξιολόγησης/επιθεώρησης. Οι βασικοί ρόλοι αυτών των θεσμικών οργάνων (εξαιρείται το σώμα επιθεώρησης) είναι η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της εκάστοτε κυβερνητικής πολιτικής<sup>106</sup> και η υποστήριξη της αξιολόγησης, ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης και της έρευνας (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σσ. 33-35).

Για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής οι περισσότερες χώρες στηρίζονται στα αποτελέσματα της αξιολόγησης είτε συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή του εκπαιδευτικού έργου είτε σε κάποιους συγκεκριμένους τομείς (αποτελέσματα μαθητών, αξιολόγηση εκπαιδευτικών/σχολικής μονάδας, οικονομικά στοιχεία, αποτελεσματικότητα διοίκησης, ποιότητα σχολικού σχεδιασμού κ.α.). Για την υποστήριξη της αξιολόγησης δεν ακολουθείται ενιαίος τρόπος. Βασικότερο μέσο είναι οι δημοσιεύσεις, με τη Μ. Βρετανία να δημοσιεύει υλικό του οποίου τη χρήση και επεξεργασία επιτρέπει σε όλους τους εμπλεκόμενους συντελεστές της εκπαίδευσης. Επίσης, δημοσιεύει οδηγό αξιολόγησης με βάση τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που διαφοροποιούν το ένα σχολείο από το άλλο. Και στις δύο χώρες η παραγωγή εργαλείων αξιολόγησης (π.χ. δείκτες) ανήκει στην αρμοδιότητα των κεντρικών υπηρεσιών. Στη Μ. Βρετανία υπάρχουν και *δείκτες προστιθέμενης αξίας* οι οποίοι αξιολογούν τα αποτελέσματα λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που τα επηρεάζουν. Επιπρόσθετα, προωθεί την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Τα όργανα επιθεώρησης ('επιθεώρηση' για τη Μ. Βρετανία και διαφορετικό όνομα για κάθε χώρα του Ηνωμένου Βασιλείου & 'ΣΜΑ'-Σώμα Μονίμων Αξιολογητών για την Ελλάδα) βρίσκονται σε κεντρικό επίπεδο (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σσ. 35-38).

Τα περιφερειακά όργανα αξιολόγησης της Ελλάδας (Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού – ΠΕΚΕΣΕΣ, Διευθύνσεις & Γραφεία Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι) έχουν διάφορες αρμοδιότητες, αλλά δεν έχουν ρόλο επιθεώρησης. Η αυστηρά εννοούμενη «επιθεώρηση» έχει τους εξής ρόλους: επιθεώρηση της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, της εφαρμογής των κανονισμών και του εκπαιδευτικού έργου (αξιολόγηση εκπαιδευτικών και ποιότητας του έργου, τήρηση προγραμμάτων, εκπαιδευτικά αποτελέσματα κ.α.). Η επιθεώρηση έχει και ρόλο υποστηρικτικό και συμβουλευτικό (καθοδήγηση, διάχυση καλών πρακτικών,

---

οποίου κάθε κράτος - μέλος ενημερώνει ετησίως, για τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό του σύστημα. Οι πληροφορίες αυτές συλλέγονται στη βάση δεδομένων ("Eurobase") (Τσακίρη, 2007, σ. 373).

<sup>106</sup> Εξαιρέση αποτελεί η Σουηδία που για την εκπαιδευτική πολιτική υπάρχει «ενιαίο μακροπρόθεσμο πρόγραμμα και τα πρόσωπα σε θέσεις-κλειδιά δεν αλλάζουν εύκολα» (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σ. 35).

επιμόρφωση, παροχή διδακτικής-τεχνικής υποστήριξης κ.λπ.). Η υλοποίηση της επιθεώρησης γίνεται κυρίως με επισκέψεις στα σχολεία από έναν ή ομάδα επιθεωρητών. Ένας ακόμη ρόλος των περιφερειακών οργάνων είναι η επιθεώρηση να αποτελεί πληροφόρηση/ανατροφοδότηση του Υπουργού και των υπολοίπων κεντρικών οργάνων για τη λειτουργία των θεσμών και την εφαρμογή των κανονισμών (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σσ. 39-42).

Σε τοπικό επίπεδο η αξιολόγηση συντελείται από τοπικά όργανα (δήμος, συμβούλια για εκπαιδευτικά θέματα κ.λπ.) και τη σχολική μονάδα. Η Μ. Βρετανία είναι μια από τις χώρες που έχουν αναθέσει την αξιολόγηση σε τοπικά όργανα. Οι LEAs-Local Education Authorities σε Αγγλία και Ουαλία (αυτό είναι το κομμάτι που μελετάμε) έχουν ρόλο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό (συμβουλές για βελτίωση της ποιότητας, καθοδήγηση σε θέματα παιδαγωγικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας), διοργανώνουν σεμινάρια, χρηματοδοτούν τα σχολεία αλλά και τα επιθεωρούν<sup>107</sup>. Καταρτίζουν τριετή «Σχέδια Εκπαιδευτικής Ανάπτυξης» και προσπαθούν να διασφαλίσουν την τήρηση υψηλών standards. Στη Βόρεια Ιρλανδία τα «Education and Library Boards» έχουν λόγο στα οικονομικά των σχολείων και ευθύνη για την παροχή εκπαίδευσης, αλλά δεν ασχολούνται με θέματα ποιότητας. Στη Σκωτία οι «Τοπικές Αρχές» ασχολούνται με τη διασφάλιση της ποιότητας και προβαίνουν σε «συμφωνίες για εκπαιδευτικό έλεγχο των σχολείων», ώστε η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας να επικυρωθεί και από κάποια θεσμική αρχή. Η αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας (κυρίως αυτοαξιολόγηση) διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα. Στη Μ. Βρετανία η αυτοαξιολόγηση είναι «υποχρεωτική και συστηματική» και υποστηρίζεται από οδηγούς και εργαλεία. Η έκθεση αξιολόγησης συντάσσεται από το Διευθυντή του σχολείου και υποβάλλεται στο «Σώμα Διοίκησης του Σχολείου». Στη Σκωτία ο Διευθυντής εμπλέκει στη διαδικασία του σχεδιασμού δράσεων και τους εκπαιδευτικούς. Στην Ελλάδα εκτός από τις λίγες περιπτώσεις πιλοτικής εφαρμογής του μέτρου, όταν δοκιμάστηκε η γενίκευσή του, συνάντησε έντονες αντιδράσεις από τον κλάδο των εκπαιδευτικών, οι συνέπειες των οποίων έφτασαν να συνδράμουν στην αλλαγή του πολιτικού σκηνικού<sup>108</sup>. Συνολικά, θα επισημαίναμε την περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με τον ετεροκαθορισμό των κριτηρίων από εξωτερικούς φορείς (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σσ. 43-49).

Τον Ιούλιο του 2000, που εκδόθηκε από τις Τσακίρη & Μικρογιαννάκη για το ΚΕΕ η συγκριτική μελέτη των ζητημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης με δεδομένα από το δίκτυο ΕΥΡΙΔΙΚΗ στη χώρα μας και στη Μεγάλη Βρετανία, η κατάσταση που επικρατούσε στην απόδοση αρμοδιοτήτων αξιολόγησης στα τρία διοικητικά επίπεδα φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα [Εδώ αποτυπώνονται συνοπτικά τα όργανα που εμπλέκονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας και το επίπεδο στο οποίο κατατάσσονται] (βλέπε Πίνακας 3).

<sup>107</sup> Schools Inspections Act 1996

<sup>108</sup> Φαινόμενο σύνηθες στην Ελλάδα –εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εκκινούν αλλαγές υπουργών ή/και κυβερνήσεων.



ΧΩΡΑ	ΚΕΝΤΡΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΤΟΠΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΕΛΛΑΔΑ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ΥΠΕΠΘ (Και οι υπηρεσίες του)</li> <li>▪ Π.Ι.</li> <li>▪ ΕΑΣΜ (Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας)</li> <li>▪ ΣΜΑ (Σώμα Μονίμων Αξιολογητών)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ΠΕΚΕΣΕΣ (Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπ. Σχεδιασμού)</li> <li>▪ Δ/νσεις &amp; Γραφεία Εκπαίδευσης</li> <li>▪ Σχολικοί Σύμβουλοι</li> </ul>		Μόνο πειραματικά Αξιολόγηση από Διευθυντή
Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ Αγγλία-Ουαλία	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Department for Education and Employment (Υπουργείο) DfEE</li> <li>▪ OFSTED (<i>office for standards in Education</i>) (Ο ΗΜCI)</li> <li>▪ QCA (<i>Qualifications and Curriculum Authority</i>) &amp; NDPBs (<i>Non-Departmental Public Bodies</i> known colloquially as <i>Quangos</i>)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ LEA (<i>Local Education Authority</i>)</li> </ul>	Η αυτοαξιολόγηση έχει θεσμοθετηθεί και της αποδίδεται μεγάλη σημασία. Λεπτομερής σχεδιασμός, πολλών ειδών δείκτες και πληροφοριακό υλικό.

Πίνακας 3: Θεσμικά Όργανα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση ανά διοικητικό επίπεδο

[Πηγή: (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000)]

Κρίναμε σκόπιμο να αναφέρουμε κάποιες γενικές διαπιστώσεις που καταθέτουν οι ερευνήτριες από τη συγκριτική τους μελέτη. Κάποια όργανα που κατατάσσονται από τις χώρες σε περιφερειακό επίπεδο (η περίπτωση της Ελλάδας με τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης) δεν είναι παρά «αποκεντρωμένες» κεντρικές υπηρεσίες (τα Γραφεία & οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης είναι τοπικά γραφεία του Υπουργείου Παιδείας). Το 2000 που περατώθηκε η έρευνά τους δεν υπήρχε κάποιο ολοκληρωμένο και «ιδανικό» σύστημα αξιολόγησης, ικανό να αποτελέσει πρότυπο για τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Σε καμιά περίπτωση δεν υλοποιήθηκε μια ολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, παρά μηχανισμοί αξιολόγησης επιμέρους τομέων, με το συνολικό σενάριο να μοιάζει εκ πρώτης όψεως αδύνατο (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σσ. 49-51).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αφορά κυρίως δύο διακριτές καταστάσεις: αξιολόγηση για την πρόσληψή τους & αξιολόγηση για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Σε καμιά σχεδόν χώρα το πτυχίο δεν αρκεί για την πρόσληψη του εκπαιδευτικού. Η επιπλέον αξιολόγηση υλοποιείται είτε μέσω διαγωνισμού (π.χ. Ελλάδα - ΑΣΕΠ) είτε με βάση κάποιο φάκελο υποψηφιότητας (Μ. Βρετανία) (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σσ. 54-55).

Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της καριέρας του έρχεται αντιμέτωπος με τρεις πρακτικές αξιολόγησης: αξιολόγηση από διοικητική αρχή, από συντελεστές της σχολικής κοινότητας και την αυτοαξιολόγηση. Στην αξιολόγηση από διοικητική αρχή, που είναι και ο παραδοσιακότερος τρόπος αξιολόγησης, παράγονται εκθέσεις ή ο εκπαιδευτικός εντάσσεται σε μια βαθμολογική κλίμακα. Τα παραγόμενα αυτά χρησιμοποιούνται στη συνέχεια για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού ή την ανάδειξη της ανάγκης για βελτίωση του έργου του. Η προαγωγή μπορεί να είναι βαθμολογική εξέλιξη που οδηγεί και σε μισθολογική εξέλιξη ή μετακίνηση σε ανώτερη θέση (Διευθυντής, υποδιευθυντής, επιθεωρητής κ.α.). Στην Ελλάδα και την Αγγλία προϋπόθεση για την προαγωγή των εκπαιδευτικών είναι η προϋπηρεσία του. Ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διαφέρει από χώρα σε χώρα (διαγωνισμός, πιστοποιήσεις επιμορφώσεων, επαγγελματική συμπεριφορά κ.λπ.). Η αξιολόγηση που αποβλέπει σε βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού προσπαθεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αυτός οργανώνει τη διδασκαλία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης και να παρέμβει συμβουλευτικά. Η δεύτερη και τρίτη πρακτική, η αξιολόγηση από συντελεστές της σχολικής κοινότητας (αυτοί μπορεί να είναι το σχολικό συμβούλιο, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, γονείς, μαθητές κ.α.) και η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού δεν εφαρμόζονται σε καμιά από τις δύο χώρες (Ελλάδα, Μ. Βρετανία) (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σσ. 56-61).

### 2.12.1.2 Θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από το 1974 μέχρι το 2013

Μέχρι και σήμερα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, παρά τις αλλεπάλληλες προσπάθειες θεσμοθέτησης διαδικασιών, παραμένει ανεφάρμοστη. Οι αντιπαραθέσεις μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικού κόσμου για το θεσμό της αξιολόγησης μπορούμε με ασφάλεια να ισχυριστούμε πως είναι εντονότερες όλων των υπολοίπων. Οι εξελίξεις στο θεσμικό πλαίσιο μπορούν να διακριθούν σε πέντε περιόδους:

#### □ 1974-1981

Η περίοδος της μεταπολίτευσης χαρακτηρίζεται από τις έντονες προσπάθειες όλων για εκδημοκρατισμό και εκσυγχρονισμό στην εκπαίδευση. Έως το 1981 υπεύθυνος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν ο επιθεωρητής, ο οποίος είχε αρμοδιότητες παιδαγωγικές και διοικητικές και ο ρόλος του ήταν ο έλεγχος της διδακτικής διαδικασίας. Στην πράξη οι επιθεωρητές ασκούσαν ασφυκτικό έλεγχο που παρεισέφραε και στην ιδιωτική ζωή των εκπαιδευτικών. Η έκθεση του επιθεωρητή καθόριζε την υπηρεσιακή και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Η διάκριση των εκπαιδευτικών σε κακούς και καλούς, ο ανταγωνισμός μεταξύ τους, η μεροληψία, ο έλεγχος και η πίεση δημιουργούσαν ένα αντιπαιδαγωγικό κλίμα και επέφεραν άγχος στους εκπαιδευτικούς.

Στο νόμο 309/76 τα άρθρα που αφορούν στην αξιολόγηση (την περίοδο εκείνη εποπτεία της Β/θμιας Εκπαίδευσης) βρίσκονται στο *Μέρος Δεύτερο - Κεφάλαιο Τέταρτο - Άρθρα 38 έως 42* περιλαμβάνονται ρυθμίσεις για τους επιθεωρητές/επόπτες και την οργάνωση των εποπτικών τομέων. Επίσης, στο *Μέρος Τρίτο - Γενικές Διατάξεις - Άρθρα 55, 60, 61, 62, 73*.

Με το Άρθρο 40 (§1) συνιστώνται 140 θέσεις Γενικών Επιθεωρητών Μ.Ε. με μ.κ. 10. Στο ίδιο (§2), ορίζεται πως ο προϊστάμενος Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Γενικός Επιθεωρητής Μ.Ε. ασκεί διοίκηση, επιθεώρηση, καθοδήγηση, εποπτεία και έλεγχο στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς του όντας διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος. Ο ίδιος συντάσσει τις εκθέσεις των ουσιαστικών προσόντων των προϊσταμένων των σχολείων, χωρίς να κρίνει το επιστημονικό και διδακτικό κομμάτι αν ο κρινόμενος δεν είναι της ίδιας με αυτόν ειδικότητας. Συντάσσει τις εκθέσεις των ουσιαστικών προσόντων των εκπαιδευτικών της ίδιας με αυτόν ειδικότητας. Στην §3 θεσπίζεται πως οι Γενικοί Επιθεωρητές Μ.Ε. που υπηρετούν στα γραφεία των Εποπτών των Ανώτερων Εκπαιδευτικών Περιφερειών Μ.Ε. επιθεωρούν, καθοδηγούν και ελέγχουν τους εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας. Με το Άρθρο 41 (§1) δημιουργούνται 15 Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες Μ.Ε. Με το Άρθρο 42 (§1) συνιστώνται 17 θέσεις Εποπτών Μ.Ε. ένας εκ των οποίων είναι Γενικός Διευθυντής στη Γενική Διεύθυνση Υπηρεσίας Εκπαιδύσεως της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στο Άρθρο 42 (§2) καθορίζεται πως οι Επόπτες Μ.Ε. είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών αλλά και των εποπτών που υπάγονται στη δικαιοδοσία τους. Συντάσσουν εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων για τους Γενικούς επιθεωρητές Μ.Ε. και τους καθοδηγούν στο εποπτικό τους έργο, οργανώνουν το επιστημονικό κομμάτι των Προτύπων Σχολείων και παρακολουθούν τις επιμορφώσεις του διδακτικού προσωπικού. Στο άρθρο 55 ορίζεται πως οι επόπτες μετατίθενται ανά πενταετία. Σύμφωνα με τα οριζόμενα στο Άρθρο 60, οι εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων βαθμολογούν τα ουσιαστικά προσόντα και επισημαίνουν αδυναμίες και ελαττώματα. Οι εκθέσεις αυτές υποβάλλονται (με αναλυτική βαθμολογία για τα επιμέρους στοιχεία) από τους αρμόδιους (ίδιας ειδικότητας) προϊσταμένους της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Γενικούς Επιθεωρητές Μ.Ε. Μαζί με την έκθεση ουσιαστικών προσόντων συνυποβάλλεται και μια Ειδική Έκθεση που συντάσσεται από το Διευθυντή του σχολείου. Για τους διευθυντές μοναδικός κριτής είναι ο προϊστάμενος της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Γενικός Επιθεωρητής και για το εποπτικό προσωπικό ο οικείος Επόπτης. Στο Άρθρο 61 ορίζεται πως οι προαγωγές πραγματοποιούνται α. κατ' εκλογή β. κατ' αρχαιότητα. Στην έκθεση ουσιαστικών προσόντων, ανάλογα με τη διεκδικούμενη βαθμίδα, χρειάζονται 40, 43, 45, ή και 47 μονάδες και χαρακτηρισμός τουλάχιστον «καλός» ή και «εξάαιρετος» ανά περίπτωση. Σε επόμενο άρθρο (62) ορίζεται λεπτομερώς ο υπολογισμός των μονάδων των ουσιαστικών

προσόντων. Στην παράγραφο 9 του άρθρου ορίζεται υπό ποιες συνθήκες εξαιρούνται εκθέσεις που συνετάχθησαν κατά τη διάρκεια της δικτατορίας.

Στο Άρθρο 62 περιγράφεται πως συντάσσονται οι πίνακες προακτών· τα αρμόδια συμβούλια κρίσεως αποφασίζουν για την προαγωγή του εκπαιδευτικού με βάση τις εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων των κρινόμενων.

Σύμφωνα με το Άρθρο 73, θέσεις Εποπτικού προσωπικού καταλαμβάνουν κατόπιν κρίσεως οι υφιστάμενοι Γενικοί και Νομαρχιακοί επιθεωρητές. Εκτός τούτου, υπάρχει πρόβλεψη για όσους δεν καταλαμβάνουν θέση να μετακινούνται στη Δ.Ε., είτε ως επιθεωρητές είτε ως διευθυντές, ώστε να διατηρήσουν το βαθμό και τις αποδοχές τους. Το άρθρο περιγράφει αναλυτικά ποιοι θα κριθούν για τις θέσεις και επίσης, ποιοι απαρτίζουν τα ειδικά πενταμελή συμβούλια κρίσεως και προαγωγών (§9). Το συμβούλιο για τη Μ.Ε. αποτελείται από: έναν Αρεοπαγίτη, έναν Εφέτη, ένα Πάρεδρο του Νομικού Συμβουλίου του Κράτους και δύο εν' ενεργεία Συμβούλους του Κ.Ε.Μ.Ε. Τέλος, στο νόμο αποτυπώνεται ξεκάθαρα πως δράση κατά τη διάρκεια του δικτατορικού καθεστώτος αποτελεί κώλυμα.

Το Π.Δ.15/1977 (ΦΕΚ 09 - 14.01.1977) έρχεται να προσδιορίσει λεπτομερώς τη Σύσταση και Σύνθεση των Υπηρεσιακών και Πειθαρχικών Συμβουλίων· επεκτείνοντας το άρθρο 43 του Ν.309/76. Το Π.Δ.295/1977 (ΦΕΚ 96 - 04.04.1977) έρχεται να προσδιορίσει αναλυτικά τις λεπτομέρειες που σχετίζονται με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του εποπτικού προσωπικού· οι οποίες περιγράφονται αδρά στα πιο πάνω άρθρα (συγκεκριμένα τα 40 §4, 42 §3, 45, 47, 48, 53, 60 §8 και §9) του Ν.309/76.

#### □ 1981-1990

Με τον Ν.1304/1982 καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και οι αρμοδιότητές του εκχωρούνται στο σχολικό σύμβουλο και στον προϊστάμενο εκπαίδευσης· στο σύμβουλο εκχωρείται η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα και στον προϊστάμενο τα διοικητικά καθήκοντα.

Ο νόμος, μεταξύ άλλων, καταργεί άρθρα του Ν.309/1976 (18-22, 39, 40, 55, 62 §12, 82 §4).

Στο κεφάλαιο Α' διαχωρίζεται η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση από τη διοίκηση, με τα άρθρα 1 και 2.

Με το άρθρο 1 εισάγεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου σε γενική και τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Έργο του συμβούλου ορίζεται η «επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης».

Στα καθήκοντα του σχολικού συμβούλου περιλαμβάνονται: α. η συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, για το σχεδιασμό της σχολικής εργασίας και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, β) η αντιμετώπιση προβλημάτων διδακτικής και αγωγής και η εισαγωγή μεθόδων που προέρχονται από τα πορίσματα της έρευνας των επιστημών της αγωγής, γ) επισκέψεις στα σχολεία της περιφέρειάς του και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες μάθησης και αγωγής, δ) οργάνωση σεμιναρίων και επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς, ε) συνεργασία με το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και το μαθητικό συμβούλιο τόσο στην αντιμετώπιση προβλημάτων όσο και για τη δραστηριοποίηση του συλλόγου διδασκόντων και την εφαρμογή του κανονισμού των μαθητικών κοινοτήτων, στ) η συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα, ζ) η συνεργασία με τους προϊσταμένους Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, η) η συνεργασία με την υπηρεσία σχολικής υγιεινής, το γραφείο φυσικής αγωγής, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και την τοπική αυτοδιοίκηση.

Στο άρθρο 2 καθίσταται ξεκάθαρο πως τη διοίκηση και τον έλεγχο των σχολικών μονάδων έχουν οι προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης. Οι διευθύνσεις εδρεύουν στην πρωτεύουσα του νομού ή του νομαρχιακού διαμερίσματος. Ο προϊστάμενος διοικεί και ελέγχει τη λειτουργία των σχολείων της περιφέρειάς του, και είναι διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος των εκπαιδευτικών, καθώς και των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων της Διεύθυνσης ή

του Γραφείου εκπαίδευσης. Είναι αυτός που συντάσσει την έκθεση ουσιαστικών προσόντων για τους υπηρετούντες στη Διεύθυνση ή το Γραφείο. Τα Γραφεία Εκπαίδευσης υπάγονται στην αντίστοιχη Διεύθυνση Εκπαίδευσης του νομού και η Διεύθυνση υπάγεται στο Νομόρχη.

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των συμβούλων και των προϊσταμένων αλλά και η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού περιγράφονται λεπτομερέστερα σε Προεδρικά Διατάγματα<sup>109</sup>.

Το κεφάλαιο Γ' που αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μέση γενική) στο άρθρο 6 συνιστά 230 θέσεις συμβούλων, με Μ.Κ. 10 και τετραετή θητεία, και καταργεί τις υπάρχουσες θέσεις Γενικών Επιθεωρητών Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης. Με το άρθρο 7 ιδρύονται οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και οι προϊστάμενοι που ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από πρόταση του οικείου υπηρεσιακού συμβουλίου έχουν Μ.Κ. 9. Στο άρθρο 8 αναφέρεται πως ο υπουργός παιδείας καθορίζει με Υ.Α. τις έδρες και τις περιοχές αρμοδιότητας των γραφείων, των οποίων οι προϊστάμενοι με Μ.Κ. 9 ή 8 προέρχονται από εκπαιδευτικούς με οργανική θέση σε σχολείο της περιοχής.

Στο κεφάλαιο ΣΤ' άρθρο 14 καθορίζεται ο τρόπος επιλογής των προϊσταμένων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Για τις Διευθύνσεις Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί που δύνανται να καταλάβουν τη θέση πρέπει να έχουν βαθμό Λυκειάρχη, Γυμνασιάρχη ή βοηθού Γυμνασιάρχη. Το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο καταρτίζει πίνακες με διπλάσιο από τις υπάρχουσες θέσεις αριθμό υποψηφίων. Η επιλογή περιγράφεται αναλυτικά σε Π.Δ. που εκδίδονται από τον υπουργό παιδείας. Ο επικυρωμένος αυτός, από τον υπουργό, πίνακας ισχύει έως τη σύνταξη νεότερου.

Στο άρθρο 15 ορίζεται πως τον πειθαρχικό έλεγχο σε εκπαιδευτικούς που είναι αρχαιότεροι από τον Προϊστάμενο του Γραφείου Εκπαίδευσης ασκεί ο Προϊστάμενος της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ενώ για όσους είναι αρχαιότεροι από τον Προϊστάμενο της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης ο οικείος Νομόρχης.

Το κεφάλαιο Ζ' αφορά στην επιλογή των σχολικών συμβούλων. Στο άρθρο 16 ορίζονται τα προσόντα των υποψηφίων. Οι υποψήφιοι σχολικοί σύμβουλοι της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης πρέπει να είναι εκπαιδευτικοί με 15η εκπαιδευτική προϋπηρεσία.

Στο άρθρο 17 (Διαδικασία Επιλογής-Κριτήρια) στην παράγραφο 1 ορίζεται πως οι λεπτομέρειες της διαδικασίας πρόκρισης και τελικής επιλογής, της υποβολής αιτήσεων και της σύστασης και σύνθεσης της επιτροπής επιλογής θα καθοριστούν με Π.Δ.<sup>110</sup>. Από τους υποψηφίους απαιτείται υπηρεσιακή κατάρτιση, κοινωνική προσφορά, αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο και δημοκρατική προσωπικότητα. Η αξιολόγησή τους γίνεται με κριτήρια τις πανεπιστημιακές μεταπτυχιακές σπουδές, τη μετεκπαίδευση και επιμόρφωση, την αξιολογη συγγραφική εργασία, τη γνώση ξένης γλώσσας και το δεύτερο σχετικό πτυχίο. Επιπλέον, εκτιμάται η συγκρότηση και προσωπικότητα του υποψηφίου. Η πλήρωση θέσεων γίνεται με βάση τον τελικό πίνακα, και πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους οι σύμβουλοι παρακολουθούν ταχύρρυθμα σεμινάρια.

Στο άρθρο 19 αναφέρεται πως οι σύμβουλοι λαμβάνουν αποδοχές μισθολογικού κλιμακίου 10. Οι οργανικές τους θέσεις θεωρούνται κενές και, ως εκ τούτου, μπορούν να πληρωθούν με τοποθετήσεις ή μεταθέσεις άλλων εκπαιδευτικών. Όταν λήξει η θητεία τους, τοποθετούνται σε κενή θέση σχολείου της προτίμησής τους. Η θητεία τους δεν τους εμποδίζει να εξελιχθούν μισθολογικά και βαθμολογικά, ενώ σε περίπτωση συνταξιοδότησής τους πριν τη λήξη της θητείας τους λαμβάνονται υπόψη οι αποδοχές της οργανικής τους θέσης.

Οι σχολικοί σύμβουλοι κρίνονται κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου (άρθρο 20) από συμβούλιο επιλογής που απαρτίζεται από ένα δικαστή της διοικητικής δικαιοσύνης, πέντε καθηγητές ΑΕΙ και έναν εκπρόσωπο συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Οι υφιστάμενοι επιθεωρητές και γενικοί επιθεωρητές κρίνονται σύμφωνα με το άρθρο 20 του παρόντος νόμου. Όσοι δεν επιλεγούν για τη θέση του Σχολικού Συμβούλου αναλαμβάνουν

<sup>109</sup> Π.Δ. 340/1983 (ΦΕΚ 120 Α'/8-9-1983) & Π.Δ. 214 (ΦΕΚ 77 Α'/29-5-1984).

<sup>110</sup> Τακτική η οποία όχι απλώς δεν εγκαταλείπεται στα χρόνια που ακολουθούν, αλλά όπως θα δούμε στον Ν.1566/1985 επεκτείνεται προκαλώντας την οργή όσων διαφωνούν με τη μεταφορά αρμοδιοτήτων από τη νομοθετική στην εκτελεστική εξουσία.

καθήκοντα διευθυντών σχολείων ή ασκούν διδακτικό έργο διατηρώντας το μισθό και το βαθμό τους.

Στο άρθρο 23 (Υπηρεσιακά και Πειθαρχικά Συμβούλια) παρουσιάζεται η σύνθεση των Κεντρικών και Περιφερειακών Υπηρεσιακών και Πειθαρχικών Συμβουλίων. Μετά την έναρξη ισχύος του νόμου και πριν την πλήρωση των θέσεων των σχολικών συμβούλων, τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Μέσης Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Μ.Ε.) αποτελούνται από το Διευθυντή Μέσης Εκπαίδευσης του νομού ή του νομαρχιακού διαμερίσματος, τρεις Λυκειάρχες και τον αιρετό εκπρόσωπο του κλάδου εκπαιδευτικών λειτουργών. Το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Μ.Ε.) και το Ανώτερο Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης (Α.Κ.Υ.Σ.Μ.Ε.) από δύο εκπαιδευτικούς Μ.Ε. με Μ.Κ. 10, δύο Διευθυντές Μέσης Εκπαίδευσης των νομαρχιακών διαμερισμάτων Αττικής και τον αιρετό εκπρόσωπο των εκπαιδευτικών λειτουργών. Μετά την πλήρωση των θέσεων των σχολικών συμβούλων τα Κεντρικά Συμβούλια Γενικής Εκπαίδευσης συγκροτούνται από ένα Σχολικό Σύμβουλο, τρεις Διευθυντές Μέσης Εκπαίδευσης και τους αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών λειτουργών. Στα Περιφερειακά Συμβούλια ορίζεται ως μέλος Σχολικός Σύμβουλος στη θέση ενός μέλους που προέρχεται από λυκειάρχες. Στα Συμβούλια προεδρεύει ο ανώτερος βαθμολογικά και σε περίπτωση ομοιοβάθμων ο αρχαιότερος.

Στο Π.Δ. 340/1983 (ΦΕΚ 120 Α'/8-9-1983) ορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Προϊσταμένων των Διευθύνσεων και Γραφείων της Εκπαίδευσης. Στο άρθρο 2 (Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Προϊσταμένων Γραφείων της Εκπαίδευσης) αναφέρεται πως «*ασκούν τη διοίκηση και τον έλεγχο λειτουργίας των σχολείων της περιφέρειας τους, είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών, δημόσιων και ιδιωτικών...*».

Με το Π.Δ. 214 (ΦΕΚ 77 Α'/29-5-1984) ορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων. Το Π.Δ. προσδιορίζει με σαφήνεια το ρόλο των συμβούλων και τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ αφήνει μια ασάφεια στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού<sup>111</sup>. Οι εκπαιδευτικοί και οι συνδικαλιστικοί τους φορείς αντιδρούν έντονα στην έκδοση του Προεδρικού Διατάγματος, καθώς πιστεύουν πως επιχειρείται να επαναφερθεί ο επιθεωρητισμός.

Η κυβέρνηση δημοσιοποιεί δύο Σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων (Σ.Π.Δ.), το 1984<sup>112</sup> και το 1985<sup>113</sup>. Τα σχέδια απορρίπτονται τόσο από την ΟΛΜΕ<sup>114</sup> όσο και από τη ΔΟΕ<sup>115</sup>.

Σε μια προσπάθεια αποφόρτισης του αρνητικού κλίματος, ο επόμενος νόμος (Ν.1566/85) επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι του εκπαιδευτικού<sup>116</sup>.

<sup>111</sup> Αυτό που αναφέρεται στο Π.Δ. και σχετίζεται με το ρόλο του σχολικού συμβούλου ως αξιολογητή των εκπαιδευτικών είναι μόνο η πρόταση πως «*μετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με όσα ορίζουν οι σχετικές διατάξεις*» (παρ. 9), ενώ σε όλο το υπόλοιπο Π.Δ. οι αρμοδιότητες των συμβούλων ως προς την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων, τη συνεργασία τους με διευθυντές-εκπαιδευτικούς-συνδικαλιστικούς φορείς εκπαιδευτικών-γονείς-κοινωνικούς φορείς-μαθητές, την οργάνωση επιμορφώσεων, τη μεταφορά των ερευνητικών δεδομένων στη σχολική τάξη αναλύονται διεξοδικά.

<sup>112</sup> Σ.Π.Δ. «*Διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού δημοτικής, μέσης γενικής και μέσης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης*». Υπουργός Παιδείας Απόστολος Κακλαμάνης - Ειδικός Σύμβουλος Υπουργού Κ. Χάρης.

<sup>113</sup> Σ.Π.Δ. «*Έννοια και σκοπός της αξιολόγησης της υπηρεσιακής ευδοκιμότητας του εκπαιδευτικού*». Υπουργός Παιδείας Απόστολος Κακλαμάνης.

<sup>114</sup> Δελτίο ΟΛΜΕ, 580, 1985:4

<sup>115</sup> Διδασκαλικό Βήμα, 959, 1984: 1 & 7· 969, 1985:6 & 7

<sup>116</sup> Τον Ν.1566/1985 ακολουθεί το 1987 η έκδοση του Σ.Π.Δ. «*Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και υπηρεσιακή κρίση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*» (Υπουργός Παιδείας Αντώνης Τρίτσης). Το 1988 ακολουθεί η έκδοση του Σ.Π.Δ. «*Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων, καθώς και του συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*». Πρόεδρος στις ομάδες εργασίας και των δύο Σ.Π.Δ. ήταν ο Χρ. Φράγκος με αποτέλεσμα τα δύο σχέδια να εμφανίζουν αρκετές ομοιότητες. Μετά την αντίδραση των Ομοσπονδιών των εκπαιδευτικών στα Σ.Π.Δ. συγκροτήθηκε επιτροπή –με πράξη του Υπουργού Παιδείας Α.

Ο νόμος 1566/1985 καταργεί μια σειρά από νόμους, αναγκαστικούς νόμους, βασιλικά διατάγματα, νομοθετικά διατάγματα, αλλά κυρίως αντικαθιστά τον Ν.309/1976. Στο σώμα του νόμου προβλέπεται η έκδοση εξαιρετικά μεγάλου αριθμού προεδρικών διαταγμάτων που θα ρυθμίσουν θέματα σχετικά με όλες τις βαθμίδες και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αξιολόγηση αναφέρεται:

**Α. Στο ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ' - ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ, Άρθρο 11 - Όργανα, επιλογή, τοποθέτηση, υπηρεσιακή κατάσταση, καθήκοντα.**

«1. Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. **Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους. [...]** 3. Τα ειδικότερα καθήκοντα των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων των σχολείων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων<sup>117</sup>».

**Β. Στο ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε' - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ στο Άρθρο 16 - Θέματα υπηρεσιακής κατάστασης** αναφέρονται οι προϋποθέσεις προαγωγής. Οι εκπαιδευτικοί προάγονται με απόφαση του νομάρχη, με βάση τον πίνακα προακτέων που καταρτίζεται από το υπηρεσιακό συμβούλιο το μήνα Απρίλιο κάθε έτους. Στον πίνακα περιλαμβάνονται όσοι συμπληρώνουν έως τον Απρίλιο του επόμενου έτους τον απαιτούμενο χρόνο προαγωγής και κρίνονται προακτέοι από τα υπηρεσιακά τους στοιχεία. «Προακτέοι κρίνονται οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται σε όλα τα στοιχεία της έκθεσης υπηρεσιακής ευδοκιμότητας τουλάχιστον "επαρκείς" για προαγωγή στο βαθμό Β' και τουλάχιστον "καλοί" για προαγωγή στο βαθμό Α'». «Εκπαιδευτικοί που κρίνονται μη προακτέοι δύο φορές συνέχεια ή τρεις φορές σε διάφορα χρονικά διαστήματα παραπέμπονται με απόφαση του νομάρχη στο κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο με το ερώτημα της απόλυσης». «Το κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο εξετάζει όλα τα στοιχεία του φακέλου, καλεί σε ακρόαση τον κρινόμενο και μπορεί να εξετάζει κάθε άλλο χρήσιμο στοιχείο. Αν ο εκπαιδευτικός κριθεί απολυτέος με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων απολύεται για ανεπάρκεια στην εκτέλεση των καθηκόντων του. Αν το κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο διαπιστώσει ότι ο κρινόμενος δεν είναι κατάλληλος για το έργο του εκπαιδευτικού ή έχει σοβαρούς λόγους υγείας, κρίνεται όμως επαρκής για την προσφορά διοικητικής υπηρεσίας, μπορεί να αποφασίσει τη μετάταξή του σε προσωρινή θέση διοικητικού προσωπικού των διευθύνσεων ή γραφείων της εκπαίδευσης, εφόσον έχει υπερεπταετή και δεν συμπλήρωσε εικοσιπενταετή πραγματική συντάξιμη υπηρεσία. Στην περίπτωση αυτή συνιστάται προσωρινή θέση διοικητικού προσωπικού με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, την οποία καταλαμβάνει ο μετατασσόμενος. Η θέση αυτή καταργείται με την αποχώρησή του από την υπηρεσία».

**Γ. Στο ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η' - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ** έχουμε την επανίδρυση του Π.Ι. (ιδρύθηκε με τον Ν.4379/1964 - ΦΕΚ 182) μετά την κατάργηση του Κ.Ε.Μ.Ε. (ιδρύθηκε με τον Ν.186/1975 -

---

Τρίτση– που αποτελούνταν από τους Χρ. Φράγκο (Καθηγητή Α.Π.Θ.), Γ. Φλουρή (αν. Καθηγητή Πανεπιστημίου Κρήτης), Θ. Εξαρχάκο (Καθηγητή Πανεπιστημίου Αθηνών), Ι. Μπουζάκη (Επίκουρο Καθηγητή Πανεπιστημίου Πατρών), Μιχ. Δαμανάκη (Επίκουρο Καθηγητή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων), Γ. Πρίντζα (Σχολικό Σύμβουλο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), Γ. Μαυροειδή (Σχολικό Σύμβουλο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), δύο εκπροσώπους της Δ.Ο.Ε και δύο εκπροσώπους της Ο.Λ.Μ.Ε που ορίστηκαν από το Δ.Σ. των Ομοσπονδιών.<sup>117</sup> «...τα καθήκοντά τους, που έχουν σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθορίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται ύστερα από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με το οποίο ρυθμίζονται και όλα τα θέματα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και ορίζονται τα κριτήρια της αξιολόγησης, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογούμενων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση αυτή λεπτομέρεια». [Η παρ. 3 αντικαταστάθηκε με την παρ. 6 άρθ. 6 Ν. 2043/1992 ΦΕΚ 79 τ. Α']

ΦΕΚ 214). Στο Άρθρο 24 - Μορφή και αρμοδιότητες αναφέρεται μεταξύ άλλων<sup>118</sup> πως το Π.Ι «μελετά και αξιολογεί τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης», «εισηγείται τη λήψη μέτρων για τη βελτίωση των μεθόδων της διδακτικής και γενικότερα της εκπαιδευτικής εργασίας». Στο ίδιο άρθρο έχουμε «ο πρόεδρος του Π.Ι. υποβάλλει στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: α) έκθεση αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης με συγκεκριμένες εισηγήσεις για την αντιμετώπιση αναγκών και ελλείψεων [...]».

Ο νόμος έχει άπειρες προβλέψεις για Π.Δ. και Υ.Α. που θα εκδοθούν αργότερα και θα ρυθμίσουν επιμέρους θέματα.

Το Π.Δ. 75/1986 (ΦΕΚ 28/20-03-1986) υλοποιεί τις δεσμεύσεις του ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ Ζ' - ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΑ ΚΑΙ ΓΝΩΜΟΔΟΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ (Άρθρο 21 - παρ. 3). Το Π.Δ. καθορίζει τον αριθμό, την έδρα και τη συγκρότηση των συμβουλίων, τη θητεία των μελών τους, τις αρμοδιότητες κ.λπ. Το Π.Δ. 240/1988 (ΦΕΚ 104/25-05-1988) αφορά τα γνωμοδοτικά συμβούλια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής όπως αυτά θεσμοθετήθηκαν με το νόμο Ν.1566/85 (Άρθρο 22)<sup>119</sup>. Θα σταθούμε στις αρμοδιότητες των συμβουλίων<sup>120</sup> και ιδιαίτερα του Σ.Δ.Ε. Το Σ.Δ.Ε. (όπως και το Σ.Π.Ε.) εισηγείται στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.Σ.Υ.Π.) θέματα αρμοδιότητας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μελετά θέματα που αναφέρονται στο επίπεδο ποιότητας και αποδοτικότητας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εισηγείται μέτρα αναβάθμισης, συνεργάζεται με το Π.Ι., εξετάζει τις εκθέσεις του Π.Ι. και τις προτάσεις του για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και διατυπώνει τις απόψεις του σχετικά με αυτές προς τον υπουργό παιδείας, προτείνει τη διεξαγωγή έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τους επιστημονικούς φορείς της Πολιτείας, και εξετάζει-αποφασίζει-εισηγείται για κάθε θέμα που παραπέμπεται από τον υπουργό παιδείας. Επίσης, το Σ.Δ.Ε. γνωμοδοτεί: α. για τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων, β. την προσθήκη νέων κύκλων, κλάδων, τομέων και τμημάτων ειδίκευσης, γ. την άσκηση στο επάγγελμα των μαθητών των σχολικών μονάδων, δ. για θέματα ισοτιμίας τίτλων σπουδών αποφοίτων και εισηγείται: α. την αναθεώρηση του περιεχομένου των σπουδών σε κάθε ειδικότητα σε συνδυασμό με την περιγραφή του αντίστοιχου επαγγέλματος και β. τη λήψη μέτρων για εφαρμογή του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού.

Τα Σ.Π.Δ. του 1987 & 1988 δεν αναφέρονται σε συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά περιορίζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας-τάξης. Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από δύο Σχολικούς Συμβούλους<sup>121</sup> που συνεργάζονται. Στα συγκεκριμένα Σ.Π.Δ. ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι διττός: είναι σύμβουλος και κριτής ταυτόχρονα. Οι αντιπαραθέσεις μεταξύ κυβέρνησης και συνδικαλιστών εμπόδισαν την έκδοση των Προεδρικών Διαταγμάτων που απαιτούνταν για την υλοποίησή τους (Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007, σσ. 139-140) (Ζαμπέτα, 1992) (Λουκέρης, Συρίου, & Κατσαντώνη, 2009) (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

## □ 1991-2000

Η δεκαετία αυτή ξεκινά με τη Ν.Δ. να θεσμοθετεί με εντατικό ρυθμό για την αξιολόγηση<sup>122</sup>. Λίγο μετά τις εκλογές του 1990, η ΝΔ επιχειρεί έναν εθνικό διάλογο για την παιδεία και συγκροτεί

<sup>118</sup> Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως στην εισηγητική του νομοσχεδίου το Π.Ι. ανήκει στους θεσμούς για την ποιότητα της εκπαίδευσης.

<sup>119</sup> Σ.Α.Π.: Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης - Σ.Τ.Ε.: Συμβούλιο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης - Σ.Π.Ε.: Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Σ.Δ.Ε.: Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - Σ.Ε.Α.: Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής.

<sup>120</sup> Επισημαίνουμε πως στην Εισηγητική Έκθεση του Ν1566/1985 υπήρχε ένα «ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗΣ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ» στο οποίο και εμφανίζεται επιμελώς η σύνδεση των συμβουλίων με το ΕΣΥΠ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καθώς και με την ΕΑΓΕ (Εθνική Ακαδημία Γραμμάτων και Επιστημών) και το ΙΤΕ (Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης).

<sup>121</sup> Σχολικός Σύμβουλος Ειδικότητας & Σχολικός Σύμβουλος Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής ευθύνης: όταν διαφωνούν επικρατεί η γνώμη του Σχολικού Συμβούλου Ειδικότητας.

<sup>122</sup> ♦ Η Ν.Δ. είχε εκφράσει την πρόθεσή της να εφαρμόσει την εκπαιδευτική αξιολόγηση στο προεκλογικό της πρόγραμμα (για τις βουλευτικές εκλογές του Ιουνίου του 1989). Το πρόγραμμα αναφέρεται στην ίδρυση

μια επιτροπή ειδικών για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στις προτάσεις του ΥΠΕΠΘ, όπου συναιρούνται τα πορίσματα επιτροπής και εθνικού διαλόγου, υπάρχει ξεκάθαρα η δήλωση πως «η αξιολόγηση της ατομικής προσφοράς είναι φυσική λειτουργία σε κάθε κοινωνικό σύνολο», και επομένως οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να εξαιρεθούν από αυτή την πραγματικότητα. Υπογραμμίζεται πως η αξιολόγηση δεν είναι εργαλείο για τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Ο νόμος 1966/1991<sup>123</sup> έχει συνολικά 23 άρθρα. Από αυτά στο κεφάλαιο Β υπάρχουν τα **άρθρα 8 και 9** που αφορούν στην **επιλογή των σχολικών συμβούλων**.

Στο **άρθρο 8** «Σχολικοί σύμβουλοι» αρχικά καταργείται η διαδικασία επανάκρισης των σχολικών συμβούλων, όπως αυτή οριζόταν στο Ν.1304/1982. Καταργείται το Π.Δ. 2/1988 και η διάταξη της §2 του άρθρου 11 του Ν.1304/1982. Με Υ.Α. ορίζονται οι προς πλήρωση θέσεις των σχολικών συμβούλων αλλά και οι προθεσμίες, η διαδικασία υποβολής αιτήσεων, οι δηλώσεις προτίμησης, η διαδικασία επιλογής κ.α. Οι πίνακες επιλογής που διαμορφώνονται ανά περιφέρεια, σε συνδυασμό με τη σειρά προτίμησης χρησιμοποιούνται για την πλήρωση των θέσεων. Όταν η θητεία ενός σχολικού συμβούλου λήξει και αυτός δεν επιλεγεί ξανά, τότε επιστρέφει στα διδακτικά του καθήκοντα, και τοποθετείται σε σχολείο της επιλογής του. Η θέση που συνιστάται στη σχολική μονάδα καταργείται μετά την αποχώρηση του εκπαιδευτικού από την υπηρεσία.

Το **άρθρο 9** «Κριτήρια επιλογής σχολικών συμβούλων» ξεκινά με τη διάκριση των κριτηρίων επιλογής σε τρεις κατηγορίες και συνολικά αυτά αποτιμώνται σε εκατό αξιολογικές μονάδες. Στη συνέχεια, τα κριτήρια περιγράφονται αναλυτικά και αναγράφονται οι μονάδες του καθενός. Η κατηγορία «Επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση» αποτιμάται, μέσω των επιμέρους κριτηρίων (π.χ. διδακτορικό δίπλωμα 30 αξιολογικές μονάδες, Proficiency 6 αξιολογικές μονάδες), έως 50 αξιολογικές μονάδες. Η κατηγορία «Υπηρεσιακή κατάρτιση και διδακτική εμπειρία» αποτιμάται, μέσω των επιμέρους κριτηρίων έως 25 αξιολογικές μονάδες. Η «Γενική συγκρότηση του υποψηφίου», που διαπιστώνεται με αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα και προσωπική συνέντευξη του υποψηφίου με τα μέλη του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου, δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 25 αξιολογικές μονάδες. Ελάχιστο όριο για την επιλογή ενός υποψηφίου είναι οι 40 αξιολογικές μονάδες.

Η περίοδος 1990-1992 είναι ιδιαίτερα φορτισμένη και οι αντιδράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στα νομοσχέδια που ψηφίζονται από την κυβέρνηση (υπουργός παιδείας Β.

Κέντρων Υποστήριξης Εκπαιδευτικού Έργου και η αρμοδιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού περνάει στο αρμόδιο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο που λαμβάνει υπόψη του την αξιολογική έκθεση του διευθυντή του σχολείου. Στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, τα αποτελέσματα της οποίας θα αξιοποιούνται μόνο για την προαγωγική εξέλιξή του, θα συμμετέχει και η επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών που θα αποτιμάται με βάση την επίδοση των μαθητών σε αντικειμενικές δοκιμασίες (tests). ♦Το ΠΑΣΟΚ, στην προγραμματική του πρόταση το 1991, προέβλεπε αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, και την ίδρυση Συμβουλίου Συντονισμού Διδακτικού Έργου και Αξιολόγησης ανά εκπαιδευτική περιφέρεια (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006, σ. 21). Εδώ θεωρούμε απαραίτητο να παραθέσουμε τους κύριους άξονες για την αξιολόγηση της πρότασης της ΟΛΜΕ (Δελτίο ΟΛΜΕ, 620, 1991:12-13 & 633, 1992:9-10): 1. Ζητά αποσύνδεση της «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» με την «υπηρεσιακή κρίση» καθώς θεωρεί πως η αξιολόγηση πρέπει να έχει σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, 2. Βασικό στοιχείο της συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η αξιολόγηση σχολικής μονάδας και 3. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο Σύλλογος Διδασκόντων καταθέτει τον Προγραμματισμό του Σχολικού Έργου και στο τέλος της τον Απολογισμό. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο Σχολικός Σύμβουλος εκφράζουν την άποψή τους για τα απολογιστικά σημειώματα που κατέθεσαν καθένας από τους διδάσκοντες. Στην αρχή της επόμενης σχολικής χρονιάς, οι υποδείξεις αυτές λαμβάνονται υπόψη κατά τον Προγραμματισμό του Σχολικού Έργου. Όπως θα δούμε και πιο κάτω, καμιά πρόταση της ΟΛΜΕ για την αξιολόγηση δεν εφαρμόστηκε. Η άρνηση των εκπαιδευτικών απέναντι σε κάθε μορφής αξιολόγηση δεν άφησε χώρο στην ανάπτυξη και υλοποίηση τέτοιων νεωτερισμών. Οι προτάσεις των ομοσπονδιών μοιάζουν περισσότερο με τεκμηρίωση του γιατί απορρίπτουν την αξιολογική διαδικασία.

<sup>123</sup> Ν. 1966/1991 (ΦΕΚ 147 - 26.09.1991), Υπουργός: Γιώργος Σουφλιάς & Υφυπουργός Βύρων Πολύδωρας.



Κοντογιαννόπουλος) είναι τόσο έντονες που καταλήγουν σε αντικατάσταση του υπουργού, μετά το θάνατο του εκπαιδευτικού Νίκου Τεμπονέρα, σε κατάληψη στο Γ' Λύκειο Πατρών. Με τον Ν.2043/1992 (Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου βρίσκεται στα χέρια των συμβούλων και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Ο νόμος 2043/1992 καταργεί άρθρα των Ν.1566/1985 και Ν.309/1976 που σχετίζονται με την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων και διευθυντών γραφείων και διευθύνσεων εκπαίδευσης.

Ρυθμίζει την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων (μεταβατικές διατάξεις, κριτήρια, αξιολογικές μονάδες κριτηρίων, διαδικασία μονιμοποίησής τους κ.α.).

Αντικαθίσταται η παράγραφος 3 της περίπτωσης Δ' του άρθρου 11 του Ν.1566/1985 ως εξής: *τα καθήκοντα των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων των σχολείων που έχουν σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθορίζονται από Π.Δ. με το οποίο ρυθμίζονται όλα τα θέματα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και ορίζονται τα κριτήρια της αξιολόγησης, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογούμενων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση αυτή λεπτομέρεια.*

Το Π.Δ. 320/1993<sup>124</sup> οριοθετεί τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων και των διευθυντών, με τους μεν πρώτους να αξιολογούν την παιδαγωγική πληρότητα και τη διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών και τους δεύτερους να αξιολογούν τη συνέπεια, την υπευθυνότητα, τη συνεργασία με τους συναδέλφους, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών εντός του σχολείου αλλά και με τη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας, τη συνεργασία/επικοινωνία με τους γονείς και τους κοινωνικούς εταίρους. Το Π.Δ. 320/1993 στο άρθρο 1 ορίζει την αξιολόγηση ως «εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης» και το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως «διαρκή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης» με επίκεντρο τη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Στο άρθρο 2 ορίζει τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας. Η αξιολόγηση παρουσιάζεται ως αποτίμηση· με δεδομένο τον προγραμματισμό που προηγείται στην αρχή του σχολικού έτους. Οι εκθέσεις που συντάσσονται φτάνουν έως το υπουργείο παιδείας και το Π.Ι., ώστε να αποτελέσουν υλικό για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε εθνικό επίπεδο. Στο άρθρο 3 του Π.Δ. περιγράφεται αναλυτικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή της σχολικής μονάδας (τόσο τα κριτήρια όσο και το τι περιέχει το περιγραφικό μέρος αλλά και ο αριθμητικός προσδιορισμός των στοιχείων αξιολόγησης). Αντίστοιχα τα άρθρα 4 και 5 περιγράφουν την αξιολόγηση διευθυντών σχολείων και προϊσταμένων γραφείων εκπαίδευσης. Το Προεδρικό Διάταγμα δεν εφαρμόζεται ποτέ στην πράξη<sup>125</sup>.

Με κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ τον Οκτώβριο του 1993 (Υπουργός Παιδείας ο Δημήτρης Φατούρος) εκδίδεται εγκύκλιος (Διαταγή ΥΠΕΠΘ Δ2/24168/25-11-1993<sup>126</sup>) η οποία αναστέλλει την εφαρμογή

<sup>124</sup> Τον Ιούλιο του 1992 ο Γ. Σουφλιάς δημοσιεύει το Σ.Π.Δ. «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», και ακολουθεί το Π.Δ. 320 τον Αύγουστο του 1993. Οι Χαραλάμπους και Γκανάκας (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006) επισημαίνουν πως το Π.Δ. 320 μοιάζει με τα Σ.Π.Δ. που προηγήθηκαν, κυρίως ως προς τη χρήση της έκθεσης αξιολόγησης· ενώ στέκονται στο γεγονός ότι η πρόβλεψη του Σ.Π.Δ. του 1988 για αξιολόγηση από Σύμβουλο Ειδικότητας και Σύμβουλο Γενικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Επάρκειας (που θα περιόριζε την υποκειμενικότητα στην κρίση) δεν ενσωματώνεται στο Π.Δ. 320.

<sup>125</sup> Μετά τη δημοσίευση του ΦΕΚ με το Π.Δ. 320, ΟΛΜΕ και ΔΟΕ δίνουν στη δημοσιότητα κοινό δελτίο τύπου- και κοινή συνέντευξη στις 26-8-1993, με το οποίο απορρίπτουν το Π.Δ. ως προϊόν «αναχρονισμού και αναπαλαίωσης» (Διδασκαλικό Βήμα, 1061, 1993:2-3).

<sup>126</sup> ΥΠΕΠΘ Δ2/24168/25.11.93 ΘΕΜΑ : Αποχή από την αξιολόγηση του έργου εκπαιδευτικών. *Εν όψει της μελετώμενης αναμόρφωσης του Π.Δ. 320/1993 (Φ.Ε.Κ. Α' 138) για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρακαλούμε να απέχετε προς το παρόν από την προβλεπόμενη σε αυτό αξιολόγηση του έργου των*

του Π.Δ.320/1993<sup>127</sup>. Συγκροτείται ομάδα εργασίας (1-3-1994), η οποία κατέθεσε, τον Ιούνιο του 1994, πρόταση «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης». Η πρόταση δεν οδηγεί σε κάποιο αποτέλεσμα καθώς στις 8 Ιουλίου 1994 ο Γ. Παπανδρέου διαδέχεται στο ΥΠΕΠΘ τον Δ. Φατούρο (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006, σ. 25).

Στην Αιτιολογική Έκθεση του Ν.2188/1994<sup>128</sup> αναφέρεται πως «η Κυβέρνηση επαναφέρει την αρχή της ομαλής και αδιάκοπης λειτουργίας της δημόσιας αρχής και μάλιστα της διοίκησης της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η αναστάτωση της οποίας με το ν.2043/1992 διατάραξε και το εκπαιδευτικό έργο». Επισημαίνεται η βίαιη διακοπή του έργου των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης και η επιλογή των νέων με αναξιοκρατικά κριτήρια. Με τη δημοσίευση του νόμου λήγει αυτοδίκαια η θητεία των προϊσταμένων διευθύνσεων, γραφείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γραφείων φυσικής αγωγής και τοποθετούνται προσωρινοί προϊστάμενοι. Επίσης, λήγει η θητεία των διευθυντών και υποδιευθυντών των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.), των διευθυντών και αναπληρωτών διευθυντών των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) και του διευθυντή και αναπληρωτή διευθυντή του παραρτήματος του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.) Θεσσαλονίκης. Συνάμα, λήγει και η θητεία των μελών όλων των υπηρεσιακών συμβουλίων του Δημοσίου και των νομικών προσώπων αρμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Εξαιρούνται τα αιρετά μέλη, των οποίων ο διορισμός γίνεται κατά τις κείμενες διατάξεις). Λήγει επίσης η θητεία των μελών συλλογικών οργάνων (όπως συμβούλια, επιτροπές κρίσης, γνωμοδοτικές επιτροπές) που έχουν ως αντικείμενο θέματα διοικητικά, εκπαιδευτικά ή υπηρεσιακής κατάστασης εκπαιδευτικών και άλλων υπαλλήλων του Δημοσίου ή νομικών προσώπων αρμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το Π.Δ.398/1995 υπογράφεται από τον Υπουργό Παιδείας Γεώργιο Παπανδρέου, στις 31-10-1995. Είναι ένα αναλυτικό νομοθέτημα σχετικά με την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα των Σχολικών Συμβουλίων, των Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, των Διευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ, των Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Υπευθύνων Σ.Ε.Κ, των Προϊσταμένων Τμημάτων Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Με αυτό ορίζονται τα προσόντα, οι διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών (αναλυτικά με μοριοδότηση), ο τρόπος τοποθέτησής τους κ.λπ. Με το ίδιο ΦΕΚ δημοσιεύεται και το Π.Δ.399/95 που πραγματεύεται την τροποποίηση της σύνθεσης και των αρμοδιοτήτων των κεντρικών και περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο Ν.2327<sup>129</sup> του 1995 αφορά την ίδρυση και λειτουργία του ΕΣΥΠ, την ίδρυση και λειτουργία του ΚΕΕ, την ίδρυση και λειτουργία των ΜΟ.ΚΕ.Σ.Ε., την ίδρυση και λειτουργία του Ι.Δ.ΕΚ.Ε.<sup>130</sup>, ρύθμιση του τρόπου λειτουργίας του Μαράσλειου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.), την ίδρυση διδασκαλείων και παράλληλα την κατάργηση διατάξεων προγενέστερων νόμων.

Το 1997 εκδίδεται το Π.Δ. 201/1997<sup>131</sup>, υπογεγραμμένο από τον υφυπουργό παιδείας Ιωάννη Ανθόπουλο, με το οποίο τροποποιείται η σύνθεση των Π.Υ.Σ.Π.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ε.

*εκπαιδευτικών, των διευθυντών των σχολείων και των προϊσταμένων γραφείων εκπαίδευσης ή γραφείων φυσικής αγωγής και τη σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης.*

<sup>127</sup> Η ΔΟΕ στέλνει εκτενές γραπτό υπόμνημα σε υπουργό και υφυπουργούς, με το οποίο προειδοποιεί πως η εφαρμογή του Π.Δ. 320 «θα αποτελέσει έναυσμα για μια νέα αναστάτωση στο χώρο της εκπαίδευσης», και αναμένει από τη νέα κυβέρνηση «άλλη πολιτική και άλλη μεταχείριση». Μετά από συνάντηση με τον υπουργό Παιδείας «παγώνει» το Π.Δ. του Σουφλιά και αρχίζει διάλογος για νέο Π.Δ. (Διδασκαλικό Βήμα, 1062, 1993:2-10).

<sup>128</sup> Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ο Δημήτριος Φατούρος.

<sup>129</sup> Φ.Ε.Κ 156/31-07-1995

<sup>130</sup> Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) που ιδρύθηκαν από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης με τον κανονισμό 815/1984, υπάγονται στο Ι.Δ.ΕΚ.Ε., το οποίο αναλαμβάνει όλες τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους.

<sup>131</sup> Π.Δ. 201/1997 (ΦΕΚ 161 - 12.08.1997) Τροποποίηση της σύνθεσης των Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το 1997 ψηφίζεται ο νόμος 2525/1997 που συστήνει το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.)<sup>132</sup>, βασικό έργο του οποίου είναι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών<sup>133</sup>. Το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών σύμφωνα με τον Ν.2525/97 & το Π.Δ. 140/98 θα αξιολογεί τα στελέχη της Εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς, και τα μέλη του θα συντάσσουν τις σχετικές εκθέσεις. Συγκροτεί, επίσης, την Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.) με αντικείμενο την εποπτεία, έλεγχο και συντονισμό του Σ.Μ.Α. και των Σχολικών Συμβούλων. Σχηματίζεται έτσι μια ιεραρχική πυραμίδα στη βάση της οποίας βρίσκεται ο εκπαιδευτικός και επιθεωρείται άμεσα για τη διδακτική του επάρκεια και την άσκηση των καθηκόντων του από τους σχολικούς συμβούλους, τους διευθυντές γραφείων και σχολείων και το σώμα μονίμων αξιολογητών, οι οποίοι συντάσσουν άμεσα αξιολογικές εκθέσεις. Η αναγκαιότητα για τη συγκεκριμένη παρέμβαση φαίνεται να πηγάζει από την έκθεση των εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ (1997).

Ο νόμος έχει λίγα άρθρα (10 συνολικά) και αρκετά ζητήματα αφήνονται να ρυθμιστούν αργότερα με την έκδοση προεδρικών διαταγμάτων.

Το άρθρο 1 αφορά στο μετασχηματισμό του συνόλου των λυκείων σε «Ενιαία Λύκεια». Το άρθρο 2 προσδιορίζει τον τρόπο πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Καταργούνται οι εξετάσεις εισαγωγής, προσδιορίζεται ο τρόπος μοριοδότησης των υποψηφίων για τα Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι (βαθμός Απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου, επίδοση σε δύο μαθήματα της τελευταίας τάξης, χρόνος αποφοίτησης από το Λύκειο, ειδικά μαθήματα ή δεξιότητες για τα οποία διενεργούνται χωριστές εξετάσεις), θεσμοθετεί τα ΠΣΕ (Προγράμματα Σπουδών Επιλογής). Τα άρθρα 3 και 4 καθιερώνουν τη λειτουργία των ολοήμερων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Το άρθρο 5 θεσμοθετεί τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Με το άρθρο 6 κλείνει οριστικά η επετηρίδα εκπαιδευτικών (από 31-12-1997) και ορίζεται εφεξής ο τρόπος πρόσληψης εκπαιδευτικών (ποσόστωση έως το 2003 και αποκλειστικά μέσω ΑΣΕΠ από το 2003). Παράλληλα, θεσμοθετείται το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Το άρθρο 7 αποτελείται από ρυθμίσεις για το Π.Ι. Εδώ γίνεται μια προσθήκη στον 1566/1985, ώστε στους βασικούς συντελεστές της εκπαίδευσης να συμπεριληφθεί το Ε.Π.Π.Σ. (Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών), η κατάρτιση του οποίου προσδιορίζει τους στόχους διδασκαλίας από το δημοτικό μέχρι και το λύκειο και προδιαγράφει το πλαίσιο ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων. Ακόμα, ορίζεται εκ νέου ο τρόπος συγγραφής των διδακτικών βιβλίων.

Το **άρθρο 8** έχει τίτλο «**Αξιολόγηση** του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Αρχικά, στην εισηγητική έκθεση το νομοσχέδιο στο άρθρο 8 διαχώριζε ξεκάθαρα την εσωτερική από την εξωτερική αξιολόγηση. Στο νόμο δεν υπάρχει διαχωρισμός παρά το γεγονός πως οι παράγραφοι παραμένουν οι ίδιες και προφανώς η αξιολόγηση που διενεργείται από το ΣΜΑ είναι εξωτερική αξιολόγηση<sup>134</sup>. Η αξιολόγηση είναι η «διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της» και αφορά όλους τους τύπους και μορφές σχολείων. Με αυτήν «εκτιμάται η επάρκεια των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο». Ασκείται από τους Διευθυντές σχολικών μονάδων, προϊσταμένους διευθύνσεων και γραφείων, σχολικούς

<sup>132</sup> Προτείνει τη σύσταση 400 οργανικών θέσεων μονίμων αξιολογητών.

<sup>133</sup> Όπως επισημαίνουν οι Χαραλάμπους και Γκανάκας, στο πρόγραμμα παιδείας της ΝΔ το 1995, πριν τις βουλευτικές εκλογές του 1996, αναφέρεται ξανά πως η αξιολόγηση «είναι αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού μας συστήματος» και «άξονας της πολιτικής της θα είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος 'ως προς όλες τις διαπλεκόμενες παραμέτρους του' μη εξαιρούμενου και του εκπαιδευτικού». Επίσης, δηλώνει πως επιθυμεί την καθιέρωση Εθνικού Συστήματος Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006, σ. 36).

<sup>134</sup> Ο Υφυπουργός Παιδείας Ιωάννης Ανθόπουλος τροποποίησε το άρθρο 8 όταν εισήλθαν στην κατά άρθρο συζήτηση του νομοσχεδίου, γεγονός που προκάλεσε πολλές αντιδράσεις από τους βουλευτές των άλλων κομμάτων. Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της Θ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΛΔ' (4/9/1997), σελ. 1062-1073.

συμβούλους καθώς και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών<sup>135</sup>. Συντάσσονται αξιολογικές εκθέσεις τόσο για το έργο της σχολικής μονάδας όσο και για το διδακτικό προσωπικό. Το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών αποτελείται από 400 μόνιμους αξιολογητές ΠΕ κατηγορίας με οργανική θέση στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η πλήρωση των θέσεων γίνεται με δημόσιο διαγωνισμό, μεταξύ υποψηφίων με αυξημένα επιστημονικά προσόντα και σημαντική διδακτική προϋπηρεσία. Επίσης, ο νόμος προβλέπει τη σύσταση Επιτροπής Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.) με θητεία. Η επιτροπή, αποτελούμενη από προσωπικότητες κύρους, εποπτεύει, ελέγχει και συντονίζει τα μέλη του Σ.Μ.Α. Η μονιμοποίηση αλλά και εξέλιξη των εκπαιδευτικών συνδέεται στις παραγράφους θ & ι του άρθρου με τις εκθέσεις αξιολόγησης. Στο νόμο προβλέπεται η έκδοση, μετά τη δημοσίευση του νόμου, Υ.Α. και Π.Δ. που θα καθορίζουν λεπτομέρειες για τη λειτουργία της Ε.Α.Σ.Μ. και του Σ.Μ.Α.

Στο άρθρο 9 θεσμοθετείται η ίδρυση δεκατριών Κέντρων Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού σε κάθε Περιφέρεια (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.)<sup>136</sup>.

Το 1998 ακολουθεί η έκδοση της Υπουργικής Απόφασης Δ2/1938/26-2-1998<sup>137</sup> και του Προεδρικού Διατάγματος Π.Δ. 140/98<sup>138</sup>, από τα οποία προκαλούνται έντονες αντιδράσεις<sup>139</sup> που

<sup>135</sup> «Έργο των μελών του Σ.Μ.Α. είναι ιδίως:

- i) Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών με αποκλειστική ευθύνη τους.
- ii) Η σύνταξη των ερωτηματολογίων αξιολόγησης κάθε σχολικής μονάδας.
- iii) Η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης και των κέντρων, μονάδων και υπηρεσιών υποστήριξης της εκπαίδευσης και η σύνταξη σχετικής έκθεσης που υποβάλλεται στην Ε.Α.Σ.Μ.
- iv) Ο έλεγχος της ακρίβειας κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές.
- v) Η σύνταξη γενικής έκθεσης αξιολόγησης και η υποβολή της στην Ε.Α.Σ.Μ.
- vi) Η παραπομπή προς τα αρμόδια όργανα για την επιβολή οποιασδήποτε πειθαρχικής ποινής στους εκπαιδευτικούς.» Νόμος 2525/1997, Άρθρο 8.

<sup>136</sup> «Έργο των ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ. είναι η συλλογή και επεξεργασία στοιχείων, που διευκολύνουν την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» Νόμος 2525/1997, Άρθρο 9.

<sup>137</sup> Στην Υ.Α. γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, και αξιολόγηση του σχολείου με βάση δείκτες ποιότητας («Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται, μεταξύ άλλων, δείκτες αξιολόγησης και μέτρησης του εκπαιδευτικού έργου που καταρτίζονται από την Ε.Α.Σ.Μ., οι οποίοι μπορούν να εφαρμόζονται ανάλογα με την φύση και τις συνθήκες λειτουργίας της αξιολογούμενης εκπαιδευτικής μονάδας από τους αρμόδιους αξιολογητές»).

<sup>138</sup> Για πρώτη φορά απαιτείται από τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό να εκπονήσει εργασία σε αντικείμενο σχετικό με την ειδικότητα του και η πληρότητα αυτής εξετάζεται από την τριμελή επιτροπή που ορίζει η Ε.Α.Σ.Μ. σαν στοιχείο αξιολόγησης. Στο ίδιο Π.Δ. ορίζεται πως η επιλογή στελεχών για την εκπαίδευση γίνεται με αξιοποίηση από τις επιτροπές των αξιολογικών εκθέσεων που έχουν συνταχθεί κατά το παρελθόν από τα αρμόδια όργανα.

<sup>139</sup> Ο αντιπρόεδρος της ΟΛΜΕ Γρ. Καλομοίρης αναφέρει για τον Ν.2525/1997 πως οι προβλέψεις του είναι οι «συντηρητικότερες και αυταρχικότερες που έχουν ανακοινωθεί ή εφαρμοστεί μέχρι σήμερα», καθώς προωθούν μια αξιολόγηση «ιεραρχική και γραφειοκρατική, από τα πάνω προς τα κάτω, με ενισχυμένο το ιερατείο των αξιολογητών. Είναι σε τελευταία ανάλυση μια αξιολόγηση που περιορίζει τις προϋποθέσεις για παιδαγωγική ευαισθητοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Είναι μια διαδικασία που ενισχύει τη διοίκηση, τη γραφειοκρατία, σε βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Η ΔΟΕ και η ΟΛΜΕ σχημάτισαν συμπαγές μέτωπο και αγωνίστηκαν από κοινού συμβάλλοντας «στο να φρενάρουμε τα σχέδια του υπουργείου να θέσει σε εφαρμογή από τη φετινή σχολική χρονιά [...] το αυταρχικό χειραγωγικό μοντέλο της αξιολόγησης [...]. Δεν τα κατάφερε μέχρι τώρα. Είμαστε σε θέση να ματαιώσουμε τελικά τα σχέδια του» [ΔΟΕ (1998)]. Οι Θέσεις της ΔΟΕ για την αξιολόγηση, στο *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση* (πρακτικά του 12<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ), Επιστημονικό Βήμα-ΔΟΕ, σσ. 33-35 & Δελτίο ΟΛΜΕ, 655, 1997:6]. Ο Γεράσιμος Αρσένης σε συνέντευξη του στο Βήμα (27-2-2000 *Τίτλος Άρθρου*: Η επόμενη ημέρα των εκλογών - Παιδεία για τον 21ο αιώνα) απαντώντας στην ερώτηση «Τι είναι αυτό που κατά τη γνώμη σας εξακολουθεί να μην καταλαβαίνει ο μέσος πολίτης από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και γιατί;» απαντά «Νομίζω πως η σκόπιμη αντιπληροφόρηση - διότι τέτοιο χαρακτήρα είχε - για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έφθασε πλέον στα όρια της και ελάχιστα επηρεάζει τους γονείς και τους μαθητές. Δυστυχώς όμως ορισμένοι θύλακες αναχρονιστικής αντίληψης στις θεσμικές εκφράσεις της κοινωνίας συνεχίζουν τον

έχουν ως αποτέλεσμα για ακόμα μια φορά την αναστολή της εφαρμογής της αξιολόγησης (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007, σσ. 140-141) (Λουκέρης, Συρίου, & Κατσαντώνη, 2009) (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Το Π.Δ. 140/1998<sup>140</sup> υλοποιεί το άρθρο 8 του Ν.2525/1997. Στο άρθρο 1 του Π.Δ. αναγράφονται οι όροι για τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών. Η μονιμοποίηση αποφασίζεται από το περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο με αναγκαία προϋπόθεση τη σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας του εκπαιδευτικού. Εκθέσεις συντάσσονται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός και από τον οικείο σχολικό σύμβουλο. Στο τέλος της δοκιμαστικής του θητείας, τριμελείς επιτροπές, αποτελούμενες από μόνιμους αξιολογητές, εξετάζουν τον υπηρεσιακό του φάκελο, την πληρότητα μιας επιστημονικής εργασίας που πρέπει να έχει εκπονηθεί από τον αξιολογούμενο στο γνωστικό του αντικείμενο –εξαιρούνται όσοι είναι κάτοχοι master ή διδακτορικού στο αντικείμενο της ειδικότητας– και την επάρκεια ενός σχεδίου υποδειγματικής διδασκαλίας που έχει συντάξει ο ίδιος. Ο υπηρεσιακός φάκελος μαζί με τις εκθέσεις αξιολόγησης του διευθυντή του σχολείου του, του σχολικού συμβούλου και της τριμελούς επιτροπής υποβάλλονται στο αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο. Αν κριθεί σκόπιμο, η τριμελής επιτροπή μπορεί να καλέσει τον κρινόμενο σε προφορική συνέντευξη και τότε συντάσσεται συνοπτικό πρακτικό με τα συμπεράσματα της συνέντευξης. Αν η κρίση του υπηρεσιακού συμβουλίου είναι αρνητική, τότε η διαδικασία επαναλαμβάνεται εντός του επόμενου έτους, εκκινούμενη από ένσταση του εκπαιδευτικού. Τα παραπάνω ισχύουν και για τις προαγωγές των εκπαιδευτικών από το βαθμό Γ' στο Β' και από το Β' στον Α'. Παρόμοια υλοποιείται και η επιλογή εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης (αναλυτικά: άρθρο 3 του Π.Δ.). Το άρθρο 4 του Π.Δ. ορίζει τις εγγυήσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, αν επιθυμεί, να υποβάλει έκθεση προσωπικής αυτοαξιολόγησης. Το περιεχόμενο των αξιολογικών εκθέσεων πρέπει να γνωστοποιείται εντός δεκαήμερου στον αξιολογούμενο. Η Ε.Α.Σ.Μ. συγκροτεί επιτροπές για την εξέταση ενστάσεων ή σημαντικών αποκλίσεων μεταξύ των αξιολογικών εκθέσεων.

Η Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-1998 ορίζει αναλυτικά με 6 άρθρα τις ακόλουθες λεπτομέρειες για την αξιολογική διαδικασία. Το άρθρο 1 προσδιορίζει την έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης. Εδώ, είναι ευδιάκριτη μια *επιμονή στη σύνδεση αξιολόγησης και βελτίωσης/ποιοτικής αναβάθμισης*. Το άρθρο 2 περιγράφει αναλυτικά τα καθήκοντα των οργάνων αξιολόγησης – διευθυντές σχολικών μονάδων, προϊστάμενοι γραφείων εκπαίδευσης, προϊστάμενοι διευθύνσεων εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι. Το άρθρο 3 αφορά την αξιολόγηση από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών των Σχολικών Μονάδων, των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Το άρθρο 4 αναφέρει το πότε διενεργούνται οι αξιολογήσεις από το ΣΜΑ, αλλά και το περιεχόμενο των εκθέσεων αξιολόγησης του σώματος. Το άρθρο 5 προσδιορίζει τη σύνθεση και τις αρμοδιότητες της Ε.Α.Σ.Μ. Τέλος, το άρθρο 6 περιγράφει πώς επιτελείται έλεγχος στο έργο των Μονίμων Αξιολογητών.

Με την εγκύκλιο Γ2/4791/07-09-1998<sup>141</sup> το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έρχεται να ολοκληρώσει το νομοθετικό έργο που ξεκίνησε με την ψήφιση του Ν.2525/1997, και έπειτα με το Π.Δ. 140/98 και την απόφαση Δ2/1938/26-2-98 του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδόθηκαν

---

"μονήρη" αγώνα τους εναντίον της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως αυτό αποδεικνύεται χαρακτηριστικά στην περίπτωση των ΠΣΕ, αδιαφορώντας αν οι πολίτες στερούνται πρόσβαση στη γνώση» (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006, σσ. 27-28).

<sup>140</sup> ΠΔ.140/1998 (ΦΕΚ 107 - 20.05.1998). Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.

<sup>141</sup> Διαδικασίες αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.

Σημείωση: Οι ως άνω διατάξεις του Ν.2525/98 αντικαταστάθηκαν με τις διατάξεις του νόμου Ν.2986/2002 άρθρα 4-5. Το Π.Δ. 140/98 με θέμα: "Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης" είναι ανενεργό. Όμοια ισχύουν για την Δ2/1938/26-2-98 υπουργική απόφαση.

σε εφαρμογή του άρθρου 8, παρ. 4 του ίδιου, και ολοκλήρωσαν το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου· ένα από τα κεντρικά στοιχεία της επιχειρούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της περιόδου. Η εγκύκλιος προτρέπει: «από το νέο σχολικό έτος οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι προϊστάμενοι των γραφείων και των διευθύνσεων εκπαίδευσης και οι Σχολικοί Σύμβουλοι πρέπει έγκαιρα να εκτελέσουν τα νέα τους καθήκοντα...».

#### □ 2001-2010

Την περίοδο μετά το 2000 στην εφαρμογή της αξιολόγησης εμπλέκεται έντονα η Ε.Ε., καθώς η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί βασικό μέλημά της.

Το Π.Δ. 25/2002<sup>142</sup> επί υπουργίας Πέτρου Ευθυμίου υπογράφεται από τον Υφυπουργό Νικόλαο Γκεσουλή στις 7-2-2002. Αποτελεί ένα αναλυτικό νομοθέτημα σχετικά με την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης (Σχολικοί σύμβουλοι, Διευθυντές και Προϊστάμενοι εκπαίδευσης, Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων κ.λπ.) όπου αναφέρονται: οι πίνακες επιλογής και οι προθεσμίες εντός των οποίων αυτοί καταρτίζονται, οι διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών, ο τρόπος τοποθέτησής τους, τα αξιολογικά κριτήρια –αναλυτικά και με αυστηρή μοριοδότηση, ο τρόπος κρίσης και επιλογής τους, τα συνεκτιμώμενα προσόντα κ.α. Όταν αργότερα, το 2006, συζητείται ο νόμος 3467 στο κοινοβούλιο, το Π.Δ. 25/2002 μνημονεύεται από τους βουλευτές του ΠΑΣΟΚ, καθώς θεωρούν πως οι επιλογές μοριοδότησής του ήταν σωστότερες από αυτές του νομοσχεδίου που συζητούσαν στη Βουλή.

Ο Ν.2986/2002<sup>143</sup> θέτει το σκοπό, το στόχο και το χαρακτήρα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση τους από αυστηρά ελεγκτική μετατρέπεται σε ανατροφοδοτική, καταργείται το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, θεσμοθετούνται οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης, εισάγεται η εθελοντική αξιολόγηση σε περίπτωση υπηρεσιακής μεταβολής. Το έργο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων επωμίζεται το ΚΕΕ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με διάκριση των ρόλων του καθενός (Λουκέρης, Συρίου, & Κατσαντώνη, 2009).

Ο νόμος έχει συνολικά 18 άρθρα. Τα άρθρα 1-3 αφορούν στην οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τη διάρθρωση και τις αρμοδιότητές τους καθώς και τον τρόπο επιλογής και τοποθέτησης προϊσταμένων.

Το **άρθρο 4** έχει τίτλο «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». Στο άρθρο επισημαίνεται πως η αξιολόγηση δεν είναι μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Την αξιολόγηση του έργου των σχολικών μονάδων αναλαμβάνει το Κ.Ε.Ε. και το Π.Ι. Το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για την αποτύπωση της κατάστασης. Επίσης, συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις των ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ. και τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στον Υπουργό Παιδείας. Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Το Κ.Ε.Ε. και το Π.Ι. από κοινού προσπαθούν αξιοποιώντας τα δεδομένα που συλλέγουν να στηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο και τις καινοτομικές προσπάθειες των σχολικών μονάδων. Δίνεται η δυνατότητα συγκρότησης συμπληρωματικών ομάδων εργασίας όπου απαιτείται. Συνιστώνται στο Π.Ι. εβδομήντα (70) επιπλέον θέσεις παρέδρων με θητεία, για να χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και την επιμόρφωση τους.

Το **άρθρο 5** έχει τίτλο «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών». Όπως στο Π.Δ. 320/1993 και στη Δ2/1938/26-2-1998, στην παράγραφο 1 του άρθρου δίνεται ο σκοπός της αξιολόγησης με στόχευση

<sup>142</sup> Π.Δ. 25/2002 (ΦΕΚ 20 - 07.02.2002). Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών.

<sup>143</sup> Ν.2986/2002 (ΦΕΚ 24 - 13.02.2002) «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

τη βελτίωση, την ενίσχυση της αυτογνωσίας τους, την επισήμανση και διόρθωση αδυναμιών, την παροχή κινήτρων για εξέλιξη σε θέσεις ευθύνης, τον προσδιορισμό αναγκών επιμόρφωσης κ.λπ.

Αναλυτικά ορίζει ότι σκοπός της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού είναι:

- η ενίσχυση της αυτογνωσίας του ως προς την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση και τη διδακτική του ικανότητα,
- ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο του,
- η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς του στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών,
- η επισήμανση των αδυναμιών του στην προσφορά του διδακτικού του έργου και η προσπάθεια εξάλειψής τους,
- η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την αναγνώριση του έργου του και η παροχή κινήτρων σε όποιον επιθυμεί να εξελιχθεί και να υπηρετήσει σε θέσεις Στελεχών της Εκπαίδευσης,
- η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής του και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής,
- η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Στην παράγραφο 3 προσδιορίζεται με ακρίβεια η *αξιολογική διαδικασία*. Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο. Όμοια προσδιορίζεται και το ποιοι αξιολογούν τους διευθυντές, προϊσταμένους κ.λπ. Δίνεται η δυνατότητα ενστάσεων και καθορίζεται η διαδικασία με την οποία υλοποιούνται. Η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος και το περιεχόμενο της αξιολόγησης θα καθοριστούν με Υπουργικές Αποφάσεις κατόπιν εισηγήσεως του Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Τα υπόλοιπα άρθρα αφορούν επιμόρφωση εκπαιδευτικών (ίδρυση του Ο.ΕΠ.ΕΚ. και προσδιορισμός του έργου του), αλλαγές στα Υπηρεσιακά Συμβούλια και Συμβούλια Επιλογής, οργανωτικά θέματα των σχολικών μονάδων και των υπηρεσιών (ΚΕ.ΣΥ.Π., ΠΛΗ.ΝΕ.Τ., Κ.Π.Ε., Ε.Κ.Φ.Ε κ.λπ.), θέματα εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, τα διδακτικά βιβλία και τις σχολικές βιβλιοθήκες, ιδιωτικά σχολεία κ.α.

Για άλλη μια φορά, ο νόμος για την αξιολόγηση δεν υλοποιείται (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007, σ. 141). Για το νόμο 2986/2002 δεν εκδόθηκαν ποτέ οι αναγκαίες κανονιστικές πράξεις, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να υλοποιηθεί. Το μόνο που συνδέεται μαζί του είναι η Απόφαση: Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002<sup>144</sup> που καθορίζει τα καθήκοντα των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών, των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολείων, και των συλλόγων διδασκόντων όπως αναφερόταν στο άρθρο 2 §6 του Ν.2986/2002. Η απόφαση ορίζει ξεκάθαρα την ιεραρχία που ακολουθούν οι αξιολογικές διαδικασίες: οι περιφερειάρχες αξιολογούν τους διευθυντές εκπαίδευσης, τα τμήματα παιδαγωγικής καθοδήγησης των περιφερειών αξιολογούν το έργο των σχολικών συμβούλων, οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο των σχολείων της περιοχής τους, οι διευθυντές εκπαίδευσης μετέχουν στην αξιολόγηση των προϊσταμένων γραφείων, των διευθυντών σχολείων και των διοικητικών υπαλλήλων της διεύθυνσης, οι προϊστάμενοι γραφείων εκπαίδευσης μετέχουν στην αξιολόγηση των διευθυντών σχολείων, των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων του γραφείου τους, οι διευθυντές σχολικών μονάδων συντάσσουν τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό.

Τον Ιούλιο του 2002 δημοσιοποιείται η «Πρόταση για Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και των Στελεχών Εκπαίδευσης». Η Πρόταση συνδέει ξεκάθαρα την αξιολογική έκθεση με το σχεδιασμό δράσεων βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και περιγράφει τα βήματα που πρέπει να γίνουν αν κάποιος εκπαιδευτικός κριθεί ανεπαρκής. Αυτά κλιμακώνονται από επίβλεψη του αξιολογούμενου από έμπειρο εκπαιδευτικό, παρακολούθηση

<sup>144</sup> Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 (Φ.Ε.Κ. 1340Β/16-10-2002): Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.

επιμορφωτικών προγραμμάτων, απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα και ανάθεση διοικητικών έως και την οριστική απόλυσή του. Στα κριτήρια αξιολόγησης του διευθυντή της σχολικής μονάδας εντάσσεται η «Συνέπεια και υπευθυνότητα στο αξιολογικό του έργο (απουσία στοιχείων τα οποία χαρακτηρίζει θυμική και υποκειμενική αντιμετώπιση...)».

Το 2006 έρχεται για ψήφιση στο κοινοβούλιο ο Ν.3467/2006<sup>145</sup> που προκαλεί έντονες αντιδράσεις από τα κόμματα της αντιπολίτευσης. Για την επιλογή στελεχών –παρόμοια με το Π.Δ.25/2002– χρησιμοποιούνται διαδικασίες αξιολόγησης που μοιάζουν με όσα έχουν θεσμοθετηθεί κατά καιρούς για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο. Στην εισηγητική έκθεση συνδέεται η ανύψωση του επιπέδου της εκπαίδευσης με τη στελέχωση από εκπαιδευτικούς κύρους. Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για ένα εύρυθμο και αποδοτικό σύστημα που χρειάζεται εκτός από τη βελτίωση των ποιοτικών στοιχείων και μια άρτια οργανωμένη διοίκηση<sup>146</sup>. Το νομοσχέδιο έχει 15 άρθρα που αφορούν στην επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο **άρθρο 1** «Πίνακες επιλογής στελεχών Δημόσιας Εκπαίδευσης» αναφέρονται οι αξιολογικοί πίνακες επιλογής που καταρτίζονται και ισχύουν για τέσσερα έτη (17 πίνακες). Στο **άρθρο 2** «Συμβούλια επιλογής των στελεχών της Εκπαίδευσης» αναφέρονται τα συμβούλια επιλογής και από ποιους αποτελούνται. Στο **άρθρο 3** «Κριτήρια επιλογής» γίνεται διάκριση των κριτηρίων σε τέσσερις κατηγορίες και αποτίμησή τους με 100 αξιολογικές μονάδες<sup>147</sup>. Τα άρθρα που ακολουθούν περιγράφουν αναλυτικά τις διαδικασίες που αναγράφονται στον τίτλο τους<sup>148</sup>. Τα άρθρα 1-15 του νόμου καταργούνται από τον Ν.3848/2010.

<sup>145</sup> Ν.3467/2006 (ΦΕΚ 128 - 21.06.2006). Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εισηγητές: Μ. Χαλκίδης, Δ. Βαρβαρίκος.

<sup>146</sup> Αιτιολογική Έκθεση του Νόμου 3467/2006 (20/04/2006)

-Να ενθαρρύνει και να καθοδηγεί στο έργο τους εκπαιδευτικούς.

-Να δημιουργεί κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

-Να συμβάλλει στη διαρκή βελτίωση και το συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου.

-Να μην ακυρώνει οποιοδήποτε εσωτερικό σύστημα αξιολόγησης που κατ' ανάγκη συνεπάγεται η συνεχής εναλλαγή προσώπων στις θέσεις των στελεχών της εκπαίδευσης.

-Να παρέχει ουσιαστικές αρμοδιότητες σε όλες τις βαθμίδες της διοίκησης και καθοδήγησής.

<sup>147</sup> Οι κατηγορίες είναι: α. Υπηρεσιακή κατάσταση - Διδακτική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου, β. Επιστημονική - Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία, γ. Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμοδίου συμβουλίου επιλογής και δ. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτό συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου. Ν.3467/2006 (ΦΕΚ 128 - 21.06.2006), άρθρο 3.

<sup>148</sup> **Άρθρο 4** «Προθεσμίες υποβολής αιτήσεων και κατάρτισης των πινάκων επιλογής - Διάρκεια ισχύος των πινάκων - Διαδικασία υποβολής αιτήσεων». **Άρθρο 5** «Τοποθέτηση - ανάληψη υπηρεσίας». Το **άρθρο 6** «Απαλλαγή των στελεχών της εκπαίδευσης από την άσκηση των καθηκόντων τους» αναφέρει τους λόγους και τη διαδικασία ώστε να απαλλαγεί κάποιο στέλεχος της εκπαίδευσης από τα καθήκοντά του. Το **άρθρο 7** «Προϋποθέσεις - Προσόντα επιλογής» δίνει αναλυτικά ανά κατηγορία στελεχών τις προϋποθέσεις (χρόνια υπηρεσίας, ειδικότητα, βαθμός, προηγούμενη διοικητική εμπειρία κ.λπ.) που πρέπει να ισχύουν, ώστε να μπορεί κάποιος να διεκδικήσει μια θέση. Το **άρθρο 8** «Αποτίμηση κριτηρίων επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης» παρέχει ανά κατηγορία στελεχών τα αποτιμώμενα κριτήρια και τις αξιολογικές μονάδες του καθενός. Το **άρθρο 9** «Παρεκκλίσεις» δίνει τις αποκλίσεις κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου. Το **άρθρο 10** «Κρίση και επιλογή» περιγράφει λεπτομερώς τη διαδικασία επιλογής των στελεχών. Το **άρθρο 11** αφορά τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές της Σιβιτανιδείου Σχολής. Το **άρθρο 12** «Γραπτή δοκιμασία επιλογής των Στελεχών της Εκπαίδευσης» ορίζει αναλυτικά τα μέλη της επιτροπής που θα επιλέξει και θα διαμορφώσει τα θέματα εξετάσεων των στελεχών, καθώς και λεπτομέρειες για τη δομή των θεμάτων. Το **άρθρο 13** «Επανάκριση Στελεχών Εκπαίδευσης» δίνει τη δυνατότητα σε υφιστάμενα στελέχη που τοποθετήθηκαν με τον παρόντα νόμο να επανακριθούν. Το **άρθρο 14** αφορά τις «Μεταθέσεις - Τοποθετήσεις των Στελεχών της Εκπαίδευσης μετά τη λήξη της θητείας τους». Το **άρθρο 15** «Αποτίμηση του χρόνου υπηρεσίας και των τίτλων σπουδών των υποψηφίων» έχει κάποιες διευκρινήσεις σχετικά με τα πτυχία που λαμβάνουν αξιολογικά μόρια και τη διδακτική υπηρεσία.



## □ 2010-2013

Λίγο πριν τη συζήτηση του νομοσχεδίου Ν.3848/2010 στην επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής<sup>149</sup> η Διαμαντοπούλου με την Εγκύκλιο ΕΓΚ.Γ1/37100/31-03-2010<sup>150</sup> ενεργοποιεί την αξιολόγηση στα σχολεία. Συγκεκριμένα, κάνει λόγο για αυτοαξιολόγηση που έχει στόχο την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας. Το Υπ. ΠΔΒΜΘ και το ΚΕΕ θα αναλάβουν την υποστήριξη των σχολικών μονάδων κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησής τους. Η εγκύκλιος καλεί τα μέλη των σχολικών μονάδων που θα επιλεγούν να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και έπειτα να διαμορφώσουν, να υλοποιήσουν, να παρακολουθήσουν και να αξιολογήσουν *Σχέδια Δράσης* με στόχο την ανάπτυξη και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Ρόλο κλειδί στη διαδικασία έχουν οι σχολικοί σύμβουλοι που θα ενημερωθούν από το Υπ. ΠΔΒΜΘ και έπειτα θα υποστηρίξουν τα σχολεία τις περιφέρειάς τους που θα συμμετέχουν στη δράση<sup>151</sup>.

Το 2010 η Διαμαντοπούλου φέρνει ένα πολυνομοσχέδιο (Ν.3848/2010<sup>152</sup>) για την κάλυψη θέσεων και λειτουργικών αναγκών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης και τα Θέματα Υπηρεσιακών μεταβολών και Αξιολόγησης.

Τα **άρθρα 1 - 9** ασχολούνται με τον τρόπο με τον οποίο, μέσω ΑΣΕΠ ή μέσω πινάκων, καλύπτονται τα κενά στην εκπαίδευση (μόνιμοι διορισμοί, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι, ιδιωτική εκπαίδευση κ.α.).

Στο **άρθρο 10** «Πίνακες επιλογής στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» αναφέρονται οι αξιολογικοί πίνακες επιλογής που καταρτίζονται και ισχύουν για τέσσερα έτη (22 πίνακες). Στο **άρθρο 11** αναφέρονται οι «Προϋποθέσεις επιλογής των στελεχών». Συγκεκριμένα στην §9 ορίζεται πως για την επιλογή στις θέσεις σχολικών συμβούλων απαιτείται η κατοχή πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας και για την επιλογή διευθυντών εκπαίδευσης, προϊσταμένων γραφείων, προϊσταμένων ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και διευθυντών σχολικών μονάδων απαιτείται η κατοχή πιστοποιητικού διοικητικής επάρκειας. Τα πιστοποιητικά αυτά χορηγούνται από ειδικό πρόγραμμα στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. Για όλες τις θέσεις της παραγράφου απαιτείται η κατοχή πιστοποιητικού γνώσεων και δεξιοτήτων στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 1.

Στο **άρθρο 12** «Κριτήρια επιλογής» γίνεται διάκριση των κριτηρίων σε τρεις κατηγορίες<sup>153</sup> και ορίζεται η αποτίμησή τους με 65 αξιολογικές μονάδες. Τα **άρθρα 13-15** ορίζουν αναλυτικά τον τρόπο αποτίμησης των παραπάνω κριτηρίων ανά κατηγορία στελεχών. Στο **άρθρο 16** «Συμβούλια επιλογής των στελεχών της Εκπαίδευσης» αναφέρονται τα συμβούλια επιλογής και από ποιους αποτελούνται. Το **άρθρο 17** «Επιτροπές αποτίμησης του συγγραφικού έργου» περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται από επταμελείς επιτροπές το συγγραφικό έργο των υποψηφίων σχολικών συμβούλων. Τα άρθρα που ακολουθούν περιγράφουν τις διαδικασίες που αναγράφονται στον τίτλο τους: το **άρθρο 18** «Χρόνος και διαδικασία υποβολής αιτήσεων», το **άρθρο 19** «Κρίση και επιλογή σχολικών συμβούλων», το **άρθρο 20** «Κρίση και επιλογή διευθυντών εκπαίδευσης, προϊσταμένων γραφείων και προϊσταμένων ΚΕ.Δ.Δ.Υ.», το **άρθρο 21** «Κρίση και επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ.», το **άρθρο 22** «Κρίση και επιλογή προϊσταμένων

<sup>149</sup> Πριν την έναρξη της συζήτησης, στις 13-Απριλίου-2010, η Άννα Διαμαντοπούλου παρέδωσε στον πρόεδρο της Βουλής Φίλιππο Πετσάλνικο «Ενημερωτικό Σημείωμα» 20 σελίδων για την προετοιμασία των Βουλευτών, μελών της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων, με τίτλο «Νέο Σχολείο».

<sup>150</sup> ΕΓΚ. Γ1/37100/ 31-03-2010. Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.

<sup>151</sup> Η Δράση έλαβε χώρα το διάστημα Απρίλιος-Ιούνιος 2010.

<sup>152</sup> Ν.3848/2010 (ΦΕΚ 71 - 19.05.2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

<sup>153</sup> Οι κατηγορίες είναι: «α) Η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από: αα) την επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία και ββ) την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου. β) Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής. γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις».

τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων», το **άρθρο 23** «Κρίση και επιλογή υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ., υπευθύνων τομέων Σ.Ε.Κ. και προϊσταμένων ολιγοθέσιων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων», το **άρθρο 24** «Τοποθέτηση - Ανάληψη υπηρεσίας», το **άρθρο 25** «Θητεία στελεχών και ανάληψη υπηρεσίας», το **άρθρο 26** «Απαλλαγή των στελεχών της εκπαίδευσης από την άσκηση των καθηκόντων τους», το **άρθρο 27** «Μεταθέσεις - τοποθετήσεις των στελεχών της εκπαίδευσης μετά τη λήξη της θητείας», το **άρθρο 28** «Επιλογή στελεχών της Σιβιτανιδείου Δημόσιας Σχολής Τεχνών και Επαγγελμάτων», το **άρθρο 29** «Μεταβατικές διατάξεις».

Στο ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄ - ΘΕΜΑΤΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΩΝ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ το **άρθρο 30** αφορά «Θέματα μεταθέσεων» και το **άρθρο 31** «Θέματα αποσπάσεων και μετατάξεων». Στο **άρθρο 32** «Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών»<sup>154</sup> αναφέρεται συνοπτικά η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία αφορά αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

Ο Ν.3966/2011<sup>155</sup> ασχολείται με το θεσμικό πλαίσιο των πρότυπων πειραματικών σχολείων (ΠΠΣ) και την ίδρυση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Το ΙΕΠ αντικαθιστά τέσσερις φορείς –που είχαν αλληλοκαλυπτόμενες αρμοδιότητες– το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ). Το άρθρο 50 του νόμου «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων και του προσωπικού τους» φιλοδοξεί να διασφαλίσει την ποιότητα του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου με συστηματική εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση. Η εφαρμογή της αξιολόγησης στα ΠΠΣ προκάλεσε τη δυσφορία του συνόλου των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε αυτά<sup>156</sup>. Στην κατά άρθρο συζήτηση του νομοσχεδίου ΠΑΣΟΚ, ΝΔ και ΛΑ.Ο.Σ συμφωνούν με την εφαρμογή της αξιολόγησης στα ΠΠΣ και

<sup>154</sup> Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71 - 19.05.2010) - Άρθρο 32:

1. Κάθε σχολική μονάδα, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για το σχολικό έτος που ξεκινά.
2. Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται: α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και γ) οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Με την ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά.
3. Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης, τα οποία καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο στις ιστοσελίδες του σχολείου και της αρμόδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.).
4. Οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταρτίζουν πρόγραμμα δράσης για κάθε σχολικό έτος και στη συνέχεια υποβάλλουν σχετικές εκθέσεις στους οικείους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης.
5. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Κ.Ε.Ε. και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, εξειδικεύονται τα στοιχεία της αξιολόγησης και ρυθμίζονται οι λεπτομέρειες της εφαρμογής του άρθρου αυτού.
6. Η εφαρμογή των διατάξεων των προηγούμενων παραγράφων γίνεται σταδιακά από το σχολικό έτος 2010–2011 σε σχολικές μονάδες που ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
7. Την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων κατά τις διατάξεις του παρόντος άρθρου ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

<sup>155</sup> Ν. 3966/2011(ΦΕΚ 118 - 24.05.2011). Θεσμικό πλαίσιο των πρότυπων πειραματικών σχολείων, ίδρυση ινστιτούτου εκπαιδευτικής πολιτικής, οργάνωση του ινστιτούτου τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις.

<sup>156</sup> Σε έρευνα για την αξιολόγηση στα ΠΠΣ ακούστηκαν χαρακτηρισμοί όπως «σκληρή», «τραυματική», «βίαιη» ή «εξαιρετικά αγχωτική» εμπειρία. Ψηφιακά πρακτικά 1ου Συνεδρίου Δ.Ε.Π.Π.Σ., ISBN: 978-960-98687-6-1.

η πλειοψηφία των βουλευτών θεωρούν πως θα συνδράμει στην ανάδειξη των σχολείων “σε κοιτίδες ποιοτικής εκπαίδευσης<sup>157</sup>”, ενώ η αντιπολίτευση με έναυσμα τα πρότυπα σχολεία ζητά γενίκευση του θεσμού<sup>158</sup> στα απλά σχολεία.

Η ΥΑ. Φ.361.22/116672/Δ1 (01/10/2012) με θέμα «Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία» προηγείται του Π.Δ. 152/2013 και από πολλούς ερευνητές θεωρείται ως προάγγελος της αξιολόγησης που θα γενικευτεί παντού. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η μόνη αξιολόγηση που έχει υλοποιηθεί είναι αυτή που σχετιζόταν με την επιλογή των εκπαιδευτικών των πρότυπων σχολείων. Η διαδικασία αυτή έσπειρε έριδα μεταξύ των συναδέλφων που μπήκαν στη διαδικασία αξιολόγησης, αλλά και προκάλεσε την οργή μέρους της διοικούσας επιτροπής των πρότυπων-πειραματικών σχολείων<sup>159</sup>. Την Υ.Α. υπογράφει ο υφυπουργός παιδείας Θεόδωρος Π. Παπαθεοδώρου. Η διαδικασία, με εξαίρεση ίσως το κομμάτι της συνέντευξης, μοιάζει αρκετά τυποποιημένη.

Το Φεβρουάριο του 2012, και ενώ βρίσκεται σε εξέλιξη η εφαρμογή της πιλοτικής φάσης της αξιολόγησης σε 500 σχολικές μονάδες, η Υφυπουργός Παρασκευή Χριστοφιλοπούλου εκδίδει εγκύκλιο, ΕΓΚ.Γ1/14841/13-2-2012<sup>160</sup>, με την οποία ανακοινώνει την εφαρμογή της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου σε όλες τις σχολικές μονάδες, με την έναρξη του σχολικού έτους 2012-2013, και παρουσιάζει το χρονοδιάγραμμα των δράσεων της ΑΕΕ και του Υπ. Παιδείας. Οι δράσεις (σε 2 φάσεις) έχουν στόχο την επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών και Εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ (σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση σχεδίων δράσης).

Στις 5-3-2013 ο Υφυπουργός Θεόδωρος Παπαθεοδώρου εκδίδει εγκύκλιο, ΕΓΚ.Γ1/30973/05-03-2013<sup>161</sup>, με την οποία ανακοινώνει την εφαρμογή της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου σε όλες τις σχολικές μονάδες, με την έναρξη του σχολικού έτους 2013-2014, και παρουσιάζει το χρονοδιάγραμμα των δράσεων του ΙΕΠ και του Υπ. Παιδείας. Οι δράσεις (Μάρτιος-Ιούνιος 2013) έχουν στόχο την επιμόρφωση των Διευθυντών όλων των σχολικών μονάδων στην εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ (σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση σχεδίων δράσης). Ανακοινώνεται πως η πρώτη περίοδος εφαρμογής θα έχει διάρκεια δύο έτη.

Με την ΥΑ.30972/Γ1/15-03-2013<sup>162</sup> ο Υφυπουργός Θεόδωρος Παπαθεοδώρου προσδιορίζει αρχικά το σκοπό της αξιολόγησης –βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιδιώκεται, σύμφωνα με την Υ.Α., να δημιουργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης, να ενισχυθεί η συνεργασία και η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών, να αναδειχθούν θετικά σημεία και αδυναμίες, να αποκτηθούν εμπειρίες στο πεδίο της αξιολόγησης από στελέχη και εκπαιδευτικούς, να διαχυθούν καλές πρακτικές, να προωθηθεί η καινοτομία και να ενισχυθεί η επιμόρφωση. Τέλος, η αξιολόγηση περιγράφεται ως διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την ενίσχυση της ισότητας και την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων, την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Καθορίζεται το πλαίσιο της ΑΕΕ, δημιουργείται το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου, δημιουργείται Δίκτυο

<sup>157</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΛΑ' (11/05/2011), σελ. 9800.

<sup>158</sup> Με αφορμή τα πρότυπα σχολεία ο βουλευτής της ΝΔ Αθανάσιος Δαβάκης διερωτάται: «*Ποιος αξιολογεί τα απλά σχολεία; Είναι κρατικές υπηρεσίες, κύριοι συνάδελφοι και δεν γνωρίζει κανένας την αποτίμηση αυτών των λειτουργιών. Τι γράμματα μαθαίνουν τα παιδιά μας;*» Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΛΑ' (11/05/2011), σελ. 9810.

<sup>159</sup> Λεπτομέρειες στα Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Δ.Ε.Π.Σ. με θέμα «*Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα, ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο*» που διεξήχθη στο ΕΚΠΑ, 26/9/2014 έως 28/9/2014.

<sup>160</sup> ΕΓΚ.Γ1/14841/13-2-2012. Προετοιμασία - δράσεις γενίκευσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου - Αυτοαξιολόγηση σχολικών συμβούλων.

<sup>161</sup> ΕΓΚ.Γ1/30973/05-03-2013. Προετοιμασία της γενίκευσης του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης

<sup>162</sup> ΥΑ.30972/Γ1/15-03-2013. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας - διαδικασία επαναξιολόγησης.

Πληροφόρησης της ΑΕΕ σε εθνικό επίπεδο. Τέλος, καθορίζεται λεπτομερώς η διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων<sup>163</sup>.

Το 2013, εν μέσω έντονων αντιπαραθέσεων για την αξιολόγηση, πολιτικών και οικονομικών αναταραχών, ψηφίζεται και ο Ν.4142/2013<sup>164</sup>. Της ψήφισης του νόμου προηγούνται, αλλά και έπονται, εκδόσεις εγκυκλίων και Υ.Α. που προσπαθούν να γενικευτεί η εφαρμογή της αξιολόγησης και να καμφθούν οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών με κάθε τρόπο<sup>165</sup>. Ο νόμος έχει συνολικά 11 άρθρα, με τα 10 από αυτά να αποτελούν τροποποιήσεις, ενώ το βασικό άρθρο αφορά τη δημιουργία της ΑΔΙΠΠΔΕ - **Άρθρο 1: Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.)**<sup>166</sup>.

Η αποστολή της είναι η «διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Για να υλοποιηθεί αυτό, η Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και υποστηρίζει το έργο του υπουργείου στη βελτίωση του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής (παρακολουθεί, μελετά και αξιολογεί την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτή σχεδιάζεται με την υποστήριξη του ΙΕΠ). Αξιολογεί την ποιότητα εκπαιδευτικού έργου τόσο των σχολικών μονάδων όσο και αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υπουργείου και φορέων που

<sup>163</sup> ΥΑ.30972/Γ1/15-03-2013 Άρθρο 8 - Εποπτεία και αξιολόγηση της ΑΕΕ

1. Την ευθύνη της εποπτείας, του συντονισμού και της αξιολόγησης της ΑΕΕ έχουν:

- Σε κεντρικό επίπεδο οι Διευθύνσεις Σπουδών Π.Ε., Δ.Ε. και Ε.Α.Ε του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.
- Σε περιφερειακό επίπεδο οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Χώρας και οι Διευθύνσεις Π.Ε. και Δ.Ε.

2. Η διαδικασία της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων πραγματοποιείται σε ετήσια βάση. Τον Ιούνιο κάθε έτους οι σχολικές μονάδες Π.Ε., Δ.Ε. και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) υποβάλλουν την ετήσια έκθεση αξιολόγησης στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

3. Ακολούθως, οι Διευθύνσεις Π.Ε., Δ.Ε. και Ε.Α.Ε με βάση τα στοιχεία των εκθέσεων των σχολικών μονάδων συντάσσουν και υποβάλλουν συγκεντρωτική έκθεση προς την οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

4. Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης συντάσσουν και υποβάλλουν συγκεντρωτική έκθεση ΑΕΕ της περιφέρειας προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., την οποία κοινοποιούν προς το Ι.Ε.Π. Τα στοιχεία των εκθέσεων αξιοποιούνται για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε κεντρικό και σε περιφερειακό επίπεδο.

5. Η αξιολόγηση της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ πραγματοποιείται κάθε τέσσερα χρόνια. Σε περιφερειακό επίπεδο συγκροτείται Περιφερειακή Ομάδα Αξιολόγησης (ΠΟΑ) στην οποία μετέχουν Σχολικοί Σύμβουλοι και Διευθυντές Εκπαίδευσης. Το έργο της ΠΟΑ αφορά στην αξιολόγηση των διαδικασιών που αναπτύσσουν τα σχολεία και στα αποτελέσματα που παράγουν, στη λειτουργία του δικτύου πληροφόρησης μεταξύ σχολικών μονάδων και Σχολικών Συμβούλων, στην αξιοποίηση των στοιχείων των εκθέσεων στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε τοπικό και σε περιφερειακό επίπεδο. Η ΠΟΑ υποβάλλει έκθεση με τα αποτελέσματα καθώς και προτάσεις βελτίωσης της ΑΕΕ προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. Η συγκρότηση της ΠΟΑ καθορίζεται με υπουργική απόφαση.

6. Στο ΙΕΠ συγκροτείται Ομάδα Αξιολόγησης στην οποία μετέχουν στελέχη του ΙΕΠ και του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. και μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η Ομάδα Αξιολόγησης υποστηρίζει το έργο της ΑΕΕ στις σχολικές μονάδες, μελετά τα στοιχεία των εκθέσεων αξιολόγησης των περιφερειών και υποβάλλει έκθεση με τα αποτελέσματα καθώς και προτάσεις βελτίωσης της ΑΕΕ προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.

7. Μετά από σχετική εισήγηση του Ι.Ε.Π, μπορεί να επικαιροποιείται και τροποποιείται το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό υλικό και οι διαδικασίες εφαρμογής της ΑΕΕ από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., ανάλογα με τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης.

<sup>164</sup> Ν.4142/2013 (ΦΕΚ 83 - 09.04.2013). Αρχή διασφάλισης της ποιότητας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.).

<sup>165</sup> Υπενθυμίζουμε πως το διάστημα 12 έως 15 Μαΐου 2013 όλοι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέλαβαν μέσω της αστυνομίας «Φύλλο Επίταξης» με στόχο να μην προβούν σε απεργιακές κινητοποιήσεις και εμποδίσουν τη διεξαγωγή των πανελλαδικών εξετάσεων.

<sup>166</sup> Δημιουργείται ανεξάρτητη διοικητική αρχή με την επωνυμία «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.), την εποπτεία της οποίας έχει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού.

εποπτεύονται από αυτό<sup>167</sup>. Εποπτεύει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μεταξιολογεί τα συστήματα αξιολόγησης, αποφαινεται για τις ενστάσεις περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, των σχολικών συμβούλων και των διευθυντών εκπαίδευσης κατά των εκθέσεων αξιολόγησής τους, γνωμοδοτεί ή εισηγείται μετά από αίτημα του Υπουργού ή αυτεπαγγέλτως για ζητήματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων της.

Η αρχή διαμορφώνει διαδικασίες, κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης στο πλαίσιο διεθνών προτύπων, αναπτύσσει ολοκληρωμένο πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης και βάση δεδομένων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Υποστηρίζει τις σχολικές μονάδες, τους διευθυντές εκπαίδευσης και τους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης στην εφαρμογή της αξιολόγησης της δράσης των εκπαιδευτικών μονάδων και σε κάθε θέμα που αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Διεξάγει μελέτες και έρευνες σχετικές με την αποστολή της.

Η Αρχή συγκροτεί σε κάθε διεύθυνση εκπαίδευσης μία ή περισσότερες πενταμελείς επιτροπές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Ε.Α.Ε.Ε.). Η Ε.Α.Ε.Ε. αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου με βάση τα προκαθορισμένα κριτήρια, μελετά το υλικό και τα στοιχεία που θέτει υπόψη της η Αρχή και επισκέπτεται, όταν απαιτείται, τις υπηρεσίες ή τους φορείς των οποίων αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο. Τέλος, συντάσσει έκθεση αξιολόγησης, η οποία υποβάλλεται στο Συμβούλιο της Αρχής, προκειμένου να εκδοθεί και να δημοσιοποιηθεί η απόφαση αξιολόγησης.

Με απόφαση<sup>168</sup> της Αρχής αξιολογείται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αυτή μπορεί να είναι θετική, θετική υπό όρους ή αρνητική. Η διάρκεια ισχύος ορίζεται από την Αρχή και δεν μπορεί να υπερβαίνει τα οκτώ έτη. Κατά τη διάρκεια της ισχύος της θετικής απόφασης αξιολόγησης η Αρχή μπορεί να εξετάζει αν τα κριτήρια της θετικής αξιολόγησης εξακολουθούν να ικανοποιούνται. Αν τα κριτήρια της θετικής αξιολόγησης δεν ικανοποιούνται, η Αρχή ανακαλεί την απόφαση αξιολόγησης και ενημερώνει αμελλητί τις υπηρεσίες ή τους φορείς τους οποίους αφορά η αξιολόγηση και τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. Στη θετική υπό όρους ή την αρνητική απόφαση αναφέρονται τα κριτήρια που δεν ικανοποιούνται και τίθεται συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα για τη συμμόρφωση στα κριτήρια αυτά και την επανεξέταση της απόφασης. Το Συμβούλιο, ύστερα από την υποβολή συμπληρωματικής έκθεσης αξιολόγησης σχετικά με τη συμμόρφωση ή μη στα ανωτέρω κριτήρια, εκδίδει νέα απόφαση. Οι εκθέσεις αξιολόγησης Ε.Α.Ε.Ε. και οι αποφάσεις αξιολόγησης της Αρχής κοινοποιούνται στις υπηρεσίες και τους φορείς τους οποίους αφορούν, στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού καθώς και δημοσιοποιούνται στην ιστοσελίδα της Αρχής. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού τηρεί μητρώο των υπηρεσιών και των φορέων που έχουν αξιολογηθεί. Η κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου αξιολόγηση της ποιότητας για συγκεκριμένη υπηρεσία ή φορέα μπορεί να υποκαθίσταται από αξιολόγηση από διαπιστευμένο φορέα αξιολόγησης της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της αλλοδαπής που ορίζεται με απόφαση της Αρχής. Η Αρχή διαπιστεύει αλλοδαπούς φορείς αξιολόγησης που είναι διεθνώς αναγνωρισμένοι και εφαρμόζουν κριτήρια τα οποία ανταποκρίνονται στα κριτήρια της Αρχής.

Στα γενικά κριτήρια αξιολόγησης περιλαμβάνονται τα εξής: α) προκειμένου για τις σχολικές μονάδες και τις διευθύνσεις εκπαίδευσης, ο βαθμός ανταπόκρισης στα προγράμματα δράσης που καταρτίζονται, σύμφωνα με το άρθρο 32 του ν. 3848/2010, β) τα μαθησιακά αποτελέσματα, γ) η ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου, όπως τεκμηριώνεται ιδίως από την αξιολόγηση από τους μαθητές και τα πρόσωπα που ασκούν τη γονική τους μέριμνα, δ) η καταλληλότητα των προσόντων του διδακτικού προσωπικού, ε) η ποιότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών, όπως τα σχολικά εργαστήρια και οι βιβλιοθήκες και στ) η ανταπόκριση των σχολικών μονάδων και των λοιπών υπηρεσιών στο στρατηγικό στόχο για μείωση της μαθητικής

<sup>167</sup> «Ως εκπαιδευτικό έργο για την εφαρμογή των διατάξεων του παρόντος άρθρου νοείται και το έργο επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, καθώς και της εν γένει οργάνωσης και κάθε είδους στήριξης του έργου των σχολικών μονάδων». Ν.4142/2013 (ΦΕΚ 83 - 09.04.2013).

<sup>168</sup> Απόφαση αξιολόγησης.

διαρροής, καθώς και στην αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού, εκφοβισμού και βίας. Τα κριτήρια της προηγούμενης περίπτωσης συμπληρώνονται, εξειδικεύονται και αναθεωρούνται με βάση τη γνώση και εμπειρία από την εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης και τις αντίστοιχες διεθνείς εξελίξεις. Κατά την εξειδίκευση των κριτηρίων λαμβάνεται, επίσης, υπόψη η διακριτή φυσιογνωμία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι ιδιαιτερότητες κάθε γεωγραφικής περιοχής.

Η Αρχή δεσμεύεται να προβαίνει σε εσωτερική αξιολόγησή της λειτουργίας και του έργου της και αναθέτει την εξωτερική αξιολόγησή της σε έγκυρους και διεθνώς αναγνωρισμένους αξιολογητές, οργανισμούς ή φορείς αξιολόγησης που αναπτύσσουν συναφή δραστηριότητα στο εξωτερικό και, ιδίως, στον ευρωπαϊκό χώρο. Τέλος, η Αρχή υποχρεώνεται να συντάσσει και να υποβάλλει στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού ετήσιες εκθέσεις πεπραγμένων και απολογισμού.

Στις 23-10-2013 ο Υφυπουργός Συμείων Κεδίκογλου εκδίδει εγκύκλιο, ΕΓΚ.Γ1/157723/23-10-2013<sup>169</sup>, με την οποία ανακοινώνει πως με την έναρξη του σχολικού έτους 2013-2014, η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας με τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, θα εφαρμοστεί σταδιακά σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας (Υπ. Απόφαση ΦΕΚ 614, τ. β' /5-3-2013 & Εγκύκλιος με Αριθμ. Πρωτ. 30973/Γ1/05-03-2013). Σε πρώτη φάση, θα πραγματοποιηθεί ενημέρωση/επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων και όλων των Διευθυντών Διευθύνσεων και θα ακολουθήσει σταδιακή ενημέρωση/επιμόρφωση όλων των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της χώρας.

Το Π.Δ. 152/2013<sup>170</sup> είναι ένα εκτενές προεδρικό διάταγμα, που υπογράφουν οι Υπουργοί Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος, και Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, Κυριάκος Μητσοτάκης, και οι διατάξεις του αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (συμπεριλαμβάνονται και όλες οι κατηγορίες εκπαιδευτικών με θέση ευθύνης). Η αξιολόγηση που προβλέπει διακρίνεται σε διοικητική και εκπαιδευτική. Στους σκοπούς που απαριθμούνται στο Π.Δ. αυτός που προβάλλεται ως ο κύριος είναι «η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας». Στο δεύτερο κεφάλαιο του Π.Δ. ορίζονται τα όργανα, τα κριτήρια και η αποτίμηση της αξιολόγησης. Στο άρθρο 3 ορίζονται *κριτήρια διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης και συντελεστές βαρύτητας* για όλες τις κατηγορίες αξιολογούμενων. Το άρθρο 4 *Όργανα διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης* προσδιορίζει από ποιον αξιολογούνται εκπαιδευτικοί, διευθυντές (σχολικών μονάδων, δομών κ.α.), προϊστάμενοι, σύμβουλοι, αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί κ.λπ. τόσο στα κριτήρια διοικητικής αξιολόγησης όσο και στα κριτήρια εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Το άρθρο 5 *Ποιοτικός χαρακτηρισμός και κλίμακα βαθμολόγησης* αναφέρει πως το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται συνολικά, καθώς και για κάθε κατηγορία κριτηρίων και κάθε επιμέρους κριτήριο. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα («ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός» ή «εξαιρετικός»). Ο αξιολογούμενος ακολουθώς τοποθετείται εντός του φάσματος με τη χρήση αριθμητικού βαθμολογικού δείκτη από 100βαθμη κλίμακα. Τα άρθρα 6-15 περιγράφουν αναλυτικά με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού. Για κάθε κατηγορία αξιολογούμενων στο Π.Δ., υπάρχει ξεχωριστό άρθρο –κατά αναλογία των κατηγοριών και των κριτηρίων που ορίστηκαν στο άρθρο 3– όπου η ένταξή του στην περιγραφική κλίμακα γίνεται με απευθείας σύγκριση των χαρακτηριστικών του αξιολογούμενου με δοσμένη συμπεριφορά ή χαρακτηριστικά-γνωρίσματα ή ιδιότητες ή κατεχόμενους τίτλους. Στο άρθρο 16 γίνεται ο υπολογισμός της τελικής βαθμολογίας (σταθμισμένος μέσος όρος κριτηρίων). Στο τρίτο κεφάλαιο με τα άρθρα 17-21 περιγράφεται το πως διενεργείται η αξιολογική διαδικασία. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο βρίσκονται *ειδικές διατάξεις*

<sup>169</sup> ΕΓΚ.Γ1/157723/23-10-2013. Διαδικασίες γενίκευσης του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας.

<sup>170</sup> Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240 - 05.11.2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

(Αξιολόγηση δόκιμων εκπαιδευτικών και διευθυντών και εκπαιδευτικών των πρότυπων πειραματικών σχολείων, Αξιολόγηση των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, Αξιολόγηση των προϊσταμένων από τους υφισταμένους). Τέλος, στο ίδιο κεφάλαιο ορίζεται πως κατά την πρώτη εφαρμογή του παρόντος έχουν προτεραιότητα οι εκπαιδευτικοί που κατά την 31<sup>η</sup> Μαΐου 2014 συμπληρώνουν τον ελάχιστο χρόνο για προαγωγή στον επόμενο βαθμό. Πρόσθετα αναφέρουμε πως το Π.Δ. επικαλείται άρθρα του Ν.4024/2011<sup>171</sup> και δρα σε συμφωνία με αυτόν.

Στις 10-12-2013 ο Υφυπουργός Συμείων Κεδίκογλου εκδίδει την εγκύκλιο, ΕΓΚ.Γ1/190089/10-12-2013<sup>172</sup>, όπου τονίζεται πως η ΑΕΕ έχει σκοπό, κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της, **να εισάγει το πνεύμα της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο** και να θεμελιώσει σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Υπογραμμίζεται (κυριολεκτικά) πως **«Η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία είναι υποχρεωτική και την ευθύνη υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, με την επιστημονική/παιδαγωγική στήριξη των Σχ. Συμβούλων και τη διοικητική των Δ/ντων Διευθύνσεων»**. Η εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2013-14 περιλαμβάνει: 1. Γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου, 2. Επιλογή και διαμόρφωση Σχεδίου Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο θα υλοποιηθεί το σχολικό έτος 2014-15, 3. Ετήσια έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου. Οι τρεις αυτές διαδικασίες αναλύονται με λεπτομέρειες και παραπομπές στο υλικό που βρίσκεται αναρτημένο στο Παρατηρητήριο της ΑΕΕ (aee.iiep.edu.gr).

Τα απανωτά νομοθετήματα της πενταετίας 2010-2015 έρχονται να δικαιώσουν περίτρανα τη ρήση του Sadler πως «Οποιαδήποτε πλευρά της εκπαίδευσης έχει υποφέρει από υπερβολική παραμέληση, εκδικείται με το να συγκεντρώνει για ένα διάστημα περισσότερη προσοχή από ό,τι στην πραγματικότητα χρειάζεται» (Sadler, 2002, σ. 314).

#### 2.12.1.2.1 Σχόλια – Παρατηρήσεις

Η ιστορία των προσπαθειών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου είναι γεμάτη από αντιπαραθέσεις μεταξύ της οργανωμένης πολιτείας και των εκπαιδευτικών. Ειδικά στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που περιλαμβάνουν την αξιολόγηση εφαρμόζονται αποσπασματικά, ενώ αναρίθμητοι νόμοι και προεδρικά διατάγματα δεν εφαρμόστηκαν ποτέ. Το πρόβλημα δεν είναι οι ίδιες οι αξιολογικές διαδικασίες, αλλά είναι πρωτίστως πολιτικό. Εκεί εδράζεται και το γεγονός πως όλες οι προσπάθειες εφαρμογής αποτυγχάνουν. Η αποτυχία οδηγεί τα επόμενα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα να μεταλλάσσονται. Η έλλειψη αξιολόγησης χρεώνεται την κακή ποιότητα της εκπαίδευσης, τα κριτήρια των αξιολογικών διαδικασιών διαφημίζονται ως “διάφανα” και “αξιοκρατικά”, συνδέεται εννοιολογικά με την απόδοση λόγου, δοκιμάζεται πιλοτικά σε μικρή κλίμακα, μαθήματα σε μεταπτυχιακό επίπεδο και σεμινάρια “διαφημίζουν” την αναγκαιότητα εφαρμογής της, γίνονται προσπάθειες να ενταχθεί η κουλτούρα της αξιολόγησης έστω και αποσπασματικά. Αυτά αποτελούν όπλα στη φαρέτρα του Υπουργείου Παιδείας και των φορέων που εμπλέκονται (π.χ. Κ.Ε.Ε., Π.Ι., ΙΕΠ) στην προσπάθεια εφαρμογής των μέτρων που αφορούν την αξιολόγηση. Όπως αποκαλύπτεται περίτρανα από τις μεταβολές στο θεσμικό πλαίσιο, η επιβολή (δεκαετία 1970) γίνεται έλεγχος και αποτίμηση (δεκαετία 1980) για να καταλήξει σταδιακά σε αυτοαξιολόγηση και βελτίωση (δεκαετία 1990 και μετά). Φτάνοντας στο σήμερα θα μπορούσαμε απλοϊκά να ισχυριστούμε ότι η αξιολόγηση αποτελεί πηγή πληροφόρησης και συνεπώς είναι ακίνδυνη. Όμως, δεν παύει να ρυθμίζει τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ κεντρικής διοίκησης και σχολείων αλλά και να νομιμοποιεί πολιτικές αποφάσεις.

Τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και οι χώρες από τις οποίες ενστερνιζόμαστε παρεμβάσεις για το εκπαιδευτικό μας σύστημα υιοθετούν τη λογική πως η αξιολόγηση της εκπαίδευσης είναι

<sup>171</sup> ΝΟΜΟΣ ΥΠ’ ΑΡΙΘΜ. 4024: Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο – βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012–2015. (ΦΕΚ 226 - 27 Οκτωβρίου 2011).

<sup>172</sup> ΕΓΚ.Γ1/190089/10-12-2013. Εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 - διαδικασίες.

αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, και αυτή είναι η κατεύθυνση προς την οποία κινούνται οι διατάξεις των νομοθετημάτων στο τέλος της περιόδου που μελετάμε στην Ελλάδα. Ωστόσο, το γεγονός πως παραμένει ανεφάρμοστη δεν ευνοεί τη διαμόρφωση νέου ήθους και νέων δεξιοτήτων, ούτε οδηγεί σε ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Η σύνδεση ποιότητας και αξιολόγησης ξεκίνησε στο τέλος της δεκαετίας του 1980 από τον ΟΟΣΑ. Στην Ε.Ε οι δράσεις αξιολόγησης πηγάζουν από το άρθρο 126 της Συνθήκης της Ε.Ε. (1993) που σχετίζεται με την ποιοτική εκπαίδευση –στον ευρωπαϊκό λόγο η ποιότητα συνδέεται με την αξιολόγηση. Ενώ στην Αγγλία η τάση για λογοδοσία αύξησε τον κεντρικό έλεγχο και συνέδεσε την αξιολόγηση με τη χρηματοδότηση, εδώ η ασφυκτικά συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος άφησε ελάχιστες αρμοδιότητες να μεταβιβαστούν στην τοπική αυτοδιοίκηση και μεγάλο μέρος της αξιολόγησης σε όλες τις βαθμίδες αντιμετωπίστηκε ως τυπική υποχρέωση της χώρας ώστε να χρηματοδοτείται από την Ε.Ε. Η Ένωση αντιμετωπίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με το ίδιο ύψος που προωθεί την αναβάθμιση της ποιότητάς της. Θεωρεί πως οι αξιολογικές διαδικασίες θα αυξήσουν την απόδοση λόγου αλλά και θα επιφέρουν μια ομογενοποίηση στους εκπαιδευτικούς στόχους και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, που είναι και το ζητούμενο από την Ένωση. Διακρίνουμε στις αξιολογικές διαδικασίες των Ευρωπαϊκών χωρών πως αυτές είναι εναρμονισμένες με τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος της καθεμιάς. Οι χώρες με συγκεντρωτικές δομές υιοθετούν τη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου, ενώ όσες προσπαθούν να καλύψουν τα δικαιώματα των πολιτών-καταναλωτών διέπονται από τη λογική της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου προς τους γονείς και τους κοινωνικούς εταίρους. Η Ελλάδα ανήκει στην πρώτη κατηγορία με τάση να κινηθεί προς επιλογές αποκέντρωσης (αυτοέλεγχος, αυτοαξιολόγηση και εσωτερική αξιολόγηση). Η Μεγάλη Βρετανία λειτουργεί σύμφωνα με το μοντέλο απόδοσης λόγου. Οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη αξιολογούνται είτε για να προσληφθούν είτε για να εξελιχθούν επαγγελματικά. Η πορεία της Ελλάδας στην εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το 1974 έως και το 2013 μέσω νομοθετημάτων μας δίνει τη δυνατότητα να κάνουμε κάποιες ερμηνευτικές επισημάνσεις.

Το διάστημα αμέσως μετά τη μεταπολίτευση οι προσπάθειες όλων επικεντρώνονται στον εκσυγχρονισμό και κυρίως στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Μέσα σε αυτό το κλίμα ο ανελεύθερος θεσμός του επιθεωρητή δαιμονοποιείται και οδηγείται στην κατάργηση. Αρχικά, με τον Ν.309/1976 ο θεσμός αλλάζει· με σημαντικότερη μεταβολή την αποτύπωση, ξεκάθαρα, ως κώλυμα για την επιλογή τη δράση κατά τη διάρκεια του δικτατορικού καθεστώτος. Εκτός αυτού, δεν είναι πλέον επιθυμητό το ίδιο πρόσωπο να έχει αρμοδιότητες παιδαγωγικές και διοικητικές, να ασκεί ασφυκτικό έλεγχο στη ζωή των εκπαιδευτικών αλλά και να καθορίζει την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Ο Ν.1304/1982 καταργεί το θεσμό του επιθεωρητή και εκχωρεί τις αρμοδιότητές του στο σχολικό σύμβουλο και στον προϊστάμενο εκπαίδευσης. Το άρθρο 1 του νόμου εισάγει το θεσμό του σχολικού συμβούλου σε γενική και τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Έργο του είναι η «επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης». Ο Νόμος επικαλείται τη διεξοδική υλοποίησή του με μια σειρά από Π.Δ. που θα ακολουθήσουν και θα ορίσουν τις λεπτομέρειες. Αυτό δεν σταματά τα χρόνια που ακολουθούν σε όλα τα νομοθετήματα για την εκπαίδευση, με κορύφωση τον Ν.1566/85, παρά την έντονη επίκριση της αντιπολίτευσης. Η τακτική αυτή καταφέρει να μεταφέρει αρμοδιότητες από τη νομοθετική στην εκτελεστική εξουσία, αλλά και να αλλάζει, αρκετές φορές σημαντικά, το πνεύμα του νόμου ή να τον απενεργοποιεί έμμεσα με τη μη έκδοση των εφαρμοστικών Π.Δ. και Υ.Α. Το Π.Δ. 214 (ΦΕΚ 77 Α΄/29-5-1984) που ορίζει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων έχει κάποια αξιοπρόσεκτα χαρακτηριστικά. Είναι αναλυτικότατο στο κομμάτι που αφορά τη βελτίωση και την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και των εκπαιδευτικών, ενώ εύκολα μπορούμε να ισχυριστούμε πως διακατέχεται από δημοκρατικό, συμμετοχικό πνεύμα και πως είναι πολύ κοντά στα σημερινά δεδομένα [*τα ρήματα που χρησιμοποιούνται για τις ενέργειες των σχολικών συμβούλων είναι: συνεργάζονται, βοηθούν, ενθαρρύνουν, οργανώνουν, παρακολουθούν,*



*προωθούν, συντονίζουν, ενισχύουν, ...σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αξιολογούν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή όσων σχεδιάστηκαν και προγραμματίστηκαν στη διάρκεια του διδακτικού έτους ....]. Ωστόσο, φαίνεται πως όλες οι ενέργειές τους οδηγούν στο να υλοποιηθούν οι στόχοι (για την εκπαίδευση) της κεντρικής εξουσίας (υπουργείο και κυβέρνηση). Παράλληλα, μεταφέρουν προς το υπουργείο την πραγματική εικόνα των σχολικών μονάδων και με τις προτάσεις τους επηρεάζουν τα μέτρα που λαμβάνονται. Είναι ξεκάθαρο πως η λογική των κυβερνήσεων από το 1982 και έπειτα υπαγορεύει η συμμόρφωση με τις επιταγές της κεντρικής εξουσίας να διέπεται από συναίνεση. Ο σχολικός σύμβουλος καλείται να συνδράμει στην εφαρμογή της ιδεολογίας της άρχουσας τάξης, μεταφέροντας στα κατώτερα διοικητικά κλιμάκια τις αποφάσεις που λαμβάνονται κεντρικά και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική. Η μόνη αναφορά στο αξιολογικό έργο των σχολικών συμβούλων είναι το «Μετέχουν [επομένως δεν είναι ο μόνος που αξιολογεί] στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με όσα ορίζουν οι σχετικές διατάξεις» (άρθρο 9). Επικαλούμαστε επιτηδευμένη ασάφεια στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού η οποία και ακολουθείται από δύο άκαρπες προσπάθειες να εκδοθούν τα Π.Δ. για τις διαδικασίες αξιολόγησης το 1984 και το 1985 (τα Σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων -Σ.Π.Δ- απορρίπτονται από ΔΟΕ και ΟΛΜΕ οι οποίες θεωρούν πως επαναφέρεται ο επιθεωρητισμός). Όπως θα αναλυθεί και πιο κάτω, όπου μελετώνται τα κείμενα από τα συνέδρια της ΟΛΜΕ, από το 1984 και έπειτα η ΟΛΜΕ ζητά διάκριση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της υπηρεσιακής κρίσης. Με τη μεν πρώτη να αποβλέπει σε βελτίωση όλων των συνιστωσών του εκπαιδευτικού έργου, και τη δεύτερη να σχετίζεται μόνο με τη στελέχωση της εκπαίδευσης η οποία να συνεπικουρείται από τους αιρετούς εκπροσώπους του κλάδου.*

Ο Ν.1566/1985 προσπαθεί τεχνηέντως να αποφορτίσει το κλίμα και, κυρίως μέσω των Σ.Π.Δ (1987 & 1988), επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι του εκπαιδευτικού. Ο νόμος επανιδρύει το Π.Ι., στο οποίο δίνει και ρόλο που σχετίζεται με την ευθύνη για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Το Π.Δ. 240/1988 αποδίδει στο Σ.Δ.Ε. το ρόλο να μελετά ζητήματα ποιότητας και αποδοτικότητας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να εισηγείται μέτρα αναβάθμισης, καθώς και το να μελετά τις εκθέσεις και τις προτάσεις του Π.Ι. για τη βελτίωση της ποιότητας και να διατυπώνει τις απόψεις του για αυτές τις προτάσεις στον Υπουργό Παιδείας. Τα Σ.Π.Δ. του 1987 και 1988 περιορίζονται στην αποτίμηση σχολείου-τάξης, δεν αποτιμούν συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα και έτσι η ΟΛΜΕ αντιτίθεται στην έκδοση των Π.Δ. που θα τα υλοποιούσαν. Οι προτάσεις για το Σχολικό Σύμβουλο ήταν να έχει το διττό ρόλο του συμβούλου και κριτή. Η ΟΛΜΕ έχει ήδη αποσύρει τη συναίνεσή της να συμμετέχει ο σύμβουλος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σταδιακά, αρχής γενομένης με το παρόν νομοθέτημα, η συναίνεση στις σοσιαλδημοκρατικές επιλογές της Κυβέρνησης από τη μεριά των συνδικαλιστών μετατρέπεται σε ρήξη.

Τη δεκαετία του 1990 η Ν.Δ. θεσμοθετεί με εντατικό ρυθμό για την αξιολόγηση, για την οποία είχε εκφράσει ήδη στο προεκλογικό της πρόγραμμα, για τις βουλευτικές εκλογές του Ιουνίου του 1989, την πρόθεσή της να την εφαρμόσει. Λίγο μετά τις εκλογές του 1990, επιχειρεί έναν εθνικό διάλογο για την παιδεία και συγκροτεί μια επιτροπή ειδικών για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στις προτάσεις του ΥΠΕΠΘ, όπου συναιρούνται τα πορίσματα επιτροπής και εθνικού διαλόγου, υπάρχει ξεκάθαρα η δήλωση πως «*η αξιολόγηση της ατομικής προσφοράς είναι φυσική λειτουργία σε κάθε κοινωνικό σύνολο*», και επομένως οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να εξαιρεθούν από αυτή την πραγματικότητα. Υπογραμμίζεται πως η αξιολόγηση δεν είναι εργαλείο για τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ο Ν.1966/1991 καθορίζει τον τρόπο επιλογής των σχολικών συμβούλων, και ακολουθούν ο Ν.2043/1992 και το Π.Δ. 320/1993 που ορίζουν την αξιολόγηση και θεσπίζουν τις αρμοδιότητες σχολικών συμβούλων και διευθυντών σχολικών μονάδων. Το Π.Δ. δέχεται επίθεση από ΟΛΜΕ και ΔΟΕ που το απορρίπτουν ως προϊόν «*αναχρονισμού και αναπαλαίωσης*». Η Κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ που προκύπτει από τις εκλογές του 1993 αναστέλλει για ακόμα μια φορά την αξιολόγηση.

Το 1997 ψηφίζεται ο Ν.2525 που προτείνει τη σύσταση 400 οργανικών θέσεων μόνιμων αξιολογητών, οι οποίοι θα αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς και θα συντάσσουν αξιολογικές εκθέσεις. Η λογική του νομοσχεδίου δημιουργεί μια ιεραρχική πυραμίδα αξιολόγησης, στη βάση της οποίας βρίσκεται ο εκπαιδευτικός. Η αξιολόγηση που προτείνεται από το νόμο είναι εξωτερική – αρχικά στο σχέδιο νόμου υπήρχε διαχωρισμός σε εσωτερική και εξωτερική. Αυτοί που αξιολογούν σύμφωνα με το νομοσχέδιο είναι οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων, οι σχολικοί σύμβουλοι και το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών. Πριν τη δημιουργία του σχεδίου νόμου έχει προηγηθεί έκθεση εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ που βρίσκεται σε απόλυτη αρμονία με τις διατάξεις του. Ο νόμος θεσμοθετεί και την ίδρυση δεκατριών ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ. με έργο να συλλέξουν και να επεξεργαστούν στοιχεία που θα διευκολύνουν την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Το Π.Δ. και η Υ.Α. που ακολουθούν το 1998 είναι λεπτομερέστατα και με αρκετές απαιτήσεις: δείκτες ποιότητας ανάλογα με το χαρακτήρα της αξιολογούμενης σχολικής μονάδας, εκπόνηση εργασίας από τον αξιολογούμενο σχετικής με την ειδικότητά του, επιλογή στελεχών με αξιοποίηση των αξιολογικών εκθέσεων κ.λπ. Τόσο το Π.Δ. όσο και η Υ.Α. επιμένουν να αποσαφηνίσουν, όχι τυχαία, ότι οι ενεχόμενοι μπορούν να προβούν σε ενστάσεις αλλά και να τονίσουν τη σύνδεση μεταξύ αξιολόγησης και βελτίωσης της ποιότητας. Η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για τη διαβλητότητα της αξιολογικής διαδικασίας αλλά και για την τιμωρητική της διάθεση δυστυχώς δεν καταπολεμάται εύκολα. Η ΟΛΜΕ και η ΔΟΕ πολέμησαν ακόμα μια φορά τις αξιολογικές διαδικασίες για τις οποίες διατείνονταν πως είναι συντηρητικές, αυταρχικές, προωθούν μια αξιολόγηση ιεραρχική και γραφειοκρατική. Η αξιολόγηση για ακόμα μια φορά δεν εφαρμόζεται.

Μετά το 2000 η Ε.Ε. εμπλέκεται ενεργά στη θέσπιση αξιολογικών διαδικασιών στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών της. Το Π.Δ. 25/2002 τροποποιεί τη διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Ο Ν.2986/2002 έρχεται να θεραπεύσει, ανεπιτυχώς και αυτός, τις αντιδράσεις των ενεχομένων στο νόμο Αρσένη. Καταργεί το ΣΜΑ και προσπαθεί σε όλους τους τόνους να υπογραμμίσει πως η αξιολόγηση μετατρέπεται σε ανατροφοδοτική. Στο άρθρο 4 του νόμου αποκηρύσσεται ο ελεγκτικός χαρακτήρας της και στο 5 ορίζεται ως σκοπός η βελτίωση, η στήριξη, η ενίσχυση, η διόρθωση αδυναμιών κ.λπ. Την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων αναλαμβάνουν το Κ.Ε.Ε. και το Π.Ι., ενώ ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον Οικείο Σχολικό Σύμβουλο. Η δυνατότητα ενστάσεων επί των κρίσεων τονίζεται για άλλη μια φορά. Ο νόμος περιμένει εισήγηση του Τμήματος Αξιολόγησης του Π.Ι. για να καθοριστούν η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος και το περιεχόμενο της αξιολόγησης με Υπουργικές Αποφάσεις που δεν εκδίδονται ποτέ. Τον Ιούλιο της ίδιας χρονιάς δημοσιοποιείται Πρόταση για Π.Δ. για την Αξιολόγηση το οποίο σε καμιά περίπτωση, με την κλιμάκωση των ενεργειών που περιλαμβάνει, δεν αποποιείται τον ελεγκτικό χαρακτήρα.

Ο Ν.3467/2006 περιέχει διατάξεις που υποστηρίζουν τη 'γραμμή της υπουργού' για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης. Τα κριτήρια κατά την άποψη της Αντιπολίτευσης είναι διαβλητά, και είναι εμφανές πως έχουν επιλεγεί ώστε να μονιμοποιηθούν τα προσωρινά στελέχη που τοποθέτησε η Υπουργός το 2004. Μεταφέρουμε αυτούσια την άποψη του Αλέξη Δημαρά πως «στην Ελλάδα ακόμα και για μείζονα εκπαιδευτικά θέματα διαμορφώνεται μάλλον υπουργική<sup>173</sup> παρά κυβερνητική πολιτική» (Δημαράς Α. , 2013, σ. 95).

<sup>173</sup> Αλλαγές υπουργών της ίδιας κυβέρνησης οδηγούν σε εντελώς διαφορετικές επιλογές και αντιμεταρρύθμιση της μεταρρύθμισης που δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί. Τρανταχτό παράδειγμα η περίοδος διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ 1996-2004 και οι μεταβολές από τον Παπανδρέου-Αρσένη-Ευθυμίου. Οι Πασιάς, Ρουσάκης επικαλούνται δύο διαφορετικές περιόδους μεταρρύθμισης. Αναφέρουν χαρακτηριστικά: Διαφορετικοί Υπουργοί Παιδείας (Γερ. Αρσένης – Π. Ευθυμίου ), διαφορετικοί Πρόεδροι στο Π.Ι. ( Θ. Εξαρχάκος – Στ. Αλαχιώτης) και στο ΚΕΕ (Μ. Κασσωτάκης – Α. Δημαράς), διαφορετικά Think Tanks, διαφορετική φιλοσοφία, διαφορετική στοχοθεσία καθώς και διαφορετικές διαδικασίες διαχείρισης της Κοινωνικής χρηματοδότησης (Β' & Γ' ΚΠΣ) (Πασιάς & Ρουσάκης, 2002).

Η προσέγγιση για αξιολόγηση επί Υπουργίας Διαμαντοπούλου θεωρούμε πως είναι η πληρέστερη όλων. Η Υπουργός θεσμοθετεί (Ν.3848/2010) αλλά και εκδίδει τις εφαρμοστικές αποφάσεις και εγκυκλίους ώστε η αξιολόγηση, συγκεκριμένα η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, να ξεκινήσει άμεσα. Το Υπουργείο και το ΚΕΕ ορίζονται υπεύθυνα για την υποστήριξη των σχολικών μονάδων. Πριν την ψήφιση του νομοσχεδίου το Μάιο έχει προηγηθεί προετοιμασία των Βουλευτών με το ενημερωτικό σημείωμα «Νέο Σχολείο» και πιλοτική εφαρμογή του μέτρου (Απρίλιος-Ιούνιος 2010). Το σύνθημα που δίνει πνοή στο όραμα της Διαμαντοπούλου είναι «πρώτα ο μαθητής»· το οποίο προκάλεσε πολλών ειδών αντιδράσεις όπως θα αναλύσουμε αργότερα. Σημαντικό είναι και το γεγονός πως αποτελεί διακηρυγμένο στόχο η «*σύγκλιση με τους στόχους που έχουν τεθεί για την εκπαίδευση από την Ε.Ε*». Ο νόμος και συγκεκριμένα το άρθρο 32 αφορούν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και την εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι οποίες περιγράφονται αναλυτικά. Η αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου υποστηρίζει πως στη διαμόρφωσή του λήφθηκαν υπόψη η δημόσια διαβούλευση, τα συμπεράσματα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι μελέτες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι προτάσεις από όλα τα παιδαγωγικά και καθηγητικά τμήματα της χώρας για την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών, οι γραπτές προτάσεις από τις συνδικαλιστικές ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών, μελετήθηκαν τα αντίστοιχα συστήματα χωρών της Ε.Ε μέσω του δικτύου ΕΥΡΥΔΙΚΗ, καθώς και μελετήθηκε και αποδελτιώθηκε η σχετική επιστημονική αρθρογραφία και κριτική.

Ο μοναδικός νόμος αξιολόγησης που έχει εφαρμοστεί στην Ελλάδα είναι ο Ν.3966/2011 που περιέχει το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των πρότυπων πειραματικών σχολείων (ΠΠΣ). Τα σημεία που πρέπει να υπογραμμίσουμε σε αυτό το νομοθέτημα είναι δύο. Το πρώτο είναι οι αρνητικές στην πλειονότητα αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και της διοικούσας επιτροπής των ΠΠΣ. Οι εκπαιδευτικοί, σε έρευνα που ακολούθησε την εφαρμογή του νόμου, δήλωσαν πως η διαδικασία ήταν 'τραυματική', 'σκληρή', 'βίαιη', 'εξαιρετικά αγχωτική'. Δεν έλειψαν και περιπτώσεις που καταγγέλθηκε ως 'άδικη' και 'μεροληπτική'. Το δεύτερο είναι η σύμπτωση των κομμάτων για την εφαρμογή της αξιολόγησης αλλά και η επιθυμία τους να γενικευτεί παντού. Στη συζήτηση κατ' άρθρο ΠΑΣΟΚ, ΝΔ και ΛΑ.Ο.Σ συμφωνούν με τη γενίκευση της διαδικασίας και οι βουλευτές τους κάνουν λόγο για συνδρομή στην ανάδειξη των σχολείων σε "κοιτίδες ποιοτικής εκπαίδευσης". Η ΝΔ ζητά επίμονα γενίκευση της αξιολόγησης και στα 'απλά σχολεία'. Η διαδικασία αξιολόγησης των ΠΠΣ θεωρήθηκε από την πολιτεία ως το καλύτερο μέτρο για την εισαγωγή κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Επίσης, είναι λογικό τα κόμματα να πιστεύουν πως θα έχει τις λιγότερες αντιδράσεις. Το εκπαιδευτικό προσωπικό που εμπλέκεται είναι αυξημένων τυπικών προσόντων και αυτό αποτελεί έρεισμα για μειωμένη διαμαρτυρία. Εξάλλου, η κλίμακα στην οποία γίνεται η εφαρμογή των αξιολογικών διαδικασιών είναι μικρή και ευνοεί τους "πειραματισμούς".

Το Π.Δ. 152/2013 έχει κομμάτια της λογικής της αξιολογικής διαδικασίας των πρότυπων πειραματικών σχολείων. Εκεί βέβαια η αντίδραση από τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών είναι καθολική και έντονη. Έχει ήδη προηγηθεί ένταση μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας και των εκπαιδευτικών στις προσπάθειες εφαρμογής του πιλοτικού κομματιού της αξιολόγησης<sup>174</sup>, στην έκδοση εγκυκλίων που ανακοινώνουν τη γενίκευση της εφαρμογής της αξιολόγησης, στις προσπάθειες επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης (Διευθυντών σχολικών μονάδων και Σχολικών Συμβούλων) στην εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ. Οι Υπουργικές Αποφάσεις που έχουν εκδοθεί το ίδιο έτος, και αφορούν την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, την αυτοαξιολόγηση, το πλαίσιο λειτουργίας της ΑΕΕ και το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου, φροντίζουν από κοινού με το Π.Δ. να δημιουργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης, να κινητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί, να καμφθούν οι αντιστάσεις τους και να εκπαιδευτούν στις διαδικασίες. Ο Ν.4142/2013 που ιδρύει την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. ουσιαστικά επαναπροσδιορίζει τις διαδικασίες, τα πρότυπα και τους δείκτες, υπενθυμίζει πως όλα βρίσκονται σε σύμπτωση με διεθνή

<sup>174</sup> «Φύλλο Επίταξης» το Μάιο του 2013 για να μην προβούν σε απεργιακές κινητοποιήσεις στις πανελλαδικές εξετάσεις.

πρότυπα, δηλώνει την πρόθεση του οργανισμού να δημιουργήσει σύγχρονες βάσεις δεδομένων και ένα ολοκληρωμένο πληροφοριακό σύστημα, περιγράφει πώς θα υποστηριχθούν οι σχολικές μονάδες, εμπλέκει όλους τους ενεχομένους (μαθητές, όσους ασκούν γονική μέριμνα κ.α.) αλλά και κάνει γνωστό πως οι εκθέσεις αξιολόγησης θα δημοσιοποιούνται με τα προφανή από τη διεθνή εμπειρία αποτελέσματα. Δεν παραλείπει στην εξειδίκευση των κριτηρίων να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες ανά γεωγραφική περιοχή και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Η λειτουργία της αρχής θυμίζει έντονα αυτήν του Ofsted στην Αγγλία. Η διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση του Π.Δ. 152/2013 συνδέθηκε στο μυαλό των μάχιμων εκπαιδευτικών, μετά από μεθοδική δουλειά των συνδικαλιστών του κλάδου όπου ο καθένας προσπαθούσε μέσω της διαμαρτυρίας να πάρει μεγαλύτερο κομμάτι της πίτας εκμεταλλευόμενος το φόβο τους, με την τιμωρία, τη ‘διαπόμπευση’ (χαρακτηρισμός) και την απόλυση. Λίγα χρόνια αργότερα ο ΣΥΡΙΖΑ που το κατήργησε το αποκάλεσε «άλλοθι για απόλυση». Θεωρούμε πως το Π.Δ. ήταν αυστηρό με την έννοια του ακριβούς καθορισμού των κριτηρίων αξιολόγησης και των συντελεστών βαρύτητας. Το γεγονός πως μεγάλο μέρος της αποτίμησης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης αξιολογείται με περιγραφική κλίμακα ποιοτικού χαρακτηρισμού αφήνει αρκετό χώρο για όσους θεωρούν πως κάθε αξιολογική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει μεροληπτικά. Ο νεποτισμός και η ευνοιοκρατία μαστίζουν για χρόνια το πολιτικό σύστημα της Ελλάδας και έχουν παρεισφρήσει σε όλες τις διαδικασίες του πολιτικού βίου. Οι εκπαιδευτικοί, δικαιολογημένα, θεωρούν πως ποιοτικές μετρήσεις μπορεί να χρησιμοποιηθούν ώστε να διαμορφωθεί αναξιοκρατικά ο αξιολογικός χαρακτηρισμός. Ωστόσο, όπως θα δούμε και πιο κάτω, δεν έγινε ποτέ καμιά προσπάθεια βελτίωσης των διαδικασιών εκτός από το διαρκή αγώνα για ακύρωση της αξιολόγησης. Το “τιμωρητικό” τμήμα του Π.Δ. είναι οι συνέπειες που έχει ο συνολικά ελλιπής εκπαιδευτικός, για τον οποίο ισχύει ο Ν.4024/2011 (άρθρο 8 §4). Το επόμενο διάστημα η εκπαίδευση βίωσε μαζί με την οικονομία της χώρας εντονότερες πιέσεις. Το νόμο ακολουθούν εφαρμοστικές εγκύκλιοι που ανακοινώνουν γενίκευση και κάνουν λόγο για μια πρώτη περίοδο εφαρμογής δύο ετών. Στην ΕΓΚ.Γ1/157723/23-10-2013 ο Υφυπουργός υπογραμμίζει πως η αξιολόγηση είναι υποχρεωτική.

Η Θεσμική αυτή ανάλυση δεν μπορεί να αποφέρει ενδελεχή συμπεράσματα με γνώμονα τον ιδεολογικό προσανατολισμό των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων· αυτά θα καταγραφούν πιο κάτω στη διατριβή. Είναι όμως αδιαμφισβήτητο το γεγονός πως η αξιολόγηση και η πάλη για τη μη εφαρμογή της είναι εργαλείο στα χέρια της εξουσίας και των συνδικαλιστών. Στόχος είναι κατά περίπτωση ο έλεγχος, ο προσεταιρισμός της κοινής γνώμης, η εξαγορά οπαδών, η ανταλλαγή με οφέλη που προκύπτουν από δεσμεύσεις των χωρών απέναντι σε διεθνείς οργανισμούς και πολλά ακόμα.

### 2.12.1.3 Θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Αγγλία από το 1974 μέχρι το 2013

Πριν παραθέσουμε το τυπικό κομμάτι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο Ηνωμένο Βασίλειο θα πρέπει να υπενθυμίσουμε πως οι εκπαιδευτικοί εκεί εργάζονται με εντελώς διαφορετικό καθεστώς από τους Έλληνες συναδέλφους τους που είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Η αγγλική φράση που απαντάται στα Acts (Νόμοι), τα Statutory Instruments (Κανονισμοί που στηρίζονται/υλοποιούν άρθρα νόμων) και τα Model Policies for teacher appraisal (Μοντέλα πολιτικών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών) είναι “*teachers’ appraisal*”<sup>175</sup>.

<sup>175</sup> Όπως καταγράφεται και σε άλλο σημείο της διατριβής υπάρχει μια σύγχυση σχετικά με την ακριβή μεταφορά στην αγγλική γλώσσα της ελληνικής λέξης αξιολόγηση καθώς εκεί οι έννοιες *assessment*, *evaluation*, *inspection* και *appraisal*, που εμείς εσφαλμένα μεταφράζουμε ίδια, έχουν άλλη ερμηνεία. Αυτό συμβαίνει γιατί η εδραιωμένη πλέον στην Αγγλία αξιολογική διαδικασία αποτελείται από διακριτές λειτουργίες και στάδια υλοποίησης (σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και από διαφορετικά άτομα). [Μια προσέγγιση που κρίνουμε ορθή είναι η ακόλουθη (χωρίς να αποκλείεται διαφορετική απόδοση σε κείμενα λόγω του συγκεκριμένου): *assessment* = αξιολόγηση, *inspection* = επιθεώρηση, *appraisal* = αποτίμηση, *evaluation* = εκτίμηση]

### Education Act 1986 (2)

Με το άρθρο 49 (§1) ο Υπουργός Παιδείας μπορεί να απαιτεί με κανονισμούς ότι οι LEAs, ή άλλα πρόσωπα που μπορεί να οριστούν, θα εξασφαλίζουν πως οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών κατά την εκπλήρωση των καθηκόντων τους, και κατά την άσκηση άλλων δραστηριοτήτων που συνδέονται με την εργασία τους, αξιολογούνται τακτικά σύμφωνα με κάποιες προκαθορισμένες ρυθμίσεις.

Στην §2 προδιαγράφεται πως οι κανονισμοί μπορούν: (α) να απαιτούν από τα Σώματα Διοίκησης των σχολείων ή άλλων ιδρυμάτων: 1. να εξασφαλίσουν, στο μέτρο που είναι εφικτό, ότι τυχόν ρυθμίσεις που είναι σε συμφωνία με τους κανονισμούς συμμορφώνονται και με τις ρυθμίσεις που υφίστανται στο ίδρυμα, και 2. να παρέχουν βοήθεια στη LEA, όπως εύλογα μπορεί να ζητηθεί, με βάση τις υποχρεώσεις των Σωμάτων Διοίκησης σύμφωνα με τους κανονισμούς, (β) να γνωστοποιούν τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων στους εκπαιδευτικούς και να τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράζουν τις αντιρρήσεις τους για αυτά, (γ) να απαιτούν από τις LEAs να λαμβάνουν υπόψη τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Η §3 αποσαφηνίζει πως οι κανονισμοί μπορούν να εφαρμοστούν για οποιαδήποτε από τις ακόλουθες κατηγορίες εκπαιδευτικών, δηλαδή για εκπαιδευτικούς που απασχολούνται:

- α) σε οποιοδήποτε σχολείο που συντηρείται από μια LEA (school maintained by a LEA)
- β) σε οποιοδήποτε special school (είτε αυτό είναι maintained είτε όχι)
- γ) σε οποιοδήποτε ίδρυμα μεταλυκειακής εκπαίδευσης που βρίσκεται υπό την αιγίδα μιας LEA
- δ) σε οποιοδήποτε ίδρυμα μεταλυκειακής εκπαίδευσης το οποίο εμπίπτει στους κανονισμούς του άρθρου 27 του 1980 Act και εξαρτάται για τη συντήρησή του: 1. από τη βοήθεια των LEAs ή 2. από επιχορηγήσεις βάσει του άρθρου 100 §1(b) του 1944 Act
- ε) σε οποιοδήποτε σχολείο ή ίδρυμα που εμπίπτει σε κάποια από τις κατηγορίες που αναφέρονται στις ανωτέρω παραγράφους (α) έως (δ)
- στ) σε κάποια LEA, αλλά όχι σε σχολείο ή ίδρυμα μεταλυκειακής εκπαίδευσης.

Η §4 θεσπίζει πως πριν από την υποβολή κανονισμών με βάση την παράγραφο 1, ο Υπουργός Παιδείας θα διαβουλευτεί (α) με τις ενώσεις των LEAs, καθώς και με τους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών και (β) με οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο της επιλογής του για διαβούλευση.

### *The Education (School Teachers' Appraisal) (England and Wales) Regulations 1991 [1991 No. 1511]*

Οι Κανονισμοί αυτοί, οι οποίοι εκδίδονται δυνάμει των άρθρων 49 και 63 του Education (No. 2) Act 1986, τίθενται σε ισχύ στις 14 Αυγούστου 1991.

Σύμφωνα με τον **κανονισμό 3**, τα Σώματα Αξιολόγησης (appraising body) θα έχουν το καθήκον να εξασφαλίζουν ότι η απόδοση των εκπαιδευτικών, για τους οποίους είναι υπεύθυνα, αξιολογείται σύμφωνα με τους κανονισμούς.

Οι σκοποί της αξιολόγησης (**κανονισμός 4**) είναι:

1. Η παροχή βοήθειας:
  - α. για την επαγγελματική ανάπτυξη και μετέπειτα πορεία των εκπαιδευτικών και
  - β. σε αυτούς που παίρνουν αποφάσεις σχετικά με τη διοίκηση των εκπαιδευτικών.
2. Τα Σώματα Αξιολόγησης πρέπει να βελτιώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης των μαθητών, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να διακρίνουν τις δυνατότητες των μαθητών τους και να εκτελούν πιο αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους.
3. Πιο συγκεκριμένα οι διαδικασίες αξιολόγησης έχουν ως σκοπό:
  - Την αναγνώριση των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών καθώς και την ανεύρεση τρόπων για τη βελτίωση των δυνατοτήτων τους και της απόδοσής τους
  - Να βοηθήσουν τους διευθυντές, τα Σώματα Διοίκησης και τις LEA να αποφασίσουν εάν κάποια αλλαγή στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών θα βοηθούσε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη
  - Να προσδιορίσουν τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους, με την πρόθεση να τους βοηθήσουν μέσω in-service training

- Να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την απόδοσή τους μέσω κατάλληλων κατευθύνσεων, συμβουλευτικής και κατάρτισης
- Να ενημερώνουν τους υπευθύνους για την παροχή συστάσεων για τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις διαδικασίες διορισμών
- Να βελτιώσουν τη διοίκηση των σχολείων

4. Οι αξιολογικές διαδικασίες δεν πρέπει να αποτελούν μέρος κάποιων πειθαρχικών διαδικασιών ή διαδικασιών απόλυσης, αλλά τα αποτελέσματα αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τους σκοπούς που καθορίζονται στον κανονισμό 14.

Σύμφωνα με τον **κανονισμό 5**, ο κύκλος αξιολόγησης για κάθε εκπαιδευτικό πρέπει να είναι μια συνεχόμενη περίοδος δύο ετών. Εάν ο εκπαιδευτικός μετακινηθεί σε κάποια διαφορετική θέση καθήκοντος (πάει σε άλλο σχολείο, γίνει διευθυντής, μετακινηθεί σε άλλο πόστο στο ίδιο σχολείο κ.λπ.), τότε ο κύκλος αξιολόγησης ξεκινά από την αρχή ή αυτό αποφασίζεται σε ένα ανώτερο επίπεδο.

Τα Σώματα Αξιολόγησης πρέπει να διασφαλίσουν πως οι κύκλοι αξιολόγησης, για όλους τους εκπαιδευτικούς που εμπíπτουν στην αρμοδιότητά τους, θα έχουν ξεκινήσει έως το Σεπτέμβριο του 1995 (**κανονισμός 6**).

Το Διοικητικό Σώμα ενός maintained school από μια LEA είναι υποχρεωμένο να εξασφαλίζει την τήρηση των ρυθμίσεων της LEA για την αξιολόγηση (**κανονισμός 7**).

Ο **Κανονισμός 8** παρέχει λεπτομέρειες για τις διαδικασίες αξιολόγησης. Στην περίπτωση αξιολόγησης των Διευθυντών η LEA ή το Σώμα Διοίκησης, ανάλογα με τον τύπο του σχολείου, θα πρέπει να διορίσει δύο αξιολογητές. Τουλάχιστον ο ένας από αυτούς θα πρέπει να έχει εμπειρία Διευθυντή σε αντίστοιχο τύπο σχολείου με αυτόν που καλείται να υλοποιήσει την αξιολόγηση. Ο Διευθυντής πρέπει να διορίσει έναν αξιολογητή για κάθε εκπαιδευτικό. Ο Αναπληρωτής Διευθυντής μπορεί να αξιολογηθεί κατά περίπτωση από δύο αξιολογητές. Οι αξιολογητές μπορούν να αντικατασταθούν οποιαδήποτε στιγμή κριθεί απαραίτητο.

Λίγο πριν την έναρξη της περιόδου αξιολόγησης του Διευθυντή, ο ίδιος και οι αξιολογητές πρέπει να συναντηθούν για να σχεδιάσουν την πορεία της αξιολόγησης. Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη η παρατήρηση τουλάχιστον δύο διδασκαλιών του κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους. Κατά τον πρώτο χρόνο αξιολόγησης του Διευθυντή, τουλάχιστον ο ένας από τους δύο αξιολογητές του πρέπει να τον παρατηρήσει να διδάσκει ή να εκτελεί κάποιο άλλο καθήκον· ο συγκεκριμένος αξιολογητής θα πρέπει να τον παρατηρήσει τουλάχιστον σε δύο περιπτώσεις. Οι αξιολογητές δεν επιτρέπεται να αναζητήσουν πληροφορίες για την απόδοση του εκπαιδευτικού από τρίτο πρόσωπο χωρίς τη συγκατάθεσή του (**κανονισμός 9**).

Πριν από το τέλος του πρώτου έτους του κύκλου αξιολόγησης, ο αξιολογητής πρέπει να κάνει μια συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό. Το αντικείμενο της συνέντευξης θα είναι η επισκόπηση του έργου του εκπαιδευτικού, ο εντοπισμός των επιτευγμάτων του και των πτυχών του έργου του για τις οποίες θα ήταν επιθυμητή η περαιτέρω ανάπτυξη, ο εντοπισμός αναγκών εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, και ο καθορισμός στόχων δράσης για το υπόλοιπο του αξιολογικού κύκλου. Μετά τη συνέντευξη, θα συντάσσεται μια γραπτή αναφορά με τα βασικά σημεία και τα συμπεράσματά της, καθώς και τους στόχους για δράση. Ο εκπαιδευτικός θα έχει στη διάθεσή του 20 μέρες από την κοινοποίησή της στον ίδιο για να τη σχολιάσει γραπτά. Ο αξιολογητής πρέπει να παραδώσει στον εκπαιδευτικό αντίγραφο της έκθεσης αξιολόγησης (**κανονισμός 10**).

Ο **κανονισμός 11** καλύπτει τη διαδικασία καταγγελιών των εκθέσεων αξιολόγησης από τους αξιολογούμενους. Σε αυτές τις περιπτώσεις θα διορίζεται νέος αξιολογητής, ο οποίος δεν είχε συμμετοχή στη συγκεκριμένη αξιολόγηση, και θα αναθεωρεί τα αποτελέσματα της. Αυτός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την παρουσίαση των γεγονότων από τον αξιολογούμενο. Ο νέος αξιολογητής μπορεί να κρατήσει την έκθεση αξιολόγησης ως έχει ή με τη συμφωνία του αρχικού αξιολογητή να διορθώσει την έκθεση ή να διατάξει τη διαγραφή της και να εκκινήσει νέα αξιολόγηση.

Τουλάχιστον μία φορά πριν από το τέλος του δεύτερου έτους του κύκλου αξιολόγησης, ο αξιολογητής και ο εκπαιδευτικός συναντιούνται για να επανεξετάσουν την έκθεση αξιολόγησης και

την πρόοδο στην επίτευξη των στόχων δράσης, και να καθορίσουν αναθεωρημένους στόχους (**κανονισμός 12**).

Αντίγραφο της έκθεσης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού πρέπει να περιέλθει στα χέρια του Διευθυντή του σχολείου και κατά περίπτωση στα χέρια του Chief Education Officer. Αντίγραφο της έκθεσης αξιολόγησης του Διευθυντή πρέπει να περιέλθει στα χέρια του Σώματος Διοίκησης και κατά περίπτωση στα χέρια του Chief Education Officer. Σε περίπτωση αλλαγής αξιολογητή κατά τη διάρκεια του κύκλου αξιολόγησης, η έκθεση αξιολόγησης θα πρέπει να παρέχεται στο νέο αξιολογητή στην τρέχουσα μορφή της. Η έκθεση αξιολόγησης πρέπει να διατηρείται από το Διευθυντή τουλάχιστον τρεις μήνες μετά την ολοκλήρωση της επόμενης έκθεσης (**κανονισμός 13**).

Οι πληροφορίες της έκθεσης αξιολόγησης μπορούν να ληφθούν υπόψη από τους Διευθυντές και τους Chief Education Officers για να συμβουλευθούν αυτούς που αποφασίζουν για την προαγωγή, την απόλυση, την πειθαρχική δίωξη των εκπαιδευτικών ή για τη μεταβολή του μισθού τους. Όσοι είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό της κατάρτισης και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο θα λάβουν συγκεκριμένα στοιχεία για τους στόχους δράσης που σχετίζονται με την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη (**κανονισμός 14**).

### **Education Act 2002**

Το **άρθρο 131** του *Education Act 2002*, αναφέρεται στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η **§1** αναφέρει πως μπορεί να απαιτηθεί, με τη βοήθεια κανονισμών, η αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών με τέτοιο τρόπο και σε δεδομένη χρονική στιγμή που θα υποδειχθούν από τους ίδιους τους κανονισμούς. Σύμφωνα με την **§2**, αξιολογητές μπορεί να είναι η LEA, το Σώμα Διοίκησης του σχολείου ή ο Διευθυντής του. Αυτοί οι τρεις, έχουν το δικαίωμα να εκχωρούν το καθήκον του αξιολογητή σε άλλα πρόσωπα (**§3**). Σύμφωνα με την **§5**, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, μπορεί να χρησιμοποιηθούν για τον καθορισμό του μισθού του εκπαιδευτικού. Για τον καθορισμό των κανονισμών που προαναφέρθηκαν, ο Υπουργός μπορεί να διαβουλευθεί με ενώσεις LEAs στην Αγγλία και την Ουαλία, με τις ίδιες τις LEAs, με Οργανισμούς που αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα των Σωμάτων Διοίκησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών και τέλος με το Learning and Skills Council For England και το National Council for Education and Training for Wales (**§6 & §7**). Τέλος, το άρθρο αυτό καταργεί την ισχύ του άρθρου 49 του *Education (No2) Act του 1986* (**§8**).

### **Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies 2011 [Introduction Updated June 2013]**

Ο οδηγός (DfE, 2011) περιλαμβάνει τα Teachers' Standards που χρησιμοποιούνται στην Αγγλία από το Σεπτέμβριο του 2012. Τα standards αυτά ορίζουν τις ελάχιστες απαιτήσεις ώστε ένας εκπαιδευτικός να πιστοποιηθεί με Qualified Teacher Status (QTS). Τα συγκεκριμένα standards χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσω του *The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012*. Εισήχθησαν μετά τις συστάσεις της επιτροπής *Review of Teachers' Standards*, υπό την προεδρία της Sally Coates. Τα πρότυπα αναφέρονται στην ακόλουθη νομοθεσία: *Schedule 2 of The Education (School Teachers' Qualifications) (England) Regulations 2003*, *The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012*.

Τα standards του οδηγού αποτελούν ένα βασικό πλαίσιο λειτουργίας των εκπαιδευτικών. Υπογραμμίζουν τα σημεία που πρέπει να δώσουν βάρος, να αξιολογηθούν και να λάβουν επανάδραση από τους συναδέλφους τους. Ενδεικτικό του πώς οι γενικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες επηρεάζουν τη νομοθεσία είναι το γεγονός ότι στην εισαγωγή του οδηγού στην ορολογία που χρησιμοποιείται συναντάμε την έννοια "Θεμελιώδεις Βρετανικές Αξίες-Fundamental British values"<sup>176</sup> ως απότοκη της σύγχρονης της "Prevent Strategy" που βρέθηκε σε ισχύ εξαιτίας των τρομοκρατικών ενεργειών που έλαβαν χώρα στο Ηνωμένο Βασίλειο.

<sup>176</sup> **Fundamental British values** is taken from the definition of extremism as articulated in the new Prevent Strategy, which was launched in June 2011. It includes 'democracy, the rule of law, individual liberty and mutual respect and tolerance of different faiths and beliefs'.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρώτο μέλημα την εκπαίδευση των μαθητών τους, και είναι υπόλογοι για την επίτευξη των υψηλότερων δυνατών standards σε εργασία και συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί δρουν με ειλικρίνεια και ακεραιότητα, γνωρίζουν καλά το αντικείμενό τους, επικαιροποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και κάνουν αυτοκριτική, σφυρηλατούν θετικές επαγγελματικές σχέσεις, και συνεργάζονται με τους γονείς για το συμφέρον των μαθητών τους.

Στο **1<sup>ο</sup> μέρος** παρατίθενται οκτώ ομάδες προϋποθέσεων (προτύπων-standards) για αποτελεσματική διδασκαλία<sup>177</sup>. Ένας εκπαιδευτικός πρέπει:

1. Να ορίζει υψηλές προσδοκίες που εμπνέουν, ενθαρρύνουν και προκαλούν τους μαθητές<sup>178</sup>
2. Να προωθεί την καλή πρόοδο και τα αποτελέσματα των μαθητών
3. Να επιδεικνύει καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου και του curriculum
4. Να σχεδιάζει και να διδάσκει καλά δομημένα μαθήματα
5. Να προσαρμόζει τη διδασκαλία ώστε να ανταποκρίνεται στα δυνατά σημεία και τις ανάγκες όλων των μαθητών
6. Να κάνει ακριβή και παραγωγική χρήση της αξιολόγησης των μαθητών
7. Να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη συμπεριφορά για να εξασφαλίζει ένα καλό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης
8. Να εκπληρώνει τις ευρύτερες επαγγελματικές του ευθύνες

Στο **2<sup>ο</sup> μέρος** αναλύονται τα πρότυπα για την προσωπική και επαγγελματική συμπεριφορά. Ένας εκπαιδευτικός αναμένεται να επιδεικνύει με συνέπεια υψηλά πρότυπα προσωπικής και επαγγελματικής συμπεριφοράς. Οι ακόλουθες προτάσεις ορίζουν τα απαιτούμενα πρότυπα συμπεριφοράς σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας ενός εκπαιδευτικού.

- Οι εκπαιδευτικοί έχουν την εμπιστοσύνη της κοινωνίας για το επάγγελμά τους και διατηρούν, εντός και εκτός σχολείου, υψηλά πρότυπα δεοντολογίας και συμπεριφοράς:
  - φερόμενοι στους μαθητές με αξιοπρέπεια, οικοδομώντας σχέσεις με αμοιβαίο σεβασμό, και τηρώντας πάντα τα κατάλληλα όρια που αρμόζουν σε έναν εκπαιδευτικό·
  - διασφαλίζοντας την ευημερία των μαθητών σύμφωνα με τις νομοθετικές διατάξεις·
  - με το να δείχνουν ανοχή και σεβασμό για τα δικαιώματα των άλλων·
  - με το να μην υπονομεύουν τις θεμελιώδεις Βρετανικές αξίες, συμπεριλαμβανομένης της δημοκρατίας, του κράτους δικαίου, της ατομικής ελευθερίας και του αμοιβαίου σεβασμού, και της ανοχής των ατόμων με διαφορετικές θρησκείες και πεποιθήσεις·
  - διασφαλίζοντας ότι οι προσωπικές τους πεποιθήσεις δεν εκφράζονται με τρόπους που να εκμεταλλεύονται την ευπάθεια των μαθητών ή που μπορεί να τους οδηγήσουν στο να παρανομήσουν.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επαγγελματισμό για το ήθος, τις πολιτικές και τις πρακτικές του σχολείου στο οποίο διδάσκουν, και να διατηρούν υψηλά πρότυπα στη συμμετοχή και την τυπικότητά τους.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοούν και να ενεργούν πάντα σε συμφωνία με το νομοθετικό πλαίσιο που ορίζει τα επαγγελματικά τους καθήκοντα και τις ευθύνες τους.

Η νομοθετική Πράξη *The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012* που ακολουθεί υλοποιεί δεσμεύσεις του άρθρου 131 του *Education Act 2002*.

<sup>177</sup> Κάθε ομάδα αναλύεται σε επιμέρους standards ώστε να μπορούν να αποτιμηθούν πιο αποτελεσματικά με ποιοτικό ή ποσοτικό τρόπο. Η ανάλυση είναι η αποδόμηση του υψηλότερου επιπέδου σε μετρήσιμα επιτεύγματα.

<sup>178</sup> Ενδεικτικά η ανάλυση της 1ης ομάδας: 1. να δημιουργεί ένα ασφαλές και ενθαρρυντικό περιβάλλον για τους μαθητές, στηριγμένο στον αμοιβαίο σεβασμό, 2. να θέτει στόχους που παρακινούν και προκαλούν τους μαθητές όλων των υποβάθρων, των ικανοτήτων και των κλίσεων και 3. να επιδεικνύει με συνέπεια τις θετικές στάσεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές που περιμένει από τους μαθητές.



***The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012 [2012 No. 115]***

Στον **κανονισμό 3** της Νομοθετικής Πράξης ορίζεται πως (1) το Σώμα Διοίκησης του σχολείου πρέπει να υιοθετεί και να θέτει στη διάθεση των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στο σχολείο αυτό, ένα έγγραφο το οποίο καθορίζει τη διαδικασία αξιολόγησης των εν λόγω εκπαιδευτικών και (2) μια LEA πρέπει να υιοθετεί και να θέτει στη διάθεση των unattached teachers<sup>179</sup> που απασχολούνται σε αυτήν, ένα έγγραφο το οποίο καθορίζει τη διαδικασία αξιολόγησης των εν λόγω εκπαιδευτικών.

Το Σώμα Διοίκησης του σχολείου πρέπει να ορίσει έναν εξωτερικό σύμβουλο με σκοπό την παροχή συμβουλών και υποστήριξης σε σχέση με την αξιολόγηση του διευθυντή (**κανονισμός 4**).

Η περίοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι συνήθως 12 μήνες και καθορίζεται από το Σώμα Διοίκησής του. Το ίδιο ισχύει και για τους unattached teachers, με την απόφαση να λαμβάνεται σε αυτήν την περίπτωση από τη LEA. Όταν το συμβόλαιο των εκπαιδευτικών έχει διαφορετική διάρκεια, τότε αναπροσαρμόζεται αντίστοιχα και η περίοδος αξιολόγησης. Το ίδιο ισχύει και για την περίπτωση που κάποιος διακόπτει νωρίτερα το συμβόλαιο εργασίας του ή μεταφέρεται σε άλλο πόστο (**κανονισμός 5**).

Στον **κανονισμό 6** αναλύονται οι διαδικασίες για τον καθορισμό προτύπων και στόχων (Standards and Objectives). (1) Το Σώμα Διοίκησης σχολείου πρέπει πριν από την έναρξη κάθε περιόδου αξιολόγησης του διευθυντή (α) να τον ενημερώνει για τα πρότυπα με τα οποία θα εκτιμηθεί η επίδοσή του και (β) να θέτει στόχους για το διευθυντή όσον αφορά την εν λόγω περίοδο. (2) Κατά τον καθορισμό των στόχων του διευθυντή, το Σώμα Διοίκησης του σχολείου πρέπει να συμβουλευτεί τον εξωτερικό σύμβουλο που ορίζεται σύμφωνα με τον **κανονισμό 4**. (3) Ο διευθυντής ενός σχολείου πρέπει για κάθε εκπαιδευτικό που απασχολείται σε αυτό το σχολείο την περίοδο αξιολόγησης: α) να ενημερώσει τον εκπαιδευτικό για τα πρότυπα με τα οποία θα εκτιμηθεί η επίδοσή του κατά την εν λόγω περίοδο αξιολόγησης και β) να θέσει στόχους για τον εκπαιδευτικό. (4) Το Σώμα Διοίκησης του σχολείου πρέπει να ασκεί τα καθήκοντά του ώστε να εξασφαλίζει ότι τηρούνται οι δεσμεύσεις που αναφέρονται στον **κανονισμό 3**. (5) οι στόχοι που ορίζονται στην §1(b) ή την §3(b) πρέπει να είναι τέτοιοι ώστε, εάν επιτευχθούν, να συμβάλλουν (α) στη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών στο σχολείο αυτό και (β) στην εφαρμογή οποιουδήποτε σχεδίου του Σώματος Διοίκησης για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής παροχής και των επιδόσεων του σχολείου. (6) Η LEA πρέπει, για τους unattached teachers που απασχολούνται από την ίδια (α) να ενημερώσει τον εκπαιδευτικό για τα πρότυπα με τα οποία θα εκτιμηθεί η επίδοσή του και (β) να θέσει στόχους για τον εκπαιδευτικό. (7) Οι στόχοι που ορίζονται στην §6(b) πρέπει να είναι τέτοιοι ώστε, εάν επιτευχθούν, να συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών στο σχολείο ή σε άλλο τόπο στον οποίο απασχολείται ο εκπαιδευτικός. (8) Τα πρότυπα που αναφέρονται στην §1(a), §3(a) και §6(a) για έναν καθηγητή είναι (α) το σύνολο των προτύπων που περιέχονται στο έγγραφο με τίτλο «Teachers' Standards» που δημοσιεύθηκε από τον Υπουργό Παιδείας τον Ιούλιο του 2011 και (β) κάθε άλλο σύνολο προτύπων σχετικό με την επίδοση των εκπαιδευτικών που δημοσιεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, όπως ορίζεται από το Σώμα Διοίκησης, το διευθυντή ή τη LEA (ανάλογα με την περίπτωση) ότι μπορεί να εφαρμοστεί στην απόδοση του εκπαιδευτικού.

Στον **κανονισμό 7** βρίσκονται οι διατάξεις για τον τρόπο αξιολόγησης. (1) Το Σώμα Διοίκησης του σχολείου πρέπει να αξιολογεί την επίδοση του διευθυντή. (2) Κατά την εκτίμηση της επίδοσης του διευθυντή, το Σώμα Διοίκησης του σχολείου πρέπει να συμβουλευτεί τον εξωτερικό σύμβουλο που ορίζεται σύμφωνα με τον **κανονισμό 4**. (3) Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να αξιολογεί την επίδοση κάθε άλλου εκπαιδευτικού που απασχολείται σε αυτό το σχολείο. (4) Το Σώμα Διοίκησης του σχολείου πρέπει να ασκεί τα καθήκοντά του ώστε να εξασφαλίζει ότι τηρούνται οι δεσμεύσεις που αναφέρονται στον **κανονισμό 3**. (5) Η LEA πρέπει να αξιολογεί την επίδοση κάθε unattached teacher που απασχολεί. (6) Κατά την αξιολόγηση σύμφωνα με την §1, §3

<sup>179</sup> "Unattached teachers" are teachers employed by a local authority who are not attached to a particular school or who are employed otherwise than at a school (for example teachers employed at a pupil referral unit).

ή §5 το Σώμα Διοίκησης, ο διευθυντής ή η LEA (ανάλογα με την περίπτωση) πρέπει α) να αξιολογεί την απόδοση του εκπαιδευτικού για το ρόλο και τις αρμοδιότητες που έχει κατά τη διάρκεια της περιόδου αξιολόγησης, συγκριτικά με τα standards και τους στόχους του εκπαιδευτικού που ορίζονται στον κανονισμό 6, β) να αξιολογεί τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και να προσδιορίζει κάθε ενέργεια που πρέπει να ληφθεί για την ικανοποίησή τους και γ) κατά περίπτωση, στο πλαίσιο της νομοθεσίας (*under the Document*), να περιλαμβάνει μια σύσταση σχετικά με την αμοιβή του εκπαιδευτικού. (7) Στην §6 το “the Document” σημαίνει το έγγραφο που αναφέρεται στο άρθρο 122 του Education Act 2002.

Στον **κανονισμό 8** βρίσκονται οι διατάξεις για την αναφορά αξιολόγησης. (1) Αμέσως μετά το τέλος κάθε περιόδου αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού, το Σώμα Διοίκησης, ο διευθυντής ή η LEA (ανάλογα με την περίπτωση) πρέπει να παρέχει στον εκπαιδευτικό γραπτή έκθεση σχετικά με την αξιολόγησή του. (2) Η αναφορά της §1 πρέπει να καταγράφει τις αξιολογήσεις που αναφέρονται στον κανονισμό 7 (§6)(a) και (§6)(b), καθώς και οποιαδήποτε σύσταση βάσει του κανονισμού 7 §6(c). (3) Το Σώμα Διοίκησης ενός σχολείου πρέπει να ασκεί τα καθήκοντά του ώστε να εξασφαλίζει ότι τηρούνται οι δεσμεύσεις που αναφέρονται στην §1.

### **Teacher appraisal and capability: A model policy for schools 2012**

Οι κανονισμοί αξιολόγησης εκπαιδευτικών εφαρμόζονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε maintained schools ή αυτόνομα στις τοπικές αρχές. Ισχύει το νομοθετικό πλαίσιο της Πράξης *The Education (School Teachers’ Appraisal) (England) Regulations 2012*, η οποία αντικατέστησε την Πράξη *The Education (School Teacher Performance Management) (England) Regulations 2006*. Επιτρέπεται στα σχολεία να εφαρμόσουν τις δικές τους πολιτικές αρκεί να μην έρχονται σε ρήξη με την κείμενη νομοθεσία. Τα σχολεία και οι τοπικές αρχές οφείλουν να έχουν μια πολιτική αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς και μια για το υπόλοιπο προσωπικό που να χειρίζεται την έλλειψη ικανότητας (lack of capability).

Το υπουργείο Παιδείας το Μάιο του 2012 εξέδωσε ένα μοντέλο πολιτικής για τα σχολεία με τίτλο: *Teacher appraisal and capability: A model policy for schools* (DfE, 2012). Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται μόνο σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων, αλλά αν τα σχολεία επιθυμούν μπορεί να προσαρμοστεί ώστε να το χρησιμοποιήσουν και στο υπόλοιπο προσωπικό. Το μοντέλο αυτό είναι προαιρετικό και τα σχολεία μπορούν να δομήσουν πάνω σε αυτό τις πολιτικές τους. Αποτελεί καλή πρακτική για τα σχολεία να συμβουλευονται το προσωπικό τους σχετικά με τις πολιτικές αξιολόγησης και ικανότητας (appraisal and capability policies).

Το μοντέλο χωρίζεται σε **2 μέρη**: το μέρος Α καλύπτει την αξιολόγηση με βάση τα Appraisal Regulations, το μέρος Β ορίζει την τυπική “capability procedure”, η οποία εφαρμόζεται μόνο στους καθηγητές και διευθυντές που η απόδοσή τους εμφανίζει προβλήματα.

Θα παραθέσουμε από το μοντέλο μόνο όσα δεν έχουν ήδη αναφερθεί στη Νομοθετική Πράξη, κυρίως κάποιες επιπλέον λεπτομέρειες.

Στο **μέρος Α** ο Διευθυντής προτείνεται να αξιολογείται από μέρος των μελών του Σώματος Διοίκησης. Ο Διευθυντής θα αποφασίζει ποιος θα αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς. Οι στόχοι (objectives) που τίθενται για τους εκπαιδευτικούς πρέπει να είναι S.M.A.R.T (Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Time-bound) και κατάλληλοι για το ρόλο των εκπαιδευτικών και το επίπεδο εμπειρίας τους. Ο αξιολογητής και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έρθουν σε συμφωνία για τους στόχους, ειδάλλως θα αποφασίζει ο αξιολογητής. Οι εκπαιδευτικοί που είναι πιστοποιημένοι ως *Qualified Teacher Learning and Skills (QTLS)* αντιμετωπίζονται διαφορετικά κατά την αξιολόγηση. Η παρατήρηση στην τάξη πραγματοποιείται σύμφωνα με τις επιθυμίες του κάθε σχολείου. Υπάρχει η δυνατότητα κάποιου διευθυντή ή άλλα διευθυντικά στελέχη να κάνουν επισκέψεις σε άτυπη βάση χωρίς προειδοποίηση. Αξιολογούνται και τα εξωδιδακτικά καθήκοντα εκπαιδευτικών και διευθυντών. Οι εκπαιδευτικοί όσο πιο σύντομα γίνεται, αφού ολοκληρωθεί η φάση της παρατήρησης (observation), θα λάβουν ανατροφοδότηση σχετικά με τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους. Όταν προκύψουν προβλήματα με την επίδοσή τους συναντιούνται με τον αξιολογητή ώστε: να ενημερωθούν αναλυτικότερα, να τους δοθεί η ευκαιρία να σχολιάσουν και να

συζητήσουν τα προβλήματα, να συμφωνήσουν για τη μορφή της υποστήριξης που χρειάζονται (coaching, mentoring, structured observations), να ενημερωθούν για το πότε ο αξιολογητής θα επανεκτιμήσει την πρόδοσή τους, να γίνει απόλυτα κατανοητό ποιες θα είναι οι επιπτώσεις σε ενδεχόμενο μη βελτίωσης. Εάν ο αξιολογητής δεν μείνει ικανοποιημένος με την απόδοση του εκπαιδευτικού, τότε θα τον ειδοποιήσει γραπτώς ότι σταματά η διαδικασία αξιολόγησης και ότι η επίδοσή του θα εξεταστεί με την *capability procedure*<sup>180</sup> (διαδικασία δυνατοτήτων), και θα προσκληθεί σε ένα επίσημο *capability meeting* (συνάντηση δυνατοτήτων). Ακολουθώντας περιγράφεται η διαδικασία ετήσιας αξιολόγησης. Η απόδοση του εκπαιδευτικού αξιολογείται ανά αξιολογική περίοδο· ενώ για την αξιολόγηση του διευθυντή, το Σώμα Διοίκησης συμβουλευείται τον εξωτερικό αξιολογητή. Η αξιολόγηση (assessment) είναι το τελευταίο σημείο της ετήσιας διαδικασίας αποτίμησης (annual appraisal process), αλλά η απόδοση και οι προτεραιότητες επίδοσης και ανάπτυξης θα αναθεωρούνται και θα αντιμετωπίζονται σε τακτική βάση καθ' όλη τη διάρκεια του έτους σε ενδιάμεσες συνεδριάσεις (π.χ. μια φορά ανά περίοδο –τρίμηνο ή τετράμηνο). Ο εκπαιδευτικός θα λαμβάνει το συντομότερο δυνατό μετά το τέλος κάθε περιόδου αξιολόγησης μια γραπτή αναφορά η οποία θα περιλαμβάνει: α. λεπτομέρειες των στόχων του εκπαιδευτικού για την εν λόγω περίοδο αξιολόγησης, β. αξιολόγηση της απόδοσης του ρόλου και των ευθυνών του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους στόχους και τα σχετικά πρότυπα, γ. αξιολόγηση των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και αναγνώριση των ενεργειών που πρέπει να γίνουν, δ. σύσταση σχετικά με την αμοιβή, όπου αυτό είναι σχετικό. Η αξιολόγηση της απόδοσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης θα τροφοδοτήσουν τη διαδικασία σχεδιασμού της επόμενης περιόδου αξιολόγησης.

Στο **μέρος Β** αναλύεται η **Capability Procedure**. Η διαδικασία αυτή ισχύει μόνο για εκπαιδευτικούς ή διευθυντές, για τις επιδόσεις των οποίων υπάρχουν σοβαρές ανησυχίες ότι η διαδικασία αξιολόγησης δεν ήταν σε θέση να τις αντιμετωπίσει. Πριν το formal capability meeting πρέπει να προηγείται ειδοποίηση· τουλάχιστον πέντε μέρες νωρίτερα. Η ειδοποίηση θα περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με ό,τι ανησυχητικό υπάρχει για την απόδοση του εκπαιδευτικού μαζί με τις πιθανές συνέπειες, ώστε αυτός να προετοιμάσει τις απαντήσεις του για τη συνάντηση. Περιλαμβάνει, επίσης, αντίγραφα στοιχείων, λεπτομέρειες για το χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής της συνάντησης και του δίνει το δικαίωμα να συνοδεύεται από κάποιον (συνάδελφο, συνδικαλιστή, ειδικό εκπρόσωπο της ένωσης εκπαιδευτικών). Το *formal capability meeting* έχει σκοπό να καθορίσει τα γεγονότα και διεξάγεται από τον Πρόεδρο του Σώματος Διοίκησης (όταν αφορά το διευθυντή) ή από το διευθυντή (για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσκομίσει νέα στοιχεία και να υποστηρίξει τη θέση του κατά της σύστασης του αξιολογητή. Αυτός που διεξάγει τη συνάντηση μπορεί να αποφασίσει να διακόψει τη διαδικασία και να ζητήσει τη συνέχιση της αξιολογικής διαδικασίας. Επίσης, μπορεί να αποφασίσει πως χρειάζονται επιπλέον στοιχεία και να αναβάλει τη συνάντηση. Σε όποια άλλη περίπτωση, η συνάντηση θα συνεχιστεί. Αυτός που διεξάγει τη συνάντηση:

- θα προσδιορίσει τις επαγγελματικές ελλείψεις
- θα παράσχει σαφείς οδηγίες σχετικά με το επίπεδο απόδοσης που απαιτείται, ώστε ο εκπαιδευτικός να εξέλθει της διαδικασίας
- θα εξηγήσει την οποιαδήποτε διαθέσιμη υποστήριξη, ώστε να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός και να βελτιώσει την απόδοσή του
- θα καθορίσει το χρονοδιάγραμμα για τη βελτίωση και θα εξηγήσει πώς θα παρακολουθείται η απόδοσή του
- θα προειδοποιήσει επίσημα τον εκπαιδευτικό ότι η μη βελτίωση σε προκαθορισμένο διάστημα μπορεί να οδηγήσει σε απόλυση

Αν υπάρξει προειδοποίηση, αυτή θα είναι γραπτή και θα περιέχει τα θέματα που αναφέρονται παραπάνω. Θα περιλαμβάνει πληροφορίες για το review stage και τη διαδικασία έφεσης (appeal). Την επίσημη συνάντηση ικανότητας (*formal capability meeting*) ακολουθεί μια περίοδος παρακολούθησης και αναθεώρησης των επιδόσεων. Η επίσημη παρακολούθηση, η

<sup>180</sup> Οι capability procedures (διαδικασίες δυνατοτήτων) θα διεξαχθούν όπως στο μέρος Β αυτής της πολιτικής.

αξιολόγηση, η καθοδήγηση και η υποστήριξη θα συνεχιστούν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Ο εκπαιδευτικός θα προσκληθεί σε μια επίσημη συνεδρίαση επανεξέτασης (formal review meeting), εκτός και εάν εκδοθεί μια τελική γραπτή προειδοποίηση, οπότε θα κληθεί σε συνεδρίαση απόφασης (decision meeting). Όπως και στο formal capability meeting, έτσι και εδώ προηγείται μια προειδοποίηση πέντε ημερών. Περιλαμβάνει λεπτομέρειες για το χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής της συνάντησης και του δίνει το δικαίωμα να συνοδεύεται από κάποιον (συνάδελφο, συνδικαλιστή, ειδικό εκπρόσωπο της ένωσης εκπαιδευτικών). Αν αυτός που διεξάγει τη συνάντηση είναι ικανοποιημένος με την πρόοδο που έχει επιτευχθεί, η capability procedure θα σταματήσει και θα ξεκινήσει ξανά η διαδικασία αξιολόγησης (appraisal process). Διαφορετικά, αν έχει γίνει πρόοδος, ενδέχεται να είναι σκόπιμο να παραταθεί η περίοδος παρακολούθησης και επανεξέτασης, αν όχι ο εκπαιδευτικός θα λάβει μια τελική γραπτή προειδοποίηση. Η διαδικασία που ακολουθείται στο review meeting είναι ίδια με του capability meeting. Αν λάβει τελική γραπτή προειδοποίηση, προσκαλείται σε μια συνάντηση απόφασης (decision meeting). Και εδώ οι αρχικές διεργασίες παραμένουν ίδιες (5 μέρες προειδοποίηση, λεπτομέρειες, re-start της διαδικασίας αξιολόγησης κ.λπ.). Εάν η επίδοση δεν είναι ικανοποιητική, θα πρέπει να ληφθεί απόφαση ή να γίνει μια σύσταση προς το Σώμα Διοίκησης, που θα αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να απολυθεί ή να σταματήσει να εργάζεται στο σχολείο<sup>181</sup>. Πριν την απόφαση για απόλυση, το σχολείο θα συζητήσει το θέμα με τη LEA. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται, το συντομότερο δυνατό, για την απόλυσή του. Όταν κάποιος εκπαιδευτικός θεωρεί πως μια απόφαση δεν είναι δίκαιη, καταφεύγει σε έφεση. Την έφεση χειρίζονται διοικητές που δεν έχουν εμπλακεί σε προηγούμενη φάση στην υπόθεση.

#### 2.12.1.3.1 Σχόλια – Παρατηρήσεις

Αυτό που πρέπει να υπογραμμίσουμε, πριν αρχίσουμε να σχολιάζουμε το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο Ηνωμένο Βασίλειο, είναι πως η λέξη κλειδί στα νομοθετήματα είναι το *teachers' appraisal* αλλά και το βασικότερο όλων ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι.

Με το άρθρο 49 του *Education Act 1986 (2)* ο Υπουργός Παιδείας απαιτεί με μια σειρά κανονισμών ότι οι LEAs, ή όποιος άλλος οριστεί, θα εξασφαλίζουν την αξιολόγηση των επιδόσεων των εκπαιδευτικών. Το νόμο ακολουθεί η έκδοση Κανονισμών [*The Education (School Teachers' Appraisal) (England and Wales) Regulations 1991 (No. 1511)*] που τίθενται σε ισχύ τον Αύγουστο του 1991. Εκεί ορίζονται οι σκοποί της αξιολόγησης και εμείς απομονώνουμε πως κυρίως αναφέρονται σε βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αρωγή στους διευθυντές να βελτιώσουν τους εκπαιδευτικούς και τις δυνατότητές τους. Ο κύκλος αξιολόγησης για κάθε εκπαιδευτικό είναι δύο συνεχόμενα έτη. Μεταξύ άλλων εκπαιδευτικοί και Διευθυντές αξιολογούνται με παρατήρηση των καθηκόντων τους, συνέντευξη και επισκόπηση των επιτευγμάτων τους. Παρατηρούμε γενικά μια τάση για θετική αντιμετώπιση της αξιολογικής διαδικασίας, η οποία καταλήγει σε μια αξιολογική έκθεση και στόχους δράσης για βελτίωση. Η αξιοπιστία εξασφαλίζεται με τη δυνατότητα των αξιολογούμενων να καταγγείλουν την έκθεση αξιολόγησης. Ωστόσο, δίνεται η δυνατότητα η έκθεση να ληφθεί υπόψη από τους Διευθυντές και τους Chief Education Officers και να επηρεάσει την προαγωγή, την απόλυση, την πειθαρχική δίωξη των εκπαιδευτικών ή τη μεταβολή του μισθού τους. Αυτό σε μια κοινωνία όπως η Βρετανική, συνηθισμένη να λογοδοτεί, μοιάζει απόλυτα φυσικό. Το άρθρο 49 του νόμου του 1986 αντικαθίσταται από το 131 του *Education Act 2002*. Γίνεται ξεκάθαρο και εδώ ότι αξιολόγηση και καθορισμός του μισθού του εκπαιδευτικού είναι αλληλένδετα.

<sup>181</sup> Στα Foundation Schools, Voluntary Aided Schools και Foundation Special Schools, το Σώμα Διοίκησης είναι ο εργοδότης αλλά η δικαιοδοσία για απόλυση μεταβιβάζεται στον διευθυντή ή σε κάποιον από το Σώμα Διοίκησης ή στον διευθυντή σε συνεργασία με κάποιον από το Σώμα Διοίκησης. Στα Community, Voluntary Controlled, Community Special και Maintained Nursery schools η δικαιοδοσία για απόφαση μη συνέχισης της συνεργασίας μπορεί να μεταβιβαστεί το ίδιο με πριν αλλά ουσιαστικά απολύει η LEA, που είναι ο εργοδότης.

Η επιτροπή *Review of Teachers' Standards*, υπό την προεδρία της Sally Coates, εισήγαγε μια σειρά προτύπων που χρησιμοποιούνται από το 2012 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τα πρότυπα είναι χωρισμένα σε ομάδες και όλα μαζί θέτουν πρώτη προτεραιότητα την εκπαίδευση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μεταξύ άλλων καλούνται να είναι ειλικρινείς και ακέραιοι, να γνωρίζουν άριστα το γνωστικό τους αντικείμενο, να αξιολογούν παραγωγικά τους μαθητές τους, να αυτοαξιολογούνται, να τηρούν το νομοθετικό πλαίσιο, να έχουν άρτιες επαγγελματικές σχέσεις και να συνεργάζονται με τους γονείς. Τα πρότυπα αυτά βρίσκονται σε έναν οδηγό που είναι στη διάθεση όσων έχουν το δικαίωμα να διενεργούν αξιολογήσεις (*school leaders, school staff and governing bodies*). Οι κανονισμοί *The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012 [No. 115]* κάνουν χρήση του οδηγού «*Teachers' Standards*». Στον κανονισμό 7 αποκαλύπτεται μια ιεραρχική δομή στην εφαρμογή της αξιολόγησης. Το Σώμα Διοίκησης του σχολείου πρέπει να αξιολογεί την επίδοση του διευθυντή με τη συμβολή εξωτερικού συμβούλου, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να αξιολογεί την επίδοση κάθε άλλου εκπαιδευτικού που απασχολείται σε αυτό το σχολείο, η LEA πρέπει να αξιολογεί την επίδοση κάθε *unattached teacher* που απασχολεί.

Το 2012 το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε ένα μοντέλο πολιτικής για τα σχολεία με τίτλο: *Teacher appraisal and capability: A model policy for schools*. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολικών μονάδων και κατά περίπτωση στο υπόλοιπο προσωπικό. Είναι προαιρετικό και χρησιμοποιείται από τα σχολεία ώστε να δομήσουν τις δικές τους πολιτικές (*appraisal and capability policies*). Δεν ξεχνάμε αυτό που αναφέραμε πρώτο από όλα, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δημόσιοι υπάλληλοι και οι σχολάρχες (είτε ιδιώτες είτε η κυβέρνηση) πρέπει να ακολουθούν την κείμενη νομοθεσία αλλά και οφείλουν να έχουν μια πολιτική αξιολόγησης που να χειρίζεται την έλλειψη ικανότητας (*lack of capability*). Το μοντέλο αυτό, που είναι σε εφαρμογή μέχρι το τέλος της περιόδου που μελετάμε, έχει ένα μέρος που αφορά την αξιολόγηση με βάση τα *Appraisal Regulations* και ένα δεύτερο που ορίζει την τυπική “*capability procedure*”, η οποία εφαρμόζεται μόνο στους καθηγητές και διευθυντές που η απόδοσή τους εμφανίζει προβλήματα. Στο πρώτο μέρος η διαδικασία εμπνέεται από τη λογική των επιχειρήσεων (συμφωνία για τις διαδικασίες μεταξύ των μερών, *S.M.A.R.T*<sup>182</sup> objectives, παρατήρηση εν ώρα υπηρεσίας, διαφορετική αντιμετώπιση πιστοποιημένων εκπαιδευτικών, διαφοροποίηση ανά σχολική μονάδα, παροχή ανατροφοδότησης στους αξιολογούμενους με επισήμανση δυνατών σημείων και αδυναμιών, σχεδίαση πλάνου υποστήριξης που απαιτείται από κοινού με τον αξιολογητή, επανεκτίμηση προόδου, ενημέρωση εξαρχής για τις συνέπειες μη βελτίωσης, δημιουργία γραπτής αναφοράς που αναφέρει το ποσοστό επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί, αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των ενεχομένων, δυνατότητα να γίνει σύσταση για την αμοιβή του αξιολογούμενου με βάση τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας, χρήση των αποτελεσμάτων για να τροφοδοτηθεί η διαδικασία σχεδιασμού της επόμενης περιόδου αξιολόγησης). Στο δεύτερο μέρος (*Capability Procedure*) υπάρχει η διαδικασία μόνο για όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα και στόχος είναι να προσδιοριστούν οι ελλείψεις, να υπάρχει υποστήριξη για την απαιτούμενη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού, να προσδιοριστεί ακριβές χρονοδιάγραμμα για τη βελτίωση, να προειδοποιηθεί επίσημα ο εκπαιδευτικός πως αν δεν υπάρξει βελτίωση μπορεί να οδηγηθεί σε απόλυση. Για να υλοποιηθούν τα παραπάνω λαμβάνουν χώρα μια σειρά από συναντήσεις αλλά και προβλέπονται στάδια εφέσεων.

Η λογική του θεσμικού μέρους της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι να αναγκάζονται οι υπεύθυνοι να εφαρμόζουν αξιολογικές διαδικασίες και κατά συνέπεια να υπάρχει απόδοση λόγου. Οι εκπαιδευτικοί στην Αγγλία δεν είναι μόνιμοι και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας η απόλυση είναι μια από τις επιλογές των εργοδοτών τους, η οποία είναι άμεσα εξαρτώμενη από την απόδοσή τους αλλά και που δεν μπορεί να αποφευχθεί σε αρκετές περιπτώσεις. Η NUT παρέχει νομική κάλυψη στα μέλη της αλλά και συμβουλές που αφορούν τις άδικες απολύσεις ή τις παραιτήσεις μελών για τις οποίες ευθύνονται οι εργοδότες (*constructive dismissal*). Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις που η απόλυση θεωρείται απόλυτα φυσιολογική (ζητήματα συμπεριφοράς, ανεπαρκή προσόντα, ζητήματα υγείας, πλεονάζον προσωπικό, λήξη του

<sup>182</sup> Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Time-bound

νόμιμου δικαιώματος να εργάζεται κάποιος στη Μ. Βρετανία κ.α.). Η αξιολόγηση, επομένως, είναι εργαλείο στα χέρια του εργοδότη, ώστε να επιλέξει το ανθρώπινο δυναμικό που πρέπει να παραμείνει στη σχολική μονάδα και το οποίο ανταποκρίνεται πλήρως στους στόχους που έχουν τεθεί από τη διοίκηση.

## 2.12.2 Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

### 2.12.2.1 Τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Στις 12 Φεβρουαρίου 2001 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο Υπουργών απηύθυναν στα κράτη-μέλη «Σύσταση για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία για την Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση»<sup>183</sup>. Εκεί γίνεται λόγος για ισόρροπη χρήση εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης αλλά και το πώς, με την προώθηση από τα κράτη μέλη της εσωτερικής αξιολόγησης, τα σχολεία βελτιώνονται. Η εσωτερική αξιολόγηση είναι θεσμοθετημένη και προαιρετική στις περισσότερες χώρες. Η εξωτερική αξιολόγηση είναι κατά κανόνα υποχρεωτική και διενεργείται από επιθεωρητές που συνδέονται άμεσα με την κεντρική κυβερνητική αρχή. Έμμεσοι τρόποι εξωτερικής αξιολόγησης είναι μέσω της επίδοσης των μαθητών ή μέσω της αξιολόγησης των τοπικών αρχών ή ατομικά των εκπαιδευτικών (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007, σσ. 143-144).

Σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. η σχολική μονάδα, κομβικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος, αντιμετωπίζεται ως κάτι πολύ περισσότερο από το άθροισμα των μερών της (π.χ. σχολική τάξη) και όσο η αποκέντρωση αυξάνει τόσο η αξιολόγησή της μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ώστε να αντιμετωπιστούν προβλήματα που αφορούν στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Μια σχολική μονάδα αξιολογείται με βάση το «σχέδιο δράσης»<sup>184</sup> της και τα αποτελέσματα των μαθητών<sup>185</sup>. Και τα δυο αξιολογούνται σε σχέση με «ποιοτικά και ποσοτικά μεγέθη που εκφράζουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα» (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σσ. 65-69).

### 2.12.2.2 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα

Στη χώρα μας η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας συνδυάζει χαρακτηριστικά εξωτερικής, εσωτερικής και συμμετοχικής αξιολόγησης.

Το Π.Δ. 320/1993 ορίζει πως ο σύλλογος διδασκόντων στην αρχή της σχολικής χρονιάς προγραμματίζει τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας. Στο τέλος του διδακτικού έτους το εκπαιδευτικό έργο αξιολογείται από το σύλλογο διδασκόντων –αφού λάβει υπόψη του τη γνώμη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων– ώστε να εντοπιστούν οι αδυναμίες και να βελτιωθεί ο προγραμματισμός για το επόμενο έτος. Ο Διευθυντής του σχολείου συντάσσει έκθεση αξιολόγησης η οποία υποβάλλεται στο Γραφείο Σχολικών Συμβούλων και στον Προϊστάμενο Γραφείου ή Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Τα στοιχεία των εκθέσεων αξιολόγησης μαζί με τις προσωπικές παρατηρήσεις Συμβούλων και Προϊσταμένων, συγκεντρώνονται, φτάνουν στο Υπουργείο Παιδείας και το Π.Ι., ώστε να αποτελέσουν το υλικό για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του επόμενου έτους.

Με τον Ν. 2525/1997, το Π.Δ. 140/1998 και την Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998 η σχολική μονάδα αυτο-αξιολογείται, αλλά και ετερο-αξιολογείται από τριμελή επιτροπή που έχει συστήσει η Ε.Α.Σ.Μ με συγκεκριμένες διαδικασίες και προκαθορισμένους στόχους και γίνεται εκτενής αναφορά σε θεματικές περιοχές και δείκτες ποιότητας. Στο παιχνίδι της αξιολόγησης, όπως είδαμε, μπαίνουν 400 αξιολογητές που ανήκουν στο Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ) και 13 Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ).

<sup>183</sup> ΕΕ L 60 της 1.3.2001, σσ. 51-53

<sup>184</sup> Το σχέδιο δράσης αναπτύσσεται σε τρεις βασικούς τομείς: στην οργάνωση και στις διαδικασίες διαχείρισης της σχολικής μονάδας, στις παιδαγωγικές και διδακτικές της δραστηριότητες και στην επίδοση των μαθητών (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σ. 67).

<sup>185</sup> Προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις, διαγωνισμούς σε συγκεκριμένα μαθήματα (Τσακίρη & Μικρογιαννάκη, 2000, σ. 67).

Ο Ν.2986/2002 προσδιορίζει το σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης και τα υπηρεσιακά όργανα που τη διενεργούν. Με το άρθρο 4 του νόμου υπογραμμίζεται πως η αξιολόγηση δεν είναι μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι σχολικές μονάδες θα αξιολογούνται από το Κ.Ε.Ε. και το Π.Ι. Το Κ.Ε.Ε. αναπτύσσει δείκτες και κριτήρια για την αποτύπωση της κατάστασης, συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις των Π.Ε.Κ.Ε.Σ.Ε.Σ., τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στον Υπουργό Παιδείας. Το Π.Ι. αξιολογεί τόσο το εκπαιδευτικό έργο όσο και τους εκπαιδευτικούς. Το Κ.Ε.Ε. και το Π.Ι. αναλαμβάνουν να στηρίξουν το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων. Καθώς ο νόμος δεν εφαρμόστηκε, το ΚΕΕ σχεδίασε και υλοποίησε ένα πρόγραμμα καταγραφής ποσοτικών στοιχείων των σχολικών μονάδων.

Λίγο πριν τη θέσπιση του Ν.3848/2010 (2-5-2010), η Διαμαντοπούλου, με την Εγκύκλιο ΕΓΚ.Γ1/37100/31-03-2010, ενεργοποιεί την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η δράση που υποστηρίζεται από το Υπ. ΠΔΒΜΘ και το ΚΕΕ, με τους σχολικούς συμβούλους να έχουν ρόλο κλειδί, υλοποιείται πιλοτικά το διάστημα Απρίλιος-Ιούνιος 2010. Το πολυνομοσχέδιο Ν.3848/2010 αποσκοπεί στην κάλυψη θέσεων και λειτουργικών αναγκών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης και ρυθμίζει τα θέματα Υπηρεσιακών μεταβολών και Αξιολόγησης. Το άρθρο 32 του νόμου περιγράφει τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Το Φεβρουάριο του 2012, και ενώ βρίσκεται σε εξέλιξη η εφαρμογή της πιλοτικής φάσης της αξιολόγησης σε 500 σχολικές μονάδες, εκδίδεται η εγκύκλιος ΕΓΚ.Γ1/14841/13-2-2012, με την οποία ανακοινώνεται η εφαρμογή της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου σε όλες τις σχολικές μονάδες για το σχολικό έτος 2012-2013.

Στις 5-3-2013 εκδίδεται η εγκύκλιος ΕΓΚ.Γ1/30973/05-03-2013, με την οποία ανακοινώνεται η εφαρμογή της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου σε όλες τις σχολικές μονάδες για το σχολικό έτος 2013-2014. Η πρώτη περίοδος εφαρμογής αναμένεται να έχει διάρκεια δύο έτη. Με την ΥΑ.30972/Γ1/15-03-2013 προσδιορίζεται αρχικά ο σκοπός της αξιολόγησης (βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας), καθορίζεται το πλαίσιο της ΑΕΕ, δημιουργείται το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και δημιουργείται Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ σε εθνικό επίπεδο. Η Υ.Α. καθορίζει με λεπτομέρειες τη διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων (βλέπε σελ. 100).

Το 2013 ψηφίζεται ο Ν.4142/2013 με τον οποίο δημιουργείται η ΑΔΙΠΔΕ· με αποστολή την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υπουργείου και φορέων που εποπτεύονται από αυτό, την εποπτεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τη μεταξιολόγηση των συστημάτων αξιολόγησης κ.α. Στα κριτήρια αξιολόγησης περιλαμβάνονται: η ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στα προγράμματα δράσης που καταρτίζει η ίδια, τα μαθησιακά αποτελέσματα, η ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού και του εκπαιδευτικού έργου όπως τεκμηριώνεται από την αξιολόγηση από τους μαθητές και τους γονείς, η καταλληλότητα των προσόντων του διδακτικού προσωπικού, η ποιότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών –σχολικά εργαστήρια και βιβλιοθήκες–, η ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στο στόχο για μείωση της μαθητικής διαρροής και στην αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού, εκφοβισμού και βίας.

Στις 23-10-2013 εκδίδεται η εγκύκλιος ΕΓΚ.Γ1/157723/23-10-2013, με την οποία ανακοινώνεται πως με την έναρξη του σχολικού έτους 2013-2014, η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας με τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, θα εφαρμοστεί σταδιακά σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας (Υπ. Απόφαση ΦΕΚ 614, τ. β' /5-3-2013 & Εγκύκλιος με Αριθμ. Πρωτ. 30973/Γ1/05-03-2013). Αρχικά, θα επιμορφώνονταν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Διευθυντές Διευθύνσεων και θα ακολουθούσε επιμόρφωση όλων των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της χώρας.

Στις 10-12-2013 εκδίδεται η εγκύκλιος ΕΓΚ.Γ1/190089/10-12-2013, με τη λογική πως πρέπει να εισαχθεί το πνεύμα της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο αλλά και πως «Η εφαρμογή της ΑΕΕ στα

σχολεία είναι υποχρεωτική και την ευθύνη υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, με την επιστημονική/παιδαγωγική στήριξη των Σχ. Συμβούλων και τη διοικητική των Δ/ντων Διευθύνσεων».

Τελικά, η μόνη αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα και σχετίζεται με τη σχολική μονάδα είναι η απόδοση λόγου, μέσω των στελεχών της εκπαίδευσης, με τη χρήση αναφορών, που διαχέονται από τη βάση προς την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας. Αρκετές απόπειρες έγιναν, σε πιλοτικό επίπεδο, για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, με πρώτη αυτή του Π.Ι. το Μάιο του 1997 μέσω του προγράμματος SOCRATES<sup>186</sup>. Έπειτα, μέσω του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε.<sup>187</sup> και με επιστημονικό υπεύθυνο τον Ι. Σολομών, πρόεδρο του Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, υλοποιήθηκε το πειραματικό πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα». Στο πλαίσιο του προγράμματος σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό υλικό, το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης και ένα σύστημα καταγραφής περιγραφικών και ποσοτικών στοιχείων για τα δεδομένα των σχολικών μονάδων (Σολομών, 1999). Το 2000 με επιστημονικό υπεύθυνο το Δ. Ματθαίου, αντιπρόεδρο του Τμήματος Επιμόρφωσης, εκπονείται ο «Οδηγός Αξιολόγησης» τεσσάρων θεματικών περιοχών. Σε εξέλιξη βρίσκονται κατά διαστήματα ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το «Ηγεσία για τη μάθηση<sup>188</sup>», που ενσωματώνουν άτυπα κάποια στοιχεία αυτοαξιολογικής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 2006, σ. 50) (Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007, σσ. 144-147). Το πιλοτικό έργο της ΑΕΕ (2010-2012) υλοποιήθηκε σε 500 σχολεία όλων των βαθμίδων και τύπων από όλες τις περιφέρειες της χώρας, με τη συμμετοχή 6.000 εκπαιδευτικών και 500 σχολικών συμβούλων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το Δεκέμβριο του 2012, με την ολοκλήρωση του έργου, είχε παραχθεί εκπαιδευτικό υλικό με καλές πρακτικές, case studies από τα σχολεία που συμμετείχαν, και το site του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ είχε συγκεντρώσει άφθονο υλικό έτοιμο προς χρήση. Οι δράσεις για την προετοιμασία της γενίκευσης του θεσμού (επιμόρφωση Διευθυντών σχολείων, διάδοση αποτελεσμάτων κ.α.) δεν ολοκληρώθηκαν ποτέ. Τίποτα από τα παραπάνω δεν αξιοποιήθηκε τα επόμενα χρόνια.

Όπως προκύπτει, η προσέγγιση της αξιολόγησης συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την παροχή ανατροφοδότησης για τον ίδιο σκοπό. Δεν αφορά πλέον μεμονωμένα το μαθητή ή τον εκπαιδευτικό, αλλά συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η σχολική μονάδα αυτονομείται και η αποτίμηση της λειτουργίας της δεν έχει ελεγκτικό χαρακτήρα. Το ζήτημα της εφαρμογής της είναι βαθιά πολιτικό και οι αντιδράσεις που την ανακόπτουν θα πρέπει να μελετηθούν με πολιτικά ιδεολογικά κριτήρια. Οι καταγεγραμμένες παθογένειες που πρέπει να εξαλειφθούν είναι αρκετές: το φορτίο του επιθεωρητισμού, οι αντιδράσεις των συνδικαλιστών, η άρνηση για διάλογο και προτάσεις εναλλακτικών λύσεων από τους εκπαιδευτικούς, η ελλιπής ενημέρωση, ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η άμεση εμπλοκή της πολιτικής ηγεσίας, η μη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Η δημιουργία «κουλτούρας αξιολόγησης» που θα κάμψει τις αναίτιες αντιδράσεις, δεν αποκλείεται

<sup>186</sup> Εφαρμόστηκε σε 5 σχολεία -3 γυμνάσια και 2 λύκεια (Επιστημονικός Υπεύθυνος ο J. MacBeath). Το πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ ήταν ένα πιλοτικό πρόγραμμα (Ιούνιος 1997-Οκτώβριος 1998) στο οποίο συμμετείχαν 101 σχολικά ιδρύματα. Το πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε ως ο δούρειος ίππος που θα εκκινούσε τη συζήτηση για την ανάγκη αξιολόγησης, θα εισήγαγε μια ευρωπαϊκή διάσταση στο θέμα (ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών), θα έπειθε πως στόχος δεν είναι η εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών ούτε η συγκριτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, αντιθέτως θα στήριζε την άποψη πως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μπορεί να εμπνεύσει πολιτικές, υλοποιώντας «πρωτοποριακά» καινοτόμα προγράμματα. Ακολουθούσε μια bottom-up προσέγγιση και υπογράμμιζε τη διάχυση καλών πρακτικών. Στη χώρα μας, η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης δεν άφησε περιθώρια ενσωμάτωσης των αποτελεσμάτων του προγράμματος (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006, σσ. 160-162).

<sup>187</sup> ΕΠΕΑΕΚ – Ενέργεια 1.1.α (Επιστημονικός Υπεύθυνος Ενέργειας: Θεόδωρος Γ. Εξαρχάκος)

Έργο Νο 11 – «Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης»-ΣΕΠΠΕ

(Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου: Νικόλαος Αλεξανδρής)

<sup>188</sup> Υπεύθυνος του προγράμματος είναι ο D. Frost.



να υπάρχουν και αρκετές με πραγματικά ερείσματα, απαιτεί πρωτίστως τη συναίνεση του εκπαιδευτικού κόσμου (Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007, σσ. 147-149).

#### 2.12.2.2.1 Σχόλια – Παρατηρήσεις

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα συνδυάζει χαρακτηριστικά εξωτερικής, εσωτερικής και συμμετοχικής αξιολόγησης. Η αρχή έγινε με το Π.Δ. 320/1993 που ξεκίνησε με τον προγραμματισμό δραστηριοτήτων στην αρχή της χρονιάς και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο τέλος του διδακτικού έτους από το σύλλογο διδασκόντων. Η παραγόμενη έκθεση θα έπρεπε να υποβάλλεται στα Γραφεία Σχολικών Συμβούλων και τους προϊσταμένους Διευθύνσεων και έπειτα να διαβιβάζεται στο Υπουργείο Παιδείας και το Π.Ι., ώστε να αποτελέσει το υλικό για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του επόμενου έτους. Ο Ν.2525/1997 και η δευτερογενής νομοθεσία (Π.Δ. 140/1998 & Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998) ορίζουν μια τριμελή επιτροπή που συστήνεται από την Ε.Α.Σ.Μ. Εδώ εμπλέκονται οι 400 αξιολογητές του ΣΜΑ και τα 13 Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ) και η αξιολόγηση είναι τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική. Ο επόμενος νόμος (Ν.2986/2002) έρχεται με στόχο να απομακρύνει τις εντάσεις που προέκυψαν από τον Ν.2525/1997 και επαναλαμβάνει σε όλους τους τόνους πως *η αξιολόγηση δεν είναι μια διαδικασία ελεγκτική ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Το Κ.Ε.Ε. και το Π.Ι. αναλαμβάνουν και αναπτύσσουν δείκτες και κριτήρια αξιολόγησης, ενώ το Κ.Ε.Ε συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στον Υπουργό Παιδείας. Το Π.Ι. αξιολογεί τόσο το εκπαιδευτικό έργο όσο και τους εκπαιδευτικούς. Οι δύο φορείς, Κ.Ε.Ε. και Π.Ι., αναλαμβάνουν τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Ο νόμος αυτός παραμένει ανεφάρμοστος και το Κ.Ε.Ε. απλά σχεδίασε και υλοποίησε ένα πρόγραμμα καταγραφής ποσοτικών στοιχείων των σχολικών μονάδων.

Οι επόμενες προσπάθειες για την υλοποίηση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι πιο έντονες και προκαλούν την οργή των εκπαιδευτικών αλλά και τη σκληρή στάση του Υπουργείου Παιδείας που προσπαθεί μέσω της «επιβολής» της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας να κάμψει τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών, να δημιουργήσει την πολυπόθητη κουλτούρα αξιολόγησης και να προχωρήσει υλοποιώντας επιταγές που πηγάζουν από την Ε.Ε. και βρίσκονται καταγεγραμμένες στα ευρωπαϊκά κείμενα αλλά και σε αναφορές των υπερεθνικών οργανισμών (π.χ. ΟΟΣΑ). Ο Ν.3848/2010 και οι εφαρμοστικές εγκύκλιοι που ακολουθούν είναι στη λογική του κύκλου αξιολόγησης που εφαρμόζεται στην Αγγλία και σε άλλες Ευρωπαϊκές Χώρες (έναρξη διαδικασίας με σχέδιο δράσης, καταγραφή δυνατών και αδύναμων σημείων, προσπάθεια να βελτιωθούν τα αδύναμα σημεία, έλεγχος για τα πεπραγμένα, παραγωγή αξιολογικών εκθέσεων και δημοσιοποίησή τους, χρήση των εκθέσεων αξιολόγησης ώστε να διατυπωθούν προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά). Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών υπήρξαν καθολικές και οδήγησαν στην ανάγκη επίταξής τους το Μάιο του 2013 ώστε να μην προβούν σε απεργιακές κινητοποιήσεις και εμποδίσουν τη διεξαγωγή των πανελλαδικών εξετάσεων. Αυτό που πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα είναι η εμμονή του νομοθέτη να προβάλλει το σκοπό της αξιολόγησης –*βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*– επιδιώκοντας να καμφθούν οι αντιστάσεις και να δημιουργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης. Αυτό είναι ξεκάθαρα καταγεγραμμένο στις Υπουργικές Αποφάσεις μαζί με την παραινέση να αποκτηθεί εμπειρία αξιολόγησης, να διαχυθούν καλές πρακτικές και να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία. Το 2013 με την ψήφιση του Ν.4142/2013 δημιουργείται η ΑΔΙΠΠΔΕ με αποστολή, μεταξύ άλλων, την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, την εποπτεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και τη μεταξιολόγηση των συστημάτων αξιολόγησης. Ο νόμος βάζει στο προσκήνιο την ποιότητα, ενώ στα κριτήρια αξιολόγησης τη συνέπεια υλοποίησης των προγραμμάτων δράσης που καταρτίζει η μονάδα, τα μαθησιακά αποτελέσματα, την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού και του εκπαιδευτικού έργου όπως τεκμηριώνεται από την αξιολόγηση από τους μαθητές και τους γονείς, την καταλληλότητα των προσόντων του διδακτικού προσωπικού, την ποιότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών, την ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στο στόχο για μείωση της μαθητικής διαρροής και στην αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού, εκφοβισμού και

βίας. Το λεξιλόγιο μεταβάλλεται και παντού φιγουράρουν οι λέξεις ποιότητα και αποτελεσματικότητα. Στις εγκυκλίους που ακολουθούν υπογραμμίζεται κυριολεκτικά πως η αξιολόγηση είναι υποχρεωτική και ευθύνη υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές σχολικών μονάδων.

Τίποτα από τα παραπάνω δεν εφαρμόστηκε, εκτός από τη διοικητική απόδοση λόγου μέσω αναφορών από τη βάση στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας. Το υλικό από τις πιλοτικές απόπειρες συγκεντρώθηκε μεν αλλά δεν αξιοποιήθηκε τα επόμενα χρόνια, ενώ ανολοκλήρως έμειναν και οι δράσεις για την προετοιμασία της γενίκευσης του θεσμού (επιμορφώσεις στελεχών κ.α.). Ο λόγος των νομοθετημάτων από το 1974 μέχρι το 2013 μεταβλήθηκε ώστε να αποστασιοποιηθεί από τον επιθεωρητισμό, τον έλεγχο, την επιβολή και την τιμωρία. Οι παθολογίες της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, ωστόσο, δεν εξαλείφθηκαν. Οι συνδικαλιστές είναι ισχυροί και οι αντιδράσεις τους ανατρέπουν την εφαρμογή των νόμων, οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι ανεπαρκώς για τις αξιολογικές διαδικασίες αλλά και παραπληροφορημένοι σκοπίμως σχετικά με τις συνέπειες της αξιολόγησης στον εργασιακό τους βίο. Η βελτίωση της ποιότητας και η παροχή ανατροφοδότησης μοιάζουν λόγια κενά στα αφτιά των μάχιμων εκπαιδευτικών που έχουν πειστεί πως όλα αυτά συγκαλύπτουν τις απόπειρες αποσταθεροποίησης της εργασίας τους και κρύβουν την άρση της μονιμότητάς τους και μάλιστα με τρόπο αναξιοκρατικό και υστερόβουλο.

### 2.12.2.3 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στην Αγγλία

#### □ 1800-1992

Η αξιολόγηση στις σχολικές μονάδες της Αγγλίας ξεκινά από την ανάγκη για έλεγχο του τρόπου διάθεσης των χρημάτων με τα οποία το κράτος επιδότησε τις εταιρείες<sup>189</sup> που ήλεγχαν τα σχολεία το 1833. Το 1839 το κοινοβούλιο θέτει ως προϋπόθεση για τη συνέχιση της επιχορήγησης τη θεσμοθέτηση της επιθεώρησης. Δημιουργείται η *Committee of the Privy Council on Education* και το Δεκέμβριο του ίδιου έτους διορίζονται οι δύο πρώτοι *HMI*<sup>190</sup> (Her Majesty's Inspectors). Οι επιθεωρητές όφειλαν να διαπιστώνουν εάν τα χρηματοδοτούμενα elementary schools αξιοποιούσαν τα χρήματα βελτιώνοντας την εκπαίδευση των μαθητών. Ο Sir James Kay-Shuttleworth, Γραμματέας της Επιτροπής, συμβούλεψε τους επιθεωρητές να μην ασκούν έλεγχο αλλά να παρέχουν βοήθεια· και αυτό στην περίπτωση που τους ζητείται και όχι αυτόκλητα. Αυτή η παραίνεση του Shuttleworth είχε επιπτώσεις ακόμα και στον 1944-Act, καθώς άφηνε το κράτος να εκκινεί τις επιθεωρήσεις χωρίς να ορίζει το σκοπό. Το 1847 το σύστημα επιθεώρησης επεκτείνεται και το ποσό της επιχορήγησης αυξάνεται, ενώ παράλληλα περιλαμβάνονται στα επιχορηγούμενα σχολεία τα ρωμαιοκαθολικά που ιδρύονταν από την Catholic Poor School Committee. Το 1861 οι επιχορηγήσεις<sup>191</sup> συνδέθηκαν με τα αποτελέσματα (payment by results). Μέχρι το 1876, όπου οι επιθεωρητές ορίζονται ανά περιοχή, οι εκκλησίες των δογμάτων είχαν λόγο σε αυτήν την επιλογή (Taylor A., 1969) (Thomas, 1998).

Το 1895 το σύστημα payment by results έλαβε τέλος. Έως το 1899 η επιθεώρηση αφορούσε μόνο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έπειτα επεκτάθηκε προαιρετικά στη δευτεροβάθμια. Ο 1902-Education Act επέκτεινε την επιθεώρηση και στα σχολεία που επιχορηγούνταν από το κράτος. Με το συγκεκριμένο νόμο το σώμα επιθεωρητών αναδιοργανώθηκε και δημιουργήθηκαν πέντε τομείς της Her Majesty's Inspectorate of Education: Elementary, Secondary, Technical, Teacher Training and Arts. Οι επιθεωρητές εντατικοποίησαν τους ελέγχους με βάση τις LEAs και το HMI

<sup>189</sup> Οι εταιρείες όπως θα δούμε πιο κάτω είναι η Εθνική Εταιρεία (National Society for Promoting Religious Education) και η Εταιρεία Σχολείων της Βρετανίας και του Εξωτερικού (British and Foreign Schools Society), οι οποίες ανήκαν στην Αγγλικανική εκκλησία και την εκκλησία των Σχισματικών αντίστοιχα. Αρχής γενομένης το 1833 το κράτος τις ενισχύει με μικρά ποσά.

<sup>190</sup> Οι επιθεωρητές ήταν ο *Seymour Tremenheere* και ο *Revd John Allen*, ενώ τον έλεγχό τους είχε ο James Kay-Shuttleworth ως γραμματέας της επιτροπής του συμβουλίου του Βρετανικού θρόνου (Privy Council) για τη διαχείριση των χρημάτων της εκπαίδευσης.

<sup>191</sup> Ακόμα και ο μισθός των δασκάλων εξαρτιόταν από τις επιδόσεις των μαθητών στα 3R (Reading-aRithmetic-wRiting).

έστειλε αναφορές στον υπουργό παιδείας με την περιγραφή των συνθηκών εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα. Η δημιουργία και ύπαρξη των επιθεωρητών –που στα χρόνια δημιουργίας του θεσμού αποτελούν εργαλείο άσκησης πολιτικής μαζί με τις υποτροφίες, τα βιβλία και τις εξετάσεις– απονοεί την ύπαρξη συστήματος παροχής εγγυήσεων (GOV.UK, 2016).

Η κυβέρνηση με το νόμο του 1944 (Part III), είχε προηγηθεί το White Paper “Educational Reconstruction” το 1943, θεσμοθετεί υποχρεωτική επιθεώρηση σε όλους τους τύπους σχολείων. Μέχρι το 1957 δεν εφαρμόζεται η συγκεκριμένη ρύθμιση. Το 1949, ωστόσο, με την εγκύκλιο 196/1949 θεσμοθετείται εκ νέου η επιθεώρηση όλων των independent schools<sup>192</sup>.

Μεταπολεμικά και έως το 1970 οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη ελευθερία εντός της σχολικής αίθουσας (τι θα διδάξουν και πως). Οι επιθεωρητές, παρά το αυξημένο τους κύρος, διαμεσολαβούν μεταξύ σχολείου και υπουργείου, χωρίς οι προτάσεις τους να είναι δεσμευτικές.

Οι επιθεωρητές ασκούσαν τις δεκαετίες ’60 και ’70 ισχυρή επιρροή ως σύμβουλοι σε χρηματοδοτικά σχήματα για την εκπαίδευση. Τη δεκαετία του 1970 το σώμα είχε αναπτύξει εργαλεία επισκόπησης (μεταδεδομένα από τις αναφορές επιθεώρησης) ικανά να παραγάγουν αξιόλογες αναφορές, με συνέπεια να είναι σε θέση να επηρεάζει τις πολιτικές για το αναλυτικό πρόγραμμα και την ποιότητα. Αυτό, σε συνδυασμό με την ανεξαρτησία του σώματος, το έβαλε απέναντι από δεξιά think-tanks με μεγάλη επιρροή. Αντί για άμεσες επιθέσεις στο σώμα, οικοδομήθηκε μια πολιτική αμφισβήτησης που επικεντρωνόταν στην έλλειψη πρωτογενών στοιχείων εξαιρετικής ακρίβειας για τις κρίσεις του.

Έως το 1969 οι επιθεωρήσεις δεν γίνονται μόνο από το Her Majesty’s Inspectorate (HMI). Ο 1944-Act ορίζει πως κάθε τοπική αρχή μπορεί να αναθέσει σε αξιωματούχους να διεξάγουν επιθεωρήσεις σε σχολικές εγκαταστάσεις που συντηρεί η ίδια. Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 οι επιθεωρητές φτάνουν τους 550 και το κόστος για τη λειτουργία του σώματος φτάνει τα £3.000.000, με αρκετούς εκπαιδευτικούς ερευνητές να θεωρούν τον αριθμό τους μικρό για τον όγκο της δουλειάς τους. Οι επιθεωρητές, αρκετοί εκ των οποίων προέρχονταν από τα public schools, πρέπει να χαρακτηρίζονται από σεμνότητα, ενθουσιασμό, επικοινωνιακό χάρισμα και ευχέρεια στην παροχή συμβουλών, ενώ δεν θα πρέπει να είναι κόλακες ή να μην έχουν όρια όταν επιδιώκουν το στόχο τους (Taylor A. , 1969) (Winkley, 1982).

Η οργάνωση του σώματος επιθεωρητών έχει ως εξής: στην κορυφή της ιεραρχίας βρίσκονται οι Chief inspectors, οι οποίοι χειρίζονται θέματα που καλύπτουν όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες εκτός από τα πανεπιστήμια, και ο καθένας έχει μια εξειδίκευση (primary education, further education, εκπαίδευση δασκάλων κ.λπ.). Οι Divisional Inspectors έχουν τη γενική ευθύνη της επίβλεψης των HMIs που έχουν έδρα στις 10 διευθύνσεις (divisions) της χώρας. Κάποιοι από τους Divisional Inspectors εκπροσωπούν το DES σε περιφερειακά θέματα οικονομικού σχεδιασμού. Οι Staff Inspectors έχουν τη συνολική ευθύνη για κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο ή τομέα του εκπαιδευτικού πεδίου. Μια μικρή ομάδα των Staff Inspectors λειτουργεί σε περιφερειακό επίπεδο και συνεργάζεται στενά με τα Regional Advisory Councils για τη μεταλυκειακή εκπαίδευση (further education). Οι ‘κοινοί’ HMIs έχουν τριπλό ρόλο: α. οι General Inspectors που είναι υπεύθυνοι για την επιθεώρηση ομάδων σχολικών ιδρυμάτων, β. οι District Inspectors που βρίσκονται σε επαφή με τις LEAs για γενικά θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και γ. οι Specialist Inspectors που επιθεωρούν και συμβουλεύουν για ένα ειδικότερο θέμα μιας ευρείας ενότητας. Όλοι οι επιθεωρητές εμπλέκονται σε δύο ή τρεις από αυτούς τους ρόλους (Taylor A. , 1969).

Οι επίσημες επιθεωρήσεις λαμβάνουν χώρα κάθε πέντε έτη αλλά κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει με συνέπεια, με αποτέλεσμα κάποια σχολεία να έχουν έως το 1970 πάνω από δέκα έτη να δεχθούν επιθεώρηση (Taylor A. , 1969).

Τα τοπικά σώματα επιθεώρησης (local inspectorates) συγκεντρώνουν πάνω από 2.000 επιθεωρητές, συμβούλους και οργανωτές. Η συνεργασία του Her Majesty’s Inspectorate (HMI) και των τοπικών αρχών θεωρείται από τον Taylor επιθυμητή, ώστε να μην υπάρχουν επικαλύψεις και οι επιθεωρήσεις να είναι πιο αποδοτικές (Taylor A. , 1969). Η ανάμειξη των επιθεωρητών των LEAs

<sup>192</sup> <http://discovery.nationalarchives.gov.uk/details/r/C6971>

είχε ως αποτέλεσμα τον περαιτέρω περιορισμό του ρόλου τους σε παροχή συμβουλών στην κυβέρνηση για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1960 μια ακόμα αλλαγή ήταν αυτή του ρόλου του Inspectorate. Το συμβουλευτικό κομμάτι της δουλειάς τους είχε αυξηθεί δυσανάλογα σε σχέση με τις επιθεωρήσεις (Taylor A. , 1969).

Η οικονομική κρίση της δεκαετίας του 1970 και η συνακόλουθη επικράτηση της παγκοσμιοποίησης και των νέων τεχνολογιών αναζητούν εκτόνωση μέσω αλλαγής πλεύσης στην εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό υλοποιείται με την ισχυροποίηση του ελέγχου στην εκπαίδευση και την εισαγωγή του National Curriculum (1988). Αποτέλεσμα ήταν να επηρεαστεί και η λειτουργία του σώματος επιθεώρησης, το οποίο συν τω χρόνω έχασε μέρος από το κύρος του αλλά και κατηγορήθηκε για χρήση ανεπαρκών και ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών μεθόδων.

Πριν δούμε κάποια θέματα που σχετίζονται με τη δομή του σώματος, όπως αυτό μεταβλήθηκε στα 153 χρόνια ύπαρξής του, θα παρουσιάσουμε περιγραφικά τον τρόπο λειτουργίας του:

1. Έως το 1970 το HMI συμβούλευε αλλά δεν είχε πολιτική άποψη. Οι αναφορές που δίνουν οι επιθεωρητές περιλαμβάνουν την προσωπική τους αμερόληπτη άποψη. Στην περίπτωση που κάποιος επιθεωρητής κληθεί να λειτουργήσει ως εκπρόσωπος του Υπουργού πρέπει να συνταχθεί με την Κυβερνητική πολιτική. Ένας επιθεωρητής επιτρέπεται να γράψει σε ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά δεν μπορεί να γράψει ένα σχολικό βιβλίο. Όταν διενεργεί επιθεώρηση μπορεί να σχολιάσει την έναρξη και τη λήξη των μαθημάτων, την τήρηση των αρχείων, τις εγκαταστάσεις, την τήρηση της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Ο Διευθυντής του σχολείου είναι ο αποκλειστικά υπεύθυνος για το curriculum, το ωρολόγιο πρόγραμμα, την επιλογή των συγγραμμάτων και τη λειτουργία συνολικά του σχολείου. Οι προσωπικές απόψεις του επιθεωρητή μπορούν να μη ληφθούν υπόψη από το Διευθυντή του σχολείου. Ωστόσο, ο Διευθυντής περιορίζεται από τις εξωτερικές εξετάσεις, από την επιθεώρηση ως διαδικασία και τέλος από την κοινή γνώμη. Η “δύναμη” του επιθεωρητή περιχαρακώνεται και από την τοπική αρχή που διαχειρίζεται τα σχολεία. Ο επιθεωρητής είναι σεβαστός καθώς κουβαλά μια αξιόλογη παράδοση, δεν επιμένει σε πολιτικές θέσεις και ξέρει καλά πως λειτουργούν τα σχολεία. Έχει ρόλο διαμεσολαβητή σε ένα σύστημα εκπαίδευσης που ελέγχεται τόσο από την κεντρική κυβέρνηση όσο και τις τοπικές αρχές, ενώ μέτοχοι στη λειτουργία του είναι και οι εκπαιδευτικοί (Allen, 1960).

Ο Winkley σε μια αναφορά του στο *Oxford Review of Education* το 1982 περιγράφει την εξέλιξη των επιθεωρητών από ξεχωριστές οντότητες (*inspectors* και *advisors*) στις δομές που προέκυψαν κατά τη δεκαετία του 1970. Η έρευνα του Winkley (1982, pp. 122-123) για τα χαρακτηριστικά των γενικών επιθεωρητών (*general inspectors*), σε ένα κεντρικό δημοτικό διαμέρισμα σε μια ομάδα πέντε (5) επιθεωρητών, αποκάλυψε πως τρεις (3) από αυτούς ήταν εκπαιδευτικοί σε περιώνυμα *private schools*, ένας από αυτούς σε *grammar school*, και ο πέμπτος ήταν ακαδημαϊκός. Μόνο ένας είχε προηγούμενη εμπειρία ως επιθεωρητής. Ο ρόλος τους περιγράφεται από τους δασκάλους ως ελιτίστικος και πατριαρχικός, είχαν τον έλεγχο της κατάστασης, είχαν ευρεία και φιλελεύθερη άποψη για την εκπαίδευση, σέβονταν τους εκπαιδευτικούς, δεν αντιμετώπιζαν τους εαυτούς τους ως ειδικούς αλλά ως παράγοντα διευκόλυνσης, όποιος στην ομάδα δεν ταίριαζε σε αυτό το προφίλ απομακρυνόταν. Υπήρχαν και περιπτώσεις που κατηγορούνταν για καταπιεστικό συντηρητισμό και οι ενώσεις των δασκάλων παραπονούνταν πως τους επέβαλλαν τις απόψεις τους. Τέλος, υπήρχαν σώματα που είχαν στενή σχέση με τη διοίκηση και προφανώς χρησιμοποιούνταν σαν εργαλείο επιβολής της θέλησης του CEO. Συνολικά, οι γενικοί επιθεωρητές, αν και λίγοι σε αριθμό, είχαν σημαντική επιρροή στις LEAs που τους όριζαν. Οι επιθεωρητές-οργανωτές (*‘inspector-organiser’*) (Winkley, 1982, pp. 123-124) ήταν συνήθως πρώην εκπαιδευτικοί με εμπειρία στο αντικείμενό τους. Το υπόβαθρό τους και τα προσόντα τους δεν ήταν τόσο υψηλού κύρους όσο των *general inspectors*. Αρκετές φορές οι δάσκαλοι είχαν αρνητικά συναισθήματα για αυτούς καθώς καλούνταν να τους παρουσιάσουν ένα μάθημα στα μέτρα τους.

2. Τη δεκαετία του 1970 οι LEAs είχαν δικό τους προσωπικό για να διενεργεί τις επιθεωρήσεις και το HMI δεν έχει την αποκλειστικότητα. Οι inspectors και οι advisers των LEAs είχαν λόγο για τα διοικητικά θέματα, το σχεδιασμό, την κατανομή των χρημάτων, την παροχή άδειας για σχολικές δραστηριότητες (π.χ. σχολικές εκδρομές) και την έγκριση δραστηριοτήτων που δεν βρίσκονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα. Για παράδειγμα μια πόλη όπως το Birmingham είχε 44 επιθεωρητές (Winkley, 1982, pp. 124-132).

3. Το 1975 υπήρχαν περίπου 1.700 inspectors στις LEAs όλης της χώρας.

4. Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 η διαδικασία επιθεώρησης είχε ως εξής: Τα κεντρικά γραφεία του Σώματος Επιθεώρησης σχηματίζουν τις ομάδες επιθεώρησης. Για τα δημοτικά σχολεία, ανάλογα με το μέγεθος, η ομάδα έχει 1 έως 5 μέλη και για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελείται από 12 έως 20 μέλη (τα οποία φιλοξενούν συνήθως από 160 έως και περισσότερους από 2000 μαθητές). Οι δευτερεύουσες ομάδες συμπεριλαμβάνουν ένα, όσο το δυνατόν, πιο πλήρες εύρος επιθεωρητών για να καλύπτονται τα γνωστικά αντικείμενα που πρέπει να επιθεωρηθούν. Ο επικεφαλής της ομάδας, γνωστός ως *Reporting Inspector* (RI), πρέπει να έχει εκ των προτέρων λεπτομερή πραγματικά στοιχεία σχετικά με το σχολείο. Οι επιθεωρητές ξεκινούν στο σχολείο τη Δευτέρα και παρακολουθούν διαρκώς τα μαθήματα μέχρι τα μέσα της Παρασκευής, συνεδριάζουν κάθε βράδυ με τον RI για να αναπτύξουν και να διατυπώσουν τις εντυπώσεις τους, και δημιουργούν ένα προσχέδιο των τμημάτων της αναφοράς. Με αυτόν τον τρόπο καλύπτουν συνήθως το 10-15% των μαθημάτων μιας τυπικής σχολικής εβδομάδας. Πριν από την αποχώρησή του ο RI θα μοιραστεί τις κρίσεις της ομάδας με το διευθυντή, ώστε μεταξύ άλλων να ελέγξει την ακρίβειά τους. Στη συνέχεια, πρέπει να γράψει την έκθεση, ενώ οι αναμνήσεις του είναι ακόμα νωπές και δεν έχουν αναμιχθεί με τις εικόνες από τις λεπτομέρειες της επιθεώρησης της επόμενης εβδομάδας. Το προσχέδιο επανεξετάζεται προφορικά με το σώμα διοίκησης μερικές εβδομάδες ή μήνες αργότερα, και σε εύθετο χρόνο (συνήθως σε εννέα μήνες) η έκθεση εκτυπώνεται και δημοσιεύεται. Στη συνέχεια, η LEA καλείται να καθορίσει τι προτίθεται να κάνει για κάθε σημαντικό στοιχείο της έκθεσης.

5. Το 1988 το σώμα είχε μεταβληθεί ως εξής: α. απευθείας στον SCI λογοδοτούν οι 7 Chief inspectors, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τα primary schools, τα secondary schools και την εκπαίδευση των δασκάλων, β. στο επόμενο επίπεδο ευθύνης βρίσκονται 60 Staff Inspectors (SI) με τριών ειδών αρμοδιότητες: για γνωστικά αντικείμενα όπως τα μαθηματικά ή η μηχανική, για πλευρές της εκπαίδευσης όπως η ειδική αγωγή, ή για τομείς όπως η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι HMI στην Αγγλία είναι περίπου 500, σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται οι SI. Ο SCI είναι υπεύθυνος για το έργο του σώματος και εκφράζει την 'άποψη του HMI' στον υπουργό παιδείας, όποτε αυτό ζητηθεί. Μέχρι το 1988 η Αγγλία ήταν χωρισμένη σε 7 τμήματα, με το καθένα να έχει επικεφαλής έναν Divisional Inspector (DI). Αυτοί οι επτά Divisional Inspectors απορροφήθηκαν από τους SI με την αύξηση της κεντρικής διοίκησης (Lawton, 1988, pp. 191-192).

Παρά τις όποιες μεταβολές, σε αυτά τα 153 χρόνια λειτουργίας του HMI, οι βασικές του αρμοδιότητες συνοψίζονται στις ακόλουθες τρεις: α. «πληροφόρηση της εκάστοτε κυβέρνησης για την κατάσταση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών», «παροχή στην κυβέρνηση ανεξάρτητων επαγγελματικών συμβουλών, χρήσιμων για την ανάπτυξη και την υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών», «πληροφόρηση όσων έχουν την ευθύνη για την παροχή εκπαίδευσης για τα ευρήματα των ερευνών του σώματος και επισήμανση των στοιχείων που θα ενθαρρύνουν και θα διαδώσουν τις καλές πρακτικές» (Bolton, 2014, σ. 289).

Μετά το 1981 και την έκδοση όλων των αναφορών του σώματος για τα σχολεία και τα κολλέγια, ο 'πολιτικός' ρόλος του HMI ήταν ο περισσότερο αμφιλεγόμενος. Το HMI έπρεπε να προασπίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης εκφράζοντας την επαγγελματική του άποψη (ιδιωτικά) στον υπουργό παιδείας αλλά και σχολιάζοντας (δημόσια) τις αλλαγές στην ποιότητα που επέφεραν οι εκάστοτε κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις. Εδώ είναι που ο πολιτικός και επαγγελματικός ρόλος του οργανισμού γίνονται δυσδιάκριτοι και προκαλούν αρνητικά σχόλια από το στρατόπεδο που θεωρεί

πως θίγεται στην εκάστοτε περίπτωση (DES, θεωρητικοί της εκπαίδευσης κ.α.) (Lawton, 1988, pp. 193-194).

Το 1988 η κατάσταση του σώματος περιγράφεται από τον Lawton με μια σύντομη αλλά περιεκτικότερη φράση –*HMI today have some influence but little power*. Για να διευκρινίσει πως μπορεί να επιθεωρεί, να συλλέγει πληροφορίες και να εκδίδει αναφορές αλλά δεν μπορεί να επικρίνει την κυβερνητική πολιτική ή να προσπαθεί να τη μεταβάλλει. Η ανεξαρτησία του μπορεί να το αποκλείει από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αλλά είναι αυτή που του εξασφαλίζει τη βιωσιμότητα (Lawton, 1988, p. 196).

Στην πολύ ενδιαφέρουσα εργασία του *Research and Inspection: HMI and Ofsted, 1981-1996 – a commentary* ο Smith (2000) μας παρέχει κάποια στοιχεία για το HMI και τον Ofsted που οφείλονται τόσο στη εκ των έσω πληροφόρηση όσο και στη φύση της θέσης του ίδιου<sup>193</sup>. Ο Smith θεωρεί και υποστηρίζει με επιχειρήματα πως υπάρχει τεράστια διαφορά ανάμεσα στο να διενεργείται από τον Οργανισμό ‘έρευνα-research’ και ‘επιθεώρηση-inspection’. Περιγράφει την περιορισμένη ικανότητα του οργανισμού να διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα. Όσο η εκπαίδευση βρισκόταν πιο ψηλά στην πολιτική ατζέντα των κομμάτων, μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1980, τόσο περισσότερο το HMI έπρεπε να απαντά σε αιτήματα σχετικά με την ποιότητα των σχολείων, τα οποία έβγαιναν στην επιφάνεια από τα MME. Περιγράφει το στυλ της έρευνας που διενεργείτο ως ‘ιατροδικαστική-forensic’, καθώς πιστεύει πως τα στοιχεία που συλλέγονταν ήταν για να στηρίξουν ένα συμπέρασμα και δεν αποτελούσαν τμήμα μιας νηφάλιας ανάλυσης δεδομένων. Δίνει για παράδειγμα τη μελέτη που συνέκρινε τα αποτελέσματα εξετάσεων από τα λίγα εναπομείναντα selective secondary schools με αυτά των comprehensive schools με στόχο την πίεση για την επαναφορά των selective. Ο συγγραφέας υπογραμμίζει, επίσης, το γεγονός πως στο κέντρο του ενδιαφέροντος βρισκόταν πάντα η συνολική επιθεώρηση των σχολείων αλλά και η ετήσια αναφορά του Senior Chief Inspector, ενώ μια από τις πιο σημαντικές δουλειές των senior HMI ήταν η τακτική παροχή συμβουλών στο DES για όλες τις πλευρές της εκπαιδευτικής πολιτικής, κάτι που έγινε πολύ σημαντικό μετά την ψήφιση του 1988-ERA. Ο νόμος έπρεπε να υλοποιηθεί και το HMI πρωτοστάτησε στην ανάπτυξη του national curriculum και του assessment programme που ακολούθησε τον 1998-Act (Smith G. , 2000, pp. 334-337). Παράλληλα με τις πλήρεις επιθεωρήσεις υπήρχε και μια έμφαση για reporting σε εθνικό επίπεδο. Αυτό μπορούσε να υλοποιηθεί με ερωτηματολόγια μιας χρήσης, με επιθεώρηση σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά διαφορετικών σχολείων, σύντομες επιθεωρήσεις σε σχολεία με κοινά χαρακτηριστικά, αλλά και με εξαγωγή δεδομένων από υφιστάμενες μεμονωμένες έρευνες. Τα αποτελέσματα που δημοσιεύτηκαν δημιούργησαν την υποψία πως το HMI δεν έλαβε υπόψη του το κοινωνικό υπόβαθρο των σχολείων (απόλυτα αποτελέσματα σε σχολεία που βρίσκονταν σε υποβαθμισμένες περιοχές που μαστίζονταν από την ανεργία). Αυτό που μπορεί να γραφτεί με σιγουριά είναι πως το ίδιο το HMI δεν αντιμετώπιζε τον εαυτό του ως οργανισμό που διεξάγει έρευνα. Στην προσπάθειά του να κάνει τις επιθεωρήσεις του πιο έγκυρες και συνεπείς, το HMI συγκέντρωσε κριτήρια και εργαλεία από διάφορες ομάδες που βρίσκονταν στους κόλπους του, αλλά και ασχολήθηκε με την προτυποποίηση των δεικτών του (standardisation of information and of indicators). Το HMI ενεπλάκη ενεργά στο διάλογο για τους δείκτες απόδοσης και ήταν μέλος της διεθνούς ομάδας εργασίας για την εκπαιδευτική στατιστική (INES) που ανέπτυξε τη σειρά του OECD *Education at a Glance*. Το σώμα οργάνωσε και κάποια συνέδρια που ασχολήθηκαν με τους Δείκτες Απόδοσης αλλά όλα αυτά έγιναν λίγο πριν την απομάκρυνση του SCI Eric Bolton και τα πράγματα για το HMI πήραν διαφορετική τροπή (Smith G. , 2000, pp. 337-340). Ο 1992 *Education (Schools) Act* όρισε στις αρμοδιότητες του νέου Σώματος -*OFSTED*- να επιθεωρεί τα maintained primary και secondary schools και να παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες στο Υπουργείο παιδείας σχετικά με τα εθνικά πρότυπα και τις τάσεις. Ο Ofsted δημιουργήθηκε σαν ξεχωριστό σώμα, αλλά υπήρχε μια μεταβατική περίοδος καθώς έπρεπε να υλοποιηθούν κάποιες από τις δεσμεύσεις που είχε αναλάβει το HMI λόγω του 1988-ERA. Περίπου 90 HMI συνταξιοδοτήθηκαν πρόωρα και λιγότεροι από 300 πέρασαν στον Ofsted. Το HMI

<sup>193</sup> A General Research Consultant employed part-time by HMI/OFSTED from late 1983 to April 1996 (Smith G. , 2000, p. 349).

στα καλύτερά του εξέδιδε το μέγιστο 150 πλήρεις αναφορές επιθεωρήσεων κατά έτος, ενώ ο Ofsted στο πρώτο έτος επιθεώρησης (1993/94) πραγματοποίησε 900 επιθεωρήσεις και περισσότερες από 3000 την επόμενη χρονιά (Smith G. , 2000, pp. 340-341).

## □ 1992-2000

### **Ofsted**

Ο Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) είναι μια υπηρεσία της κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου που δεν υπάγεται σε υπουργείο αλλά αναφέρεται στο Κοινοβούλιο μέσω του Υπουργείου Παιδείας. Είναι υπεύθυνο για την επιθεώρηση των σχολικών δομών, της υπηρεσίας προστασίας, υιοθεσίας και περίθαλψης ανηλίκων, της εκπαίδευσης των δασκάλων, καθώς και τη ρύθμιση υπηρεσιών κοινωνικών παροχών σε παιδιά. Δημιουργήθηκε με τον 1992-Education (Schools) Act από την κυβέρνηση του John Major με βασικό στόχο την ομοιομορφία στις αξιολογήσεις αλλά και με κεντρικό σύνθημα "improvement through inspection". Μετά τις επιθεωρήσεις που διενεργεί υποχρεώνεται να εκδίδει αναφορές που είναι στη διάθεση των σχολείων, των γονιών και της κυβέρνησης. Επικεφαλής του Ofsted είναι ο "Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills" (HMCI<sup>194</sup>). Τον Ιανουάριο του 2017 στη θέση τοποθετήθηκε η Amanda Spielman. Ο HMCI (Her Majesty's Chief Inspector) διορίζεται μέσω ενός Order-in-Council<sup>195</sup>. Το 2001 ο Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England μετονομάζεται σε Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills και οι δραστηριότητές του επεκτείνονται.

Ο **Education (Schools) Act 1992** εγκαθίδρυσε το σύστημα των σχολικών επιθεωρήσεων από τον Office for Standards in Education (Ofsted). Οι εκθέσεις που συντάσσονται από τις ανεξάρτητες ομάδες επιθεωρητών και εκδίδονται από τον Ofsted, δημοσιεύονται.

Ο νόμος χωρίζεται σε πέντε μέρη. Το πρώτο μέρος ονομάζεται «*Her Majesty's Inspectorate for England*» και αφορά τον διορισμό του Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England (**άρθρο 1**). Στο **άρθρο 2** αναφέρεται πως ο HMCI είναι αυτός που θα πληροφορεί και θα συμβουλεύει τον υπουργό παιδείας σχετικά με την «ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται από τα σχολεία». Το **άρθρο 4** αναφέρει ότι θα εκδίδεται ετήσια γραπτή αναφορά με τις παρατηρήσεις του.

Το δεύτερο μέρος του νόμου έχει τις αντίστοιχες διατάξεις για την Ουαλία. Το τρίτο μέρος, ονομάζεται «*Inspections by registered inspectors*» και περιέχει τα **άρθρα 9 έως 15**. Το τέταρτο μέρος (**άρθρα 16 και 17**) έχει τον τίτλο «*Information about Schools*» και ακολουθείται από το πέμπτο και τελευταίο με τίτλο «*Miscellaneous*».

Ο διορισμός του Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England γίνεται από τη Βασίλισσα με Βασιλικό Διάταγμα (Order in Council) (**άρθρο 1 §1**), το ίδιο ισχύει και για τους Her Majesty's Inspectors (**άρθρο 1 §2**). Όλοι οι HMI είναι μέλη του προσωπικού του Chief Inspector for England (**άρθρο 1 §3**). Ο HMCI δεν μπορεί να μείνει σε αυτή τη θέση για περισσότερα από 5 χρόνια (**άρθρο 4**).

Στο **άρθρο 2** περιγράφονται τα καθήκοντα του HMCI. Σύμφωνα με την §1 ενημερώνει τον υπουργό Παιδείας σχετικά με: α) την ποιότητα της εκπαίδευσης, β) τα εκπαιδευτικά standards που έχουν επιτευχθεί στα σχολεία, γ) το αν γίνεται σωστή διαχείριση των οικονομικών πόρων και δ) την πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών. Στην §2 καθορίζεται ως ρόλος του η παροχή συμβουλών στον Υπουργό, καθώς και η επιθεώρηση και η δημιουργία αναφορών για σχολεία ή τάξεις σχολείων. Σύμφωνα με την §3 ο HMCI πρέπει: α. να δημιουργήσει και να διατηρεί το αρχείο (register) επιθεωρητών, όπως αυτό περιγράφεται στο άρθρο 10, β. να καθοδηγεί τους επιθεωρητές, γ. να ελέγχει διαρκώς το σύστημα αξιολόγησης –όπως αυτό περιγράφεται στο άρθρο 9–, το επίπεδο της επιθεώρησης και των παραγόμενων αναφορών, δ. να ελέγχει κατά πόσο οποιαδήποτε απαίτηση που απορρέει από αυτό το νόμο ή άλλο θεσμικό κανόνα

<sup>194</sup> Αναλυτικά για τους HMCI στο Παράρτημα IV

<sup>195</sup> Θέσπισμα που λειτουργεί ανάλογα με το ελληνικό Π.Δ.

και απευθύνεται σε οποιονδήποτε καταχωρημένο επιθεωρητή, LEA, ιδιοκτήτη σχολείου ή Σώμα Διοίκησης σε σχέση με τις επιθεωρήσεις των σχολείων στην Αγγλία είναι σύννομη και ε. να προωθεί την αποτελεσματικότητα στη διεξαγωγή και την υποβολή εκθέσεων σχετικά με τις επιθεωρήσεις των σχολείων στην Αγγλία, ενθαρρύνοντας τον ανταγωνισμό στην παροχή υπηρεσιών από καταχωρημένους επιθεωρητές. Ο HMCI πρέπει να συμβουλεύει τον Υπουργό για όλα τα ζητήματα των σχολείων (§4), να αναλαμβάνει καθήκοντα όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (§5) και όλα τα καθήκοντά του να τα ασκεί σε αρμονία με τη γενικότερη κυβερνητική πολιτική (§6).

Ο HMCI είναι αυτός που εκκινεί τη διαδικασία επιθεώρησης των σχολείων και μπορεί να διατάξει την καταγραφή μιας διενεργούμενης επιθεώρησης. Ένας επιθεωρητής έχει το δικαίωμα να μπαίνει στις εγκαταστάσεις του σχολείου, να παίρνει αντίγραφα και αποτελεί αδίκημα να παρεμποδίζεται στο έργο του (**άρθρο 3**).

Ο HMCI πρέπει να ετοιμάζει μια ετήσια αναφορά για τον Υπουργό, ο οποίος θα τη διαβιβάζει στη Βουλή των Λόρδων και στη Βουλή των Κοινοτήτων, αλλά και όσες άλλες αναφορές κρίνονται απαραίτητες (**άρθρο 4**).

Το **άρθρο 9** προβλέπει την τακτική επιθεώρηση των county, voluntary, special, grant-maintained και independent schools· city technology colleges, city colleges for the technology of the arts· και των maintained nursery schools (**§1-§3**). Οι αναφορές των επιθεωρητών θα πρέπει να περιέχουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με: α) την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο, β) τα εκπαιδευτικά πρότυπα που επιτεύχθηκαν στο σχολείο, γ) το κατά πόσο οι οικονομικοί πόροι που διατίθενται στο σχολείο διαχειρίζονται αποτελεσματικά και δ) την πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών στο σχολείο (**άρθρο 9 - §4**). Τα διαστήματα των επιθεωρήσεων θα οριστούν από τον Υπουργό Παιδείας μέχρι τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της 1<sup>ης</sup> επιθεώρησης (**§5**). Σε αυτή την επιθεώρηση δεν θα υπόκειται η θρησκευτική εκπαίδευση (**§6**).

Το **άρθρο 10** αφορά τη δημιουργία του Register –Μητρώο των επιθεωρητών. Καμιά επιθεώρηση δεν μπορεί να διεξαχθεί από κάποιον που δεν είναι εγγεγραμμένος στο μητρώο που τηρεί ο HMCI. Η εγγραφή στο μητρώο έχει προκαθορισμένο τέλος (fee).

Στο **άρθρο 11** αναφέρεται πως μπορεί κάποιος να αφαιρεθεί από το μητρώο των εγγεγραμμένων επιθεωρητών εάν συντρέχουν σοβαροί λόγοι όπως: α) δεν είναι πλέον ικανός και κατάλληλος για την εκτέλεση των καθηκόντων ενός καταχωρημένου επιθεωρητή, β) δεν είναι πλέον σε θέση να διεξάγει επαρκώς και αποτελεσματικά επιθεωρήσεις, γ) αποτυγχάνει να συμμορφωθεί με τους όρους που επιβάλλονται από τον Chief Inspector και δ) έχει εκδώσει συνειδητά ή απερίσκεπτα μια παραπλανητική έκθεση επιθεώρησης.

Στο **άρθρο 12** περιγράφεται η δυνατότητα όσων θίγονται από τη διαγραφή τους από το Μητρώο να προσφύγουν δικαστικά.

Όπως περιγράφει το **άρθρο 13**, η επιθεώρηση της θρησκευτικής εκπαίδευσης σε voluntary and grant-maintained denominational schools θα διεξάγεται από ένα πρόσωπο που θα διαλέξει: α) το διοικητικό συμβούλιο του Ιδρύματος, στην περίπτωση controlled school και β) το Σώμα Διοίκησης σε κάθε άλλη περίπτωση. Το πρόσωπο που θα επιλεγεί δεν είναι απαραίτητο να ανήκει στο μητρώο επιθεωρητών. Τα θρησκευτικά σχολεία θα υπόκεινται σε δύο συμπληρωματικές επιθεωρήσεις: α. μια επιθεώρηση σύμφωνα με το άρθρο 9 και β. μια επιθεώρηση όπως περιγράφεται στο άρθρο 13.

Οι LEAs έχουν το δικαίωμα να έχουν τις δικές τους υπηρεσίες επιθεώρησης και μπορούν να υποβάλλουν προσφορές για την παροχή τέτοιων υπηρεσιών προς άλλες LEAs. «Το πλήρες κόστος της παροχής της υπηρεσίας καλύπτεται μέσω των χρεώσεων που επιβάλλονται από τη LEA και απευθύνονται σε όσους χρησιμοποιούν την υπηρεσία» (**άρθρο 14**).

Όταν μια LEA χρειάζεται κάποια πληροφορία για ένα σχολείο που συντηρείται από αυτήν, και δεν μπορεί να αποκτηθεί με άλλο τρόπο, μπορεί να εκκινήσει μια επιθεώρηση (**άρθρο 15**).

Σύμφωνα με το **άρθρο 16**, ο Υπουργός Παιδείας μπορεί να απαιτήσει την παροχή πληροφοριών από τους ιδιοκτήτες των independent schools και από τα Σώματα Διοίκησης των maintained schools των LEAs, των grant-maintained schools και των special schools που δεν



συντηρούνται από τις LEAs. Οι πληροφορίες αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν και στοιχεία για τη συνέχιση της εκπαίδευσης, την εργασία ή την επιμόρφωση των μαθητών που φεύγουν από το σχολείο. Στόχος είναι οι πληροφορίες αυτές να βοηθήσουν τους γονείς στην επιλογή σχολείου, να αυξήσουν το ενδιαφέρον για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να αποκαλυφθεί ο βαθμός της αποδοτικής διαχείρισης χρημάτων σε αυτά τα σχολεία. Σε όλες τις περιπτώσεις διατηρείται η ανωνυμία των μαθητών.

Το *Schedule*<sup>196</sup> 2 εξειδικεύει το νόμο για τα κομμάτια που αφορούν τις σχολικές επιθεωρήσεις. Πριν από οποιοδήποτε διαγωνισμό για επιθεώρηση, ο HMCI προσκαλεί τουλάχιστον δύο εγγεγραμμένους στο μητρώο επιθεωρητές, οι οποίοι επιθυμούν να συμμετάσχουν και δεν σχετίζονται μεταξύ τους. Κάθε επιθεώρηση διεξάγεται από εγγεγραμμένο στο μητρώο επιθεωρητή με τη βοήθεια μιας «ομάδας επιθεώρησης». Κάθε ομάδα επιθεώρησης πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον ένα μέλος χωρίς προσωπική εμπειρία στη διαχείριση οποιουδήποτε σχολείου ή την παροχή εκπαίδευσης σε οποιοδήποτε σχολείο· τα μέλη αυτά δεν θα παρέχουν οικονομικές ή επιχειρηματικές συμβουλές. Κανένα μέλος της ομάδας επιθεώρησης δεν πρέπει να σχετίζεται με το σχολείο, εργαζόμενο στο σχολείο, μέλος του Σώματος Διοίκησης ή τον ιδιοκτήτη του σχολείου. Κανένα μέλος της ομάδας επιθεώρησης δεν μπορεί να μην έχει ολοκληρώσει ένα σεμινάριο εγκεκριμένο από τον HMCI. Η διεύθυνση του σχολείου δημοσιοποιεί την επιθεώρηση και κανονίζει συνάντηση της ομάδας επιθεώρησης με όσους γονείς επιθυμούν. Η επιθεώρηση πρέπει να ολοκληρώνεται στο χρονικό διάστημα που έχει οριστεί. Μετά την ολοκλήρωσή της ο επιθεωρητής υποβάλλει έκθεση, και μια περίληψή της, στην αρμόδια αρχή για το σχολείο, καθώς και αντίγραφά τους στον HMCI, τη LEA, το Σώμα Διοίκησης, τον Υπουργό, ενώ πρέπει να τίθενται και στη διάθεση του κοινού. Η αρμόδια αρχή προετοιμάζει ένα «σχέδιο δράσης» μαζί με το χρονοδιάγραμμά του. Στην περίπτωση που ένα σχολείο θεωρείται *at risk* (failing or likely to fail), ο Υπουργός θα μπορεί να απαιτεί την παρακολούθηση της εφαρμογής του σχεδίου δράσης.

Ο **Education Act 1993** είναι ο μεγαλύτερος νόμος στην ιστορία της εκπαίδευσης. Τα πρώτα 5 μέρη είναι:

- I. *Responsibility for education* (Περιγραφή του ρόλου του Υπουργού Παιδείας και των χρηματοδοτικών αρχών, κανόνες για τα σχολεία-τις εγγραφές-τη θρησκευτική εκπαίδευση)
- II. *Grant-maintained schools* (Αλλαγές στη χρηματοδότηση και τη μετατροπή σχολείων σε grant-maintained)
- III. *Children with special educational needs*
- IV. *School attendance* (κανόνες παρακολούθησης και γονεϊκή επιλογή σχολείου)
- V. *Schools failing to give an acceptable standard of education* ('ειδικά μέτρα')

Στο 6<sup>ο</sup> μέρος υπάρχει μεγάλη ποικιλία θεμάτων: ίδρυση σχολείων, δικαιώματα γονέων για το curriculum, κατάργηση του National Curriculum Council (NCC) και του School Examinations and Assessment Council (SEAC) και αντικατάστασή τους από το School Curriculum and Assessment Authority (SCAA), κανόνες για την αποδοχή των μαθητών στα σχολεία, βοήθεια στα σχολεία των δογματών, τιμωρίες μαθητών κ.α.

#### **Μέρος V - Schools failing to give an acceptable standard of education**

Στο πρώτο κεφάλαιο του πέμπτου μέρους του νόμου παρατίθενται διατάξεις που αφορούν την επιθεώρηση και επεκτείνουν τον 1992 Education (Schools) Act. Το πρώτο κεφάλαιο ονομάζεται *Identification Of Schools Requiring Special Measures* και περιέχει τα άρθρα 204 μέχρι και 212. Στο **άρθρο 204** αναφέρει πως οι επιθεωρήσεις των county, voluntary, maintained special, grant maintained και grand maintained special schools θα υπόκεινται στις διατάξεις του άρθρου 9 του

<sup>196</sup> Ένα *Schedule* είναι μέρος ενός Νομοσχεδίου-Bill ή μέρος ενός Νόμου-Act. Τα νομοσχέδια (Bills) μπορεί να έχουν έναν αριθμό από Schedules που εμφανίζονται μετά τα κύρια Άρθρα-Clauses του κειμένου. Συχνά χρησιμοποιούνται για να διευκρινίσουν λεπτομερέστερα πώς θα λειτουργήσουν στην πράξη οι διατάξεις του Νομοσχεδίου. Εάν ένα Νομοσχέδιο (Bill) γίνει Νόμος (Act of Parliament) τα Schedules του γίνονται Schedules του Νόμου-Act. [Πηγή: <https://www.parliament.uk/site-information/glossary/schedules/>]

1992 Education (Schools) Act. Αναφέρει, επίσης, πως εάν κάποιο σχολείο αδυνατεί να παραγάγει εκπαιδευτικό έργο σε αποδεκτό επίπεδο τότε θα πρέπει να παρθούν ειδικά μέτρα.

Στο **άρθρο 205** γίνεται μνεία στις επιθεωρήσεις οι οποίες διατάσσονται μόνο από τον HMCI και γίνονται από μέλη του HMI και μόνο. Με την ολοκλήρωση της επιθεώρησης, θα πρέπει να υποβάλλεται γραπτή αναφορά από τον επιθεωρητή και σε περίπτωση που αυτός αποφαινεται πως χρειάζονται να παρθούν κάποια μέτρα, τότε πρέπει να υποβάλει και τις απαραίτητες πληροφορίες για την υποστήριξη της απόφασής του (**άρθρα 206 & 207**).

Στο **άρθρο 208** αναφέρεται πως η στιγμή αλλά και η διάρκεια της επιθεώρησης κάποιοι σχολείου θα πρέπει να ορίζεται από τον HMCI όποτε αυτός το θεωρεί επιβεβλημένο. Μετά την επιθεώρηση, η γραπτή αναφορά καθώς και περίληψή της θα πρέπει να στέλνονται στη διοίκηση των σχολείων. Σε περίπτωση grand maintained και grand maintained special schools, η αναφορά θα πρέπει να στέλνεται και στον Υπουργό Παιδείας. Εάν πρέπει να ληφθούν κάποια μέτρα, θα πρέπει να αποστέλλεται μαζί και αναφορά που να δείχνει ότι ο HMCI συμφωνεί με αυτά. Σε κάθε περίπτωση, οι αναφορές πρέπει να στέλνονται: α) στον HMCI, β) στο διευθυντή της σχολικής μονάδας και γ) στο Σώμα Διοίκησης της μονάδας, ανάλογα με τον τύπο αυτής. Οι διοικήσεις με τη σειρά τους θα πρέπει να προβαίνουν στις απαραίτητες ενέργειες ώστε αυτές οι αναφορές να γίνονται γνωστές στο ευρύ κοινό (**άρθρο 209**).

Τα **άρθρα 210, 211 και 212** αφορούν τα ειδικά μέτρα που πρέπει να ληφθούν, την παρακολούθηση της υλοποίησης των ειδικών μέτρων και τις λεπτομέρειες για τη διεξαγωγή επιπλέον επιθεωρήσεων.

Ο νόμος **School Inspections Act 1996**, που ψηφίστηκε στις 24 Ιουλίου του 1996, ενοποίησε τις διατάξεις του Education (Schools) Act 1992 με αυτές του πέμπτου μέρους του *Education Act 1993*.

Ο νόμος χωρίζεται σε τρία μέρη. Το **πρώτο μέρος** ονομάζεται «*SCHOOL INSPECTIONS*» (**άρθρα 1-25**). Το **δεύτερο μέρος** ονομάζεται «*POWERS OVER SCHOOLS REQUIRING SPECIAL MEASURES*» (**άρθρα 26-41**). Το **τρίτο μέρος** ονομάζεται «*GENERAL*» (**άρθρα 42-48**). Ο νόμος περιλαμβάνει και 8 Schedules.

Ο διορισμός του Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England γίνεται από τη Βασίλισσα με Βασιλικό Διάταγμα (Order in Council) (**άρθρο 1 §1**), το ίδιο ισχύει και για τους Her Majesty's Inspectors (**άρθρο 1 §2**). Όλοι οι HMI είναι μέλη του προσωπικού του Chief Inspector for England (**άρθρο 1 §3**). Ο HMCI δεν μπορεί να μείνει σε αυτή τη θέση για περισσότερα από 5 χρόνια (**άρθρο 1 §4**), ενώ το γεγονός πως ήταν ήδη HMCI δεν εμποδίζει την επανεκλογή του.

Στο **άρθρο 2** περιγράφονται τα καθήκοντα του HMCI. Σύμφωνα με την §1 ενημερώνει τον υπουργό Παιδείας σχετικά με: α) την ποιότητα της εκπαίδευσης, β) τα εκπαιδευτικά standards που έχουν επιτευχθεί στα σχολεία, γ) το αν γίνεται σωστή διαχείριση των οικονομικών πόρων και δ) την πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών. Στην §2 καθορίζεται ως ρόλος του η παροχή συμβουλών στον Υπουργό, καθώς και η επιθεώρηση και η δημιουργία αναφορών για σχολεία ή τάξεις σχολείων. Σύμφωνα με την §3 ο HMCI πρέπει: α. να δημιουργήσει και να διατηρεί το αρχείο (register) επιθεωρητών, όπως αυτό περιγράφεται στο άρθρο 10, β. να καθοδηγεί τους επιθεωρητές, γ. να ελέγχει διαρκώς το σύστημα αξιολόγησης –όπως αυτό περιγράφεται στο άρθρο 10–, το επίπεδο της επιθεώρησης και των παραγόμενων αναφορών, δ. να ελέγχει κατά πόσο οποιαδήποτε απαίτηση που απορρέει από αυτόν το νόμο ή άλλο θεσμικό κανόνα και απευθύνεται σε οποιονδήποτε καταχωρημένο επιθεωρητή, LEA, ιδιοκτήτη σχολείου ή Σώμα Διοίκησης σε σχέση με τις επιθεωρήσεις των σχολείων στην Αγγλία είναι σύννομη και ε. να προωθεί την αποτελεσματικότητα στη διεξαγωγή και την υποβολή εκθέσεων σχετικά με τις επιθεωρήσεις των σχολείων στην Αγγλία, ενθαρρύνοντας τον ανταγωνισμό στην παροχή υπηρεσιών από καταχωρημένους επιθεωρητές. Ο HMCI πρέπει να συμβουλεύει τον Υπουργό για όλα τα ζητήματα των σχολείων (§4), να αναλαμβάνει καθήκοντα όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (§5) και όλα τα καθήκοντά του να τα ασκεί σε αρμονία με τη γενικότερη κυβερνητική πολιτική (§6).

Ο ΗΜCI πρέπει να ετοιμάζει μια ετήσια αναφορά για τον Υπουργό, ο οποίος θα τη διαβιβάζει στη Βουλή των Λόρδων και στη Βουλή των Κοινοτήτων, αλλά και όσες άλλες αναφορές κρίνονται απαραίτητες (**άρθρο 2 §7**).

Ο ΗΜCI είναι αυτός που εκκινεί τη διαδικασία επιθεώρησης των σχολείων και μπορεί να διατάξει την καταγραφή μιας διενεργούμενης επιθεώρησης. Ένας επιθεωρητής έχει το δικαίωμα να μπαίνει στις εγκαταστάσεις του σχολείου, να παίρνει αντίγραφα και αποτελεί αδίκημα να παρεμποδίζεται στο έργο του (**άρθρο 3**).

Τα **άρθρα 4 έως 6** περιέχουν τις αντίστοιχες διατάξεις για την Ουαλία.

Το **άρθρο 7** αφορά τη δημιουργία του *Register –Μητρώο* των επιθεωρητών. Καμιά επιθεώρηση δεν μπορεί να διεξαχθεί από κάποιον που δεν είναι εγγεγραμμένος στο μητρώο που τηρεί ο ΗΜCI. Η εγγραφή στο μητρώο έχει προκαθορισμένο τέλος (fee).

Στο **άρθρο 8** αναφέρεται πως μπορεί κάποιος να αφαιρεθεί από το μητρώο των εγγεγραμμένων επιθεωρητών εάν συντρέχουν σοβαροί λόγοι όπως: α) δεν είναι πλέον ικανός και κατάλληλος για την εκτέλεση των καθηκόντων ενός καταχωρημένου επιθεωρητή, β) δεν είναι πλέον σε θέση να διεξάγει επαρκώς και αποτελεσματικά επιθεωρήσεις, γ) αποτυγχάνει να συμμορφωθεί με τους όρους που επιβάλλονται από τον Chief Inspector και δ) έχει εκδώσει συνειδητά ή απερίσκεπτα μια παραπλανητική έκθεση επιθεώρησης.

Στο **άρθρο 9** περιγράφεται η δυνατότητα όσων θίγονται από τη διαγραφή τους από το Μητρώο να προσφύγουν δικαστικά.

Το **άρθρο 10** προβλέπει την τακτική επιθεώρηση των county, voluntary, special, grant-maintained και independent schools· city technology colleges, city colleges for the technology of the arts· και των maintained nursery schools (**§1-§3**). Οι αναφορές των επιθεωρητών θα πρέπει να περιέχουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με: α) την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο, β) τα εκπαιδευτικά πρότυπα που επιτεύχθηκαν στο σχολείο, γ) το κατά πόσο οι οικονομικοί πόροι που διατίθενται στο σχολείο διαχειρίζονται αποτελεσματικά και δ) την πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών στο σχολείο (**άρθρο 10-§5**). Τα διαστήματα των επιθεωρήσεων θα οριστούν από τον Υπουργό Παιδείας μέχρι τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της 1<sup>ης</sup> επιθεώρησης (**§6**). Σε αυτήν την επιθεώρηση δεν θα υπόκειται η θρησκευτική εκπαίδευση (**§8**).

Το **δεύτερο κεφάλαιο** του **πρώτου μέρους** ονομάζεται «*PROCEDURE FOR INSPECTIONS UNDER CHAPTER 1*» και περιέχει τα άρθρα 11 έως 22.

Στο **άρθρο 11**, αναφέρονται οι τύποι των εκπαιδευτικών μονάδων στους οποίους έχει εφαρμογή η επιθεώρηση όπως αυτή περιγράφεται στο άρθρο 10. Τα σχολεία μπορεί να είναι county, voluntary, maintained special, grant-maintained και grant-maintained special schools.

Οι επιθεωρήσεις πρέπει να διενεργούνται από μέλη του ΗΜCI (**άρθρο 12**).

Οι σχετικές αναφορές θα πρέπει να υποβάλλονται μαζί με μια περίληψη μετά το πέρας της επιθεώρησης. Σε περίπτωση που αποφανθούν ότι χρειάζεται να παρθούν κάποια μέτρα τότε πρέπει να ενημερώνεται και ο ΗΜCI και να γίνονται μια σειρά από ενέργειες, αναλόγως με το αν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ RI και ΗΜCI ή όχι (**άρθρο 13 & 14**).

Η χρονική στιγμή και η διάρκεια της επιθεώρησης, αποφασίζεται από τον ΗΜCI (**άρθρο 15**).

Το **άρθρο 16** περιγράφει τους παραλήπτες των αναφορών των αποτελεσμάτων ανάλογα με τον τύπο του σχολείου. Στην περίπτωση των grant maintained ή grant-maintained special school θα πρέπει να ενημερώνεται και ο Υπουργός. Οι διοικήσεις των σχολικών μονάδων οφείλουν με τη σειρά τους να υλοποιούν τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν, με βάση τα αποτελέσματα των επιθεωρήσεων, όπως και να φροντίζουν για την ενημέρωση γονέων και όποιου άλλου το επιθυμεί.

Όταν μια σχολική μονάδα είναι απαραίτητο να ενταχθεί σε αυτές που έχουν ανάγκη από «Special Measures» ακολουθείται μια διαφορετική διαδικασία για τις αναφορές και παρακολουθείται η έναρξη αλλά και η υλοποίηση των μέτρων (**άρθρο 17**). Το **άρθρο 18** περιγράφει τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν από τις LEAs στην περίπτωση των σχολείων που εντάσσονται στα «Special Measures». Το **άρθρο 19** ρυθμίζει τα ειδικά μέτρα και τις επιθεωρήσεις που μπορεί να χρειαστούν. Το **άρθρο 20** εξειδικεύει το ποιοι είναι οι αποδέκτες των αναφορών, το **άρθρο 21**

ασχολείται λεπτομερώς με τα μέτρα και το **άρθρο 22** με την παρακολούθηση της υλοποίησης των μέτρων.

Το κεφάλαιο III αφορά τις επιθεωρήσεις θρησκευτικών σχολείων (**άρθρο 23**), τις υπηρεσίες επιθεωρήσεων που μπορούν να παρέχονται από τις LEAs (**άρθρο 24**) καθώς και τη δυνατότητα να επιθεωρηθεί ένα maintained school από μια LEA (**άρθρο 25**).

Όπως περιγράφει το **άρθρο 23**, η επιθεώρηση της θρησκευτικής εκπαίδευσης σε voluntary and grant-maintained denominational schools θα διεξάγεται από ένα πρόσωπο που θα διαλέξει: α) το διοικητικό συμβούλιο του Ιδρύματος, στην περίπτωση controlled school και β) το Σώμα Διοίκησης σε κάθε άλλη περίπτωση. Το πρόσωπο που θα επιλεγεί δεν είναι απαραίτητο να ανήκει στο μητρώο επιθεωρητών. Τα θρησκευτικά σχολεία θα υπόκεινται σε δύο συμπληρωματικές επιθεωρήσεις: α. μια επιθεώρηση σύμφωνα με το άρθρο 10 και β. μια επιθεώρηση όπως περιγράφεται στο άρθρο 23.

Οι LEAs έχουν το δικαίωμα να έχουν τις δικές τους υπηρεσίες επιθεώρησης και μπορούν να υποβάλλουν προσφορές για την παροχή τέτοιων υπηρεσιών προς άλλες LEAs. «Το πλήρες κόστος της παροχής της υπηρεσίας καλύπτεται μέσω των χρεώσεων που επιβάλλονται από τη LEA και απευθύνονται σε όσους χρησιμοποιούν την υπηρεσία» (**άρθρο 24**).

Όταν μια LEA χρειάζεται κάποια πληροφορία για ένα σχολείο που συντηρείται από αυτήν, και δεν μπορεί να αποκτηθεί με άλλο τρόπο, μπορεί να εκκινήσει μια επιθεώρηση (**άρθρο 25**).

Το **πρώτο κεφάλαιο** του **δεύτερου μέρους** του νόμου ονομάζεται «Miscellaneous powers and restrictions» και περιέχει τα **άρθρα 26 έως 30**.

Το **άρθρο 26** αναφέρεται στον τύπο των σχολείων που εμπίπτουν στις διατάξεις των άρθρων αυτών (county, voluntary και maintained special schools).

Το **άρθρο 27** κάνει λόγο για τον διορισμό επιπροσθέτων Σωμάτων Διοίκησης (governors ή foundation governors) από τις LEAs ή την αρμόδια διοικητική αρχή του σχολείου, ανάλογα με τον τύπο του σχολείου.

Το **άρθρο 28** αναφέρεται σε αλλαγές της χρηματοδότησης των σχολείων που έχουν προβλήματα· συγκεκριμένα οι LEAs διακόπτουν την πρόσβαση σε πόρους του προϋπολογισμού, εάν η σχολική μονάδα εμπίπτει στις διατάξεις του άρθρου 18.

Το **άρθρο 29** περιγράφει τη δυνατότητα των LEAs να ομαδοποιούν δύο ή περισσότερα σχολεία κάτω από ένα Σώμα Διοίκησης, και αντίστροφα να έχουν τη δυνατότητα της διάλυσης τέτοιων ομάδων.

Το **άρθρο 30** αναφέρεται στην αναστολή κατά περίπτωση των άρθρων 186, 187 και 345 του τρίτου μέρους του *Education Act 1996*. Τα άρθρα αφορούν την ψηφοφορία των γονιών για τη μετατροπή ενός σχολείου σε grant maintained.

Το **άρθρο 31** αφορά τη δυνατότητα του Υπουργού να μεταβιβάζει τη διοίκηση του σχολείου σε μια Εκπαιδευτική Εταιρεία (Education Association – EA). Η EA θα αποτελείται από τουλάχιστον πέντε (5) μέλη ένα εκ των οποίων έχει πρότερη εμπειρία. Ειδική πρόβλεψη γίνεται και για τα voluntary schools.

Η EA βρίσκεται υπό την επίβλεψη του Υπουργού Παιδείας (**άρθρο 32**). Ο ίδιος ορίζει και την ημερομηνία μεταφοράς του σχολείου υπό την επίβλεψη της EA και αφαιρεί αυτό το δικαίωμα από τη LEA (**άρθρο 33**).

Ένα σχολείο που διοικείται από μια EA σταματά να βρίσκεται σε αυτό το καθεστώς εάν γίνει grant-maintained ή πάψει να λειτουργεί (**άρθρο 34**).

Η EA διοικεί την εκπαιδευτική μονάδα με στόχο να αφαιρέσει τα ελαττώματα που ανιχνεύτηκαν στη φάση της επιθεώρησης (**άρθρο 35**).

Το **άρθρο 36** αφορά τον τρόπο διοίκησης του σχολείου υπό την EA. Το εργαλείο που υποστηρίζει τη διοίκηση των σχολείων είναι το «articles of government – κανονισμός λειτουργίας». Αυτό μπορεί να μεταβληθεί με τη συναίνεση του Υπουργού Παιδείας.

Το επόμενο άρθρο (**άρθρο 37**) θεσπίζει τη διαδικασία με την οποία ένα σχολείο εκκινεί τη μετατροπή του σε grant-maintained.

Το **άρθρο 38** αφορά τις διαδικασίες για την παύση λειτουργίας ενός σχολείου που βρισκόταν υπό τη διοίκηση μιας Εκπαιδευτικής Εταιρείας.

Το **άρθρο 39** αφορά την εκκαθάριση της Εκπαιδευτικής Εταιρείας, αφού το σχολείο που διοικούσε μεταβεί σε status grant-maintained ή κλείσει.

Όταν ένα σχολείο πάψει να χρειάζεται την εφαρμογή special measures, τότε η ΕΑ πρέπει να ενημερώσει όλους τους ενεχομένους με τις κατάλληλες αναφορές (**άρθρο 40**).

Το **Schedule 3** εξειδικεύει το νόμο για τα κομμάτια που αφορούν τις σχολικές επιθεωρήσεις. Πριν από οποιοδήποτε διαγωνισμό για επιθεώρηση, ο HMICI προσκαλεί τουλάχιστον δύο εγγεγραμμένους στο μητρώο επιθεωρητές, οι οποίοι επιθυμούν να συμμετάσχουν και δεν σχετίζονται μεταξύ τους. Κάθε επιθεώρηση διεξάγεται από εγγεγραμμένο στο μητρώο επιθεωρητή με τη βοήθεια μιας «ομάδας επιθεώρησης». Κάθε ομάδα επιθεώρησης πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον ένα μέλος χωρίς προσωπική εμπειρία στη διαχείριση οποιουδήποτε σχολείου ή την παροχή εκπαίδευσης σε οποιοδήποτε σχολείο· τα μέλη αυτά δεν θα παρέχουν οικονομικές ή επιχειρηματικές συμβουλές. Κανένα μέλος της ομάδας επιθεώρησης δεν πρέπει να σχετίζεται με το σχολείο, εργαζόμενο στο σχολείο, μέλος του Σώματος Διοίκησης ή τον ιδιοκτήτη του σχολείου. Κανένα μέλος της ομάδας επιθεώρησης δεν μπορεί να μην έχει ολοκληρώσει ένα σεμινάριο εγκεκριμένο από τον HMICI. Η διεύθυνση του σχολείου δημοσιοποιεί την επιθεώρηση και κανονίζει συνάντηση της ομάδας επιθεώρησης με όσους γονείς επιθυμούν. Η επιθεώρηση πρέπει να ολοκληρώνεται στο χρονικό διάστημα που έχει οριστεί. Μετά την ολοκλήρωσή της ο επιθεωρητής υποβάλλει έκθεση, και μια περίληψή της, στην αρμόδια αρχή για το σχολείο, καθώς και αντίγραφά τους στον HMICI, τη LEA, το Σώμα Διοίκησης, τον Υπουργό, ενώ πρέπει να τίθενται και στη διάθεση του κοινού. Η αρμόδια αρχή προετοιμάζει ένα «σχέδιο δράσης» μαζί με το χρονοδιάγραμμά του. Στην περίπτωση που ένα σχολείο θεωρείται *at risk* (failing or likely to fail), ο Υπουργός θα μπορεί να απαιτεί την παρακολούθηση της εφαρμογής του σχεδίου δράσης.

Το **Schedule 5** εξειδικεύει το νόμο για τα άρθρα που αφορούν τις Εκπαιδευτικές Εταιρείες (ΕΑ). Με προϋπόθεση να τηρεί τη νομοθεσία, μια ΕΑ επιτρέπεται να κάνει οτιδήποτε που είναι αναγκαίο για τους σκοπούς της και την εκπλήρωση των καθηκόντων της: να αποκτήσει και να αποδεσμεύσει γη ή άλλη περιουσία, να συνάπτει συμβάσεις, να κάνει επενδυτικές κινήσεις, να αποδέχεται δωρεές. Ρυθμίζει λεπτομέρειες για τη θητεία, το μισθό, τα επιδόματα και τη σύνταξη των μελών της ΕΑ. Έχει το δικαίωμα του σχηματισμού επιτροπών για συγκεκριμένο σκοπό. Οι επιτροπές ή ο πρόεδρος της ΕΑ μπορούν να την εκπροσωπήσουν.

Ο **Education Act 1997** ψηφίζεται από τη Βουλή στις 21 Μάρτιου του 1997 λίγο πριν τις εκλογές (2 Μαΐου 1997), στις οποίες οι Tories αναμενόταν πως θα χάσουν. Ωστόσο, ο γενικός αυτός νόμος εφαρμόζεται και από την επόμενη Κυβέρνηση των Εργατικών.

Το **πρώτο μέρος** «ASSISTED PLACES SCHEME» περιλαμβάνει ένα μόνο άρθρο που αφορά την επέκταση του assisted places scheme στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το **δεύτερο μέρος** του νόμου «SCHOOL DISCIPLINE» (άρθρα 2 έως 9) αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών και μέτρα πρόληψης και καταστολής παραβατικότητας. Γίνεται απόδοση ευθυνών σε LEAs, Σώματα Διοίκησης, διευθυντές σχολικών μονάδων κ.λπ. (άρθρο 2), επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να «εξασκήσουν λογική δύναμη ώστε να αποτρέψουν ένα μαθητή» από το να προσβάλλει, να προκαλέσει φθορά ή τραυματισμό κ.λπ., αρκεί αυτό να μην αντιστοιχεί σε άσκηση σωματικής τιμωρίας (άρθρο 4 - «Power to restrain pupils»). Επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να κρατούν τους μαθητές στους χώρους του σχολείου μετά το ωράριο λειτουργίας χωρίς τη συγκατάθεση των γονιών τους σε κάποιες περιπτώσεις (άρθρο 5 - «Detention»). Αυξάνεται από 15 σε 45 ημέρες το ανώτατο όριο απομάκρυνσης μαθητή ανά έτος από το σχολείο (άρθρο 6 - «Exclusion of pupils from school»). Ορίζεται πως οι LEAs πρέπει να καταρτίσουν σχέδια που αφορούν παιδιά με δυσκολίες στη συμπεριφορά (άρθρο 9). Το **τρίτο μέρος** του νομοσχεδίου «SCHOOL ADMISSIONS» ασχολείται με τις διαδικασίες εισαγωγής στα σχολεία. Περιορίζει το δικαίωμα άρνησης εισαγωγής μαθητή στα partially-selective schools (άρθρο 10), τροποποιεί τους κανόνες εισαγωγής για παιδιά που είχαν αποκλειστεί μόνιμα από δύο ή περισσότερα σχολεία (άρθρα 11 και 12), επιτρέπει την υπογραφή

εγγράφων μεταξύ σχολείου-γονέα που αφορούν την εγγραφή του παιδιού τους (partnership document), και το οποίο περιέχει λεπτομέρειες για τη φοίτηση, τους στόχους και τους σκοπούς του σχολείου, τις ευθύνες του σχολείου, τις ευθύνες των γονιών κ.α. ( άρθρα 13 και 14). Το **τέταρτο μέρος** του νομοσχεδίου «BASELINE ASSESSMENTS AND PUPILS' PERFORMANCE» αφορά την εισαγωγή ενός πλαισίου για baseline assessment (άρθρα 15 έως 18), αλλά και την εισαγωγή μετρήσιμων στόχων επίδοσης - performance targets (συνοδεύονται από εξετάσεις, control tests, δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων κ.λπ.) (άρθρο 19). Το **πέμπτο μέρος** προβλέπει τη σύσταση της αρχής *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) και του αντίστοιχου φορέα για την Ουαλία, αντικαθιστώντας το *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) και το *School Curriculum and Assessment Authority* (SCAA), τα οποία καταργεί (άρθρα 21 έως 36). Ο Υπουργός μπορεί να απαγορεύει τη διδασκαλία μαθημάτων που οδηγούν σε πιστοποιήσεις από εξωτερικό φορέα (άρθρο 37). Το **έκτο μέρος** «INSPECTION OF LOCAL EDUCATION AUTHORITIES AND SCHOOL INSPECTIONS» αφορά την επιθεώρηση των LEAs και των σχολείων (άρθρα 38-41). Το **έβδομο μέρος** «CAREERS EDUCATION AND GUIDANCE» προβλέπει την παροχή στους μαθητές σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού (άρθρα 43 έως 46). Τέλος, το **όγδοο μέρος** «MISCELLANEOUS AND GENERAL» ασχολείται με διάφορα γενικά θέματα, μεταξύ των οποίων το κόστος πρόωρης συνταξιοδότησης των εκπαιδευτικών, ορισμοί εννοιών, την ηλικία που ξεκινούν τα παιδιά υποχρεωτικά το σχολείο.

Το **άρθρο 38** παρέχει την εξουσία στον HMCI για την Αγγλία και την Ουαλία να οργανώνει την επιθεώρηση των LEAs, όταν αυτό ζητηθεί από τον Υπουργό. Οι επιθεωρήσεις των LEAs καλύπτουν τους τρόπους λειτουργίας τους σχετικά με την παροχή εκπαίδευσης. Διενεργούνται από έναν HMI ή και κάποιο RI, ενώ μπορεί να υποστηριχθούν και από άλλα φυσικά πρόσωπα αν ο HMCI θεωρεί πως είναι σωστό. Η LEA είναι υποχρεωμένη να παρέχει τις πληροφορίες που ζητούνται.

Το **άρθρο 39** προβλέπει τη δημοσίευση των εκθέσεων επιθεώρησης των LEAs, και υποχρεώνει τη LEA να δημοσιεύσει ένα σχέδιο δράσης ως απάντηση στην έκθεση.

Το **άρθρο 40** δίνει δικαίωμα πρόσβασης, σε όσους διενεργούν επιθεωρήσεις σε κάποια LEA, σε εγκαταστάσεις και διάφορα έγγραφα. Επίσης, απαιτείται από τη LEA να παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια σε όσους εμπλέκονται στην επιθεώρηση.

Η *Audit Commission* μπορεί να παρέχει στήριξη σε μια επιθεώρηση, εάν αυτό ζητηθεί από τον HMCI, ο οποίος φροντίζει να πληρωθούν και τα έξοδα της συγκεκριμένης διαδικασίας στην επιτροπή (**άρθρο 41**).

Το **άρθρο 42** ορίζει πως το **Schedule 6** θα προδιαγράψει λεπτομερώς τις σχολικές επιθεωρήσεις.

#### **Statutory Instrument (Νομοθετική πράξη) 1997 No. 1142**

Δυνάμει του άρθρου 17 (§1) του *1996 Act*, τα Σώματα Διοίκησης των county, voluntary και maintained special schools που έχουν delegated budgets<sup>197</sup> καθώς και τα Σώματα Διοίκησης των grant-maintained και grant-maintained special schools υποχρεούνται να καταρτίσουν το σχέδιο δράσης που θα ακολουθήσουν σύμφωνα με την έκθεση επιθεώρησης του σχολείου, είτε αυτή προέρχεται από RI (Registered Inspector) με βάση το άρθρο 10 του *1996 Act*, είτε από τον Ofsted, η οποία αναφέρει ότι απαιτείται η λήψη ειδικών μέτρων (special measures). Στην περίπτωση county, voluntary ή maintained special school χωρίς delegated budget αυτό το καθήκον το αναλαμβάνει η LEA.

#### **Statutory Instrument (Νομοθετική πράξη) 1997 No. 1966**

Εκτός από τη σύνταξη τροπολογιών, οι κανονισμοί, που τέθηκαν σε ισχύ την 1<sup>η</sup> Σεπτέμβρη 1997, επιφέρουν τις ακόλουθες αλλαγές: α) ορίζουν ως προθεσμία δέκα εργάσιμες ημέρες από την

<sup>197</sup> The budget delegated from the local authority (LA) to the governing body of a school under section 49 of the School Standards and Framework Act 1998. The delegated budget for each school is distributed from the Individual Schools Budget, this is the amount remaining from the schools budget provided by the DfE to LAs after the LA has retained the amount required to provide certain central educational support services.

ημερομηνία παραλαβής της έκθεσης από τον RI (Registered Inspector), εντός της οποίας η αρμόδια αρχή πρέπει να φροντίσει κάθε γονέας μαθητή του σχολείου να έχει λάβει αντίγραφο της περίληψης της έκθεσης και β) προβλέπουν ότι η χρονική περίοδος, εντός της οποίας το σώμα διοίκησης του σχολείου ρυθμίζει την επιθεώρηση για τη θρησκευτική εκπαίδευση (σύμφωνα με το άρθρο 23 του School Inspections Act 1996), παρατείνεται κατά δύο έτη για τη δεύτερη και τις μετέπειτα επιθεωρήσεις (βλέπε regulation 12). Επίσης, ο κανονισμός 12 προβλέπει ότι, για τα σχολεία στα οποία εφαρμόζονται οι διατάξεις του άρθρου 23 για πρώτη φορά μετά τις περιόδους που καθορίζονται στον κανονισμό 12(2), το σώμα διοίκησης πρέπει να ορίσει μια επιθεώρηση εντός έξι ετών από το τέλος του σχολικού έτους κατά το οποίο πρωτοεφαρμόζεται ο κανονισμός, και ότι οι επόμενες επιθεωρήσεις θα πραγματοποιούνται σε εξαετείς κύκλους.

#### **Statutory Instrument (Νομοθετική πράξη) 1999 No. 601**

Οι κανονισμοί αυτοί τροποποιούν τη Νομοθετική Πράξη *Education (School Inspection) (England) Regulations 1997* έτσι ώστε αυτοί να αναφέρονται στα delegated budgets των σχολείων, σύμφωνα με όσα ορίζονται στο *Part II* του *School Standards and Framework Act 1998*. Συνάμα, καταργούνται τα τμήματα που αφορούν την αρχή χρηματοδότησης (the Funding Agency for Schools). Τέλος, οι κανονισμοί παρατείνουν το χρονικό διάστημα εντός του οποίου οι Rgls θα πρέπει να ολοκληρώνουν τις εκθέσεις των σχολικών επιθεωρήσεων –από 5 σε 6 εβδομάδες.

#### **Statutory Instrument (Νομοθετική πράξη) 1999 No. 2545**

Ο *School Standards and Framework Act 1998* (“the 1998 Act”) προβλέπει νέες κατηγορίες maintained schools, που από την 1<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου 1999 θα αντικαταστήσουν τις υπάρχουσες. Ο 1998 Act τροποποιεί τον *Education Act 1996* και τον *School Inspections Act 1996*, υποκαθιστώντας όσα αναφέρονται στις νέες κατηγορίες σχολείων, και παρέχει ένα νέο ορισμό για την έννοια “maintained school”. Οι κανονισμοί αυτοί τροποποιούν τη Νομοθετική Πράξη *Education (School Inspection) (England) Regulations 1997*, για να αντικατοπτρίζει τις αλλαγές που έγιναν από τον 1998 Act. Επίσης, αλλάζουν το διάστημα που πρέπει να προηγείται η προειδοποίηση από την ημερομηνία πραγματοποίησης μιας συνεδρίασης γονέων, και τροποποιούν τη χρονική περίοδο στην οποία πρέπει να προετοιμαστεί η έκθεση της επιθεώρησης για τη θρησκευτική εκπαίδευση (religious education and collective worship).

### **□ 2000-2010**

#### **House of Commons Library Research Paper για τον Education Act 2005**

[House of Commons. (2005). *The Education Bill [HL] [Bill 77 of Session 2004-05]: Research Paper 05/20*. London: House of Commons Library.]

Το συγκεκριμένο έγγραφο, με ημερομηνία 9 Μαρτίου 2005, ετοιμάστηκε για να βοηθήσει στην κατανόηση του νομοσχεδίου, που ξεκίνησε από τη Βουλή των Λόρδων στις 30 Νοέμβριου 2004. Το νομοσχέδιο πέρασε στη Βουλή των Κοινοτήτων στις 4 Μαρτίου 2005 και ετοιμαζόταν για το second reading στις 14 Μαρτίου 2005. Παρέχει πληροφορίες για τις διατάξεις του και αναφέρει κάποια σημεία που αναδείχθηκαν στη συζήτηση της Βουλής των Λόρδων (House of Commons, 2005).

Το νομοσχέδιο δημιουργεί το νομοθετικό πλαίσιο για τις προτάσεις της Κυβέρνησης «*New Relationship with Schools*» με κύριο χαρακτηριστικό τη μεταρρύθμιση του συστήματος επιθεώρησης.

#### **Summary of main points**

Το νομοσχέδιο, που η αναφορά το χαρακτηρίζει σύνθετο, απαρτίζεται από 128 άρθρα και 19 Schedules και υλοποιεί κάποιες από τις προτάσεις της Κυβέρνησης (*New Relationship with Schools*) και του Υπουργείου Παιδείας που φέρουν τον τίτλο «*Five Year Strategy for Children and Learners*». Αρκετές από αυτές τις προτάσεις για να υλοποιηθούν δεν χρειάζεται να συμπεριληφθούν στις διατάξεις ενός νόμου. Ο στόχος της κυβέρνησης είναι να μειώσει τη γραφειοκρατία στα σχολεία και να τους προσφέρει μεγαλύτερη αυτονομία.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό “της νέας σχέσης με τα σχολεία” είναι ένα σύστημα επιθεώρησης που προβλέπει συχνότερες και πιο σύντομες επιθεωρήσεις βασισμένες στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Το νομοσχέδιο καταργεί τον *School Inspections Act-1996* και θεσπίζει εκ νέου πολλές από τις διατάξεις του, έχοντας προβεί σε σημαντικές αλλαγές. Καταργεί τη ρύθμιση με την οποία ο HMCI ήταν υποχρεωμένος να διατηρεί το μητρώο των εγγεγραμμένων επιθεωρητών. Ο HMCI καθίσταται υπεύθυνος για όλες τις επιθεωρήσεις και θα λογοδοτεί για όλες τις αναφορές. Κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του μπορεί να ορίσει πρόσθετους ανεξάρτητους επιθεωρητές. Ωστόσο, έχουν εκφραστεί ανησυχίες σχετικά με κάποιες από τις νέες ρυθμίσεις και ιδίως για την ανάγκη να εξασφαλιστεί ότι οι πρόσθετοι ελεγκτές διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, τις δεξιότητες και την εμπειρία.

Το νομοσχέδιο παρέχει το νομοθετικό πλαίσιο για: 1. την επέκταση των συνθηκών υπό τις οποίες μια LEA πρέπει να προσκαλεί προτάσεις για τη δημιουργία ή την αντικατάσταση ενός σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 2. την επέκταση των αρμοδιοτήτων του Teacher Training Agency και τις αλλαγές που σχετίζονται με την κατάρτιση όλου του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων, 3. τη δυνατότητα στα maintained schools να λαμβάνουν το σχολικό προϋπολογισμό τους για μια περίοδο τριών ετών με βάση το ακαδημαϊκό έτος, 4. την αντικατάσταση της σημερινής ετήσιας έκθεσης του Σώματος Διοίκησης των σχολείων και της ετήσιας συνάντησης γονέων με τη δημιουργία ενός σχολικού προφίλ που θα δίνει βασικές πληροφορίες, 5. τη συλλογή και το διαμοιρασμό διαφόρων δεδομένων, 6. τη δυνατότητα των maintained schools να προσφέρουν στους μαθητές τους περιορισμένα μαθήματα ανώτατης εκπαίδευσης, 7. τις ειδικές διατάξεις ένταξης των παιδιών στις μονάδες φροντίδας των τοπικών αρχών, 8. την εισαγωγή περιορισμών στη διάθεση της γης ορισμένων foundation schools, 9. την εξασφάλιση στους μαθητές που αποκλείονται πως μπορούν να παρακολουθούν εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης.

### **Part 1: School Inspection and other inspections by school inspectors**

#### **A. Υφιστάμενο καθεστώς σχολικής επιθεώρησης στην Αγγλία**

Η επιθεώρηση των maintained schools διέπεται από τον *School Inspections Act-1996*. Το καθεστώς και ο ρόλος του *Her Majesty's Chief Inspector for England (HMCI)* και του *Her Majesty's Chief Inspector of Education and Training in Wales*, καθώς και οι απαιτήσεις για τους εγγεγραμμένους επιθεωρητές, καθορίζονται στο νόμο του 1996. Ο ίδιος νόμος καλύπτει και τη διαδικασία των επιθεωρήσεων.

Ο *Education (Schools) Act-1992* καθιέρωσε το Office for Standards in Education (Ofsted) ως μια “μη υπουργική” κυβερνητική υπηρεσία προκειμένου να αναλάβει την ευθύνη για την επιθεώρηση όλων των σχολείων στην Αγγλία. Πριν από αυτόν, η επιθεώρηση των σχολείων πραγματοποιείτο από το HMI, μια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας (DES). Ο Ofsted έχει την ευθύνη για μια σειρά από εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, και ο ρόλος του περιλαμβάνει επίσης την επιθεώρηση των LEAs, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που καταρτίζουν εκπαιδευτικούς και της εργασίας των νέων (youth work). Κατά τη διάρκεια του 2001, ο Ofsted έγινε υπεύθυνος για την επιθεώρηση όλων των δομών εκπαίδευσης ατόμων ηλικίας 16-19 και για τη ρύθμιση ζητημάτων σχετικά με τη μέριμνα των νηπίων, συμπεριλαμβανομένων των θεμάτων που αφορούν τους φροντιστές τους.

Η αποτελεσματικότητα του Ofsted, και ο αντίκτυπος της διαδικασίας επιθεώρησης στις επιδόσεις των σχολείων, αξιολογήθηκαν από τον Ofsted και το *Institute of Education* στην έκθεση «*Improvement through Inspection*», που δημοσιεύτηκε τον Ιούλιο του 2004, καθώς και από την *Education and Skills Committee* στην έκθεσή της «*The work of Ofsted*» που δημοσιεύτηκε το Σεπτέμβριο του 2004, ενώ έκτοτε αξιολογείται από τα στοιχεία που συλλέγονται από την *Education and Skills Committee*.

Το πρώτο Μέρος του *School Inspections Act 1996* προβλέπει τέσσερα είδη σχολικής επιθεώρησης:

- *ad hoc* επιθεώρηση των σχολείων, που διεξάγεται από τους επιθεωρητές του HMI μετά από αίτημα του Υπουργού Παιδείας ή με πρωτοβουλία του HMCI



- περιοδικές επιθεωρήσεις των σχολείων, σύμφωνα με το άρθρο 10 του νόμου του 1996, που διεξάγονται από Registered Inspectors (Rgls)
- επιθεωρήσεις της θρησκευτικής εκπαίδευσης σε voluntary και foundation ιδρύματα, που χαρακτηρίζονται από το θρησκευτικό τους χαρακτήρα, και που διενεργούνται από πρόσωπα που έχουν επιλεγεί από τα Σώματα Διοίκησης του σχολείου
- επιθεωρήσεις από τις LEAs στα σχολεία τις περιοχής τους, που πραγματοποιούνται από αξιωματούχους των LEAs

#### **a. Section 10 inspections**

Σύμφωνα με το άρθρο 10 του *School Inspections Act-1996*<sup>198</sup>, όλα τα maintained schools και ορισμένα non-maintained schools πρέπει να επιθεωρούνται<sup>199</sup>. Οι περισσότερες επιθεωρήσεις πραγματοποιούνται από ομάδες ανεξάρτητων επιθεωρητών που προσλαμβάνονται, εκπαιδεύονται, αξιολογούνται και εγγράφονται στο μητρώο από τον Ofsted. Οι Registered Inspectors, συνήθως, προΐστανται των επιθεωρήσεων και συνεργάζονται με τους εγγεγραμμένους επιθεωρητές. Μια ομάδα επιθεώρησης πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον έναν επιθεωρητή χωρίς εμπειρία στη διοίκηση ενός σχολείου ή την παροχή εκπαίδευσης (lay inspector). Ο Registered Inspector συμφωνεί με τη σύνθεση της ομάδας και τη διαχειρίζεται. Κάποιες φορές οι ομάδες πρέπει να έχουν και εξειδικευμένα μέλη (για τις ειδικές εκπαιδευτικές ομάδες, για μαθητές με μητρική γλώσσα διαφορετική από την Αγγλική κ.λπ.). Ο Ofsted καλεί τους παρόχους επιθεωρήσεων να υποβάλουν προσφορές για συμβάσεις βάσει ανταγωνιστικής προσφοράς.

Οι βασικές αρχές της επιθεώρησης, αλλά και το τι πρέπει να αναφέρουν οι επιθεωρητές, βρίσκονται στο πλαίσιο επιθεωρήσεων (framework for inspections) του Ofsted. Το πλαίσιο *Inspecting Schools* δημοσιεύτηκε το Σεπτέμβριο του 2003 (Ofsted, 2003). Σε αυτό καθορίζεται ο ρόλος του Ofsted και το σύστημα επιθεώρησης, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο σχηματίζονται οι ομάδες επιθεώρησης, και περιγράφεται η διαδικασία επιθεώρησης και η δομή του evaluation schedule (προγράμματος αξιολόγησης), το οποίο απαριθμεί ποιες κρίσεις είναι απαραίτητο να κάνουν οι επιθεωρητές.

Τα σχολεία επιθεωρούνται τουλάχιστον μία φορά κάθε έξι χρόνια, τα οποία μετριοούνται από το τέλος του σχολικού έτους κατά το οποίο επιθεωρήθηκαν. Όταν θεωρηθεί απαραίτητο από τον HMCI μπορεί να γίνουν πιο συχνές επιθεωρήσεις. Τα σχολεία ειδοποιούνται από έξι έως δέκα εβδομάδες πριν από την προγραμματισμένη επιθεώρηση, με τον Ofsted να καθορίζει τι πληροφορίες και δεδομένα απαιτούνται από το σχολείο πριν από την επιθεώρηση.

Σκοπός της επιθεώρησης είναι η παροχή μιας ανεξάρτητης, εξωτερικής εκτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στα σχολεία. Η εξωτερική αξιολόγηση συμπληρώνεται από μια αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Η επιθεώρηση προορίζεται να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες συνθήκες και επιδόσεις του σχολείου. Συνεπώς, μπορεί να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένες πτυχές του σχολείου. Οι επιθεωρήσεις συλλέγουν πληθώρα πληροφοριών. Τα γνωστικά αντικείμενα και τα μαθήματα του curriculum ομαδοποιούνται σε τομείς. Οι επιθεωρητές συλλέγουν εκτενείς πληροφορίες μέσω της παρατήρησης του μαθήματος.

<sup>198</sup> Όπως τροποποιήθηκε από τον *Education Act-2002*

<sup>199</sup> Οι ακόλουθες κατηγορίες σχολείων (και ιδρυμάτων) επιθεωρούνται σύμφωνα με το άρθρο 10 του *Education Act-1996*:

- community, foundation and voluntary schools
- maintained nursery schools
- city technology colleges
- city colleges for the technology of the arts
- early excellence centres that have maintained nursery provision
- community and foundation special schools
- pupil referral units (PRUs)
- non-maintained special schools approved under section 342 of the *Education Act 1996*
- academies

Το *Framework* αναφέρει ότι οι επιθεωρήσεις πρέπει να εστιάζουν:

- στα εκπαιδευτικά standards που επιτεύχθηκαν από το σχολείο
- στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται από το σχολείο
- στην ποιότητα της ηγεσίας και της διοίκησης, συμπεριλαμβανομένου του κατά πόσο οι οικονομικοί πόροι που διατίθενται στο σχολείο διαχειρίζονται αποτελεσματικά
- στην πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών

Το πρόγραμμα αξιολόγησης στο τρίτο μέρος -*Part C*- του *Framework*, καλύπτει τους παραπάνω τέσσερις άξονες με το να ζητά από τους επιθεωρητές να αξιολογήσουν τις ακόλουθες πλευρές του σχολικού έργου:

- τα standards που επιτεύχθηκαν
- τη συμπεριφορά των μαθητών, τις αξίες και την προσωπική τους ανάπτυξη
- τη διδασκαλία και τη μάθηση
- την ποιότητα του curriculum
- τη φροντίδα, την καθοδήγηση και την υποστήριξη των μαθητών
- τις συνεργασίες με τους γονείς, με τα άλλα σχολεία και την τοπική κοινωνία
- την ηγεσία και τη διοίκηση
- τους τομείς μάθησης, τα γνωστικά αντικείμενα και τα μαθήματα
- άλλα θέματα που μπορεί να οριστούν από τον HMCI

Όταν οι επιθεωρητές στοιχειοθετούν τις κρίσεις τους κάνουν χρήση του προγράμματος αξιολόγησης στο τρίτο μέρος του *Framework* και λαμβάνουν υπόψη τις κατευθύνσεις που περιέχονται στα εγχειρίδια επιθεώρησης (*inspection handbooks*). Η θρησκευτική εκπαίδευση δεν υπόκειται σε αξιολόγηση με βάση το άρθρο 10, αλλά ελέγχεται χωριστά σύμφωνα με το άρθρο 23 του νόμου του 1996.

Όπως εξηγεί το *Framework*, το σύστημα επιθεώρησης χρησιμοποιεί διαφορετικό μοντέλο επιθεώρησης για τα σχολεία κάθε είδους. Ένα μοντέλο επιθεώρησης ισχύει για όλα τα *primary schools*, συμπεριλαμβανομένων των νηπιαγωγείων. Ένα εκτενέστερο μοντέλο ισχύει για τα *secondary schools*, ενώ στα *special schools* και στα *pupil referral units (PRUs)* χρησιμοποιείται ένα μοντέλο που αντανακλά τα εξειδικευμένα χαρακτηριστικά τους. Οι τομείς μάθησης, τα γνωστικά αντικείμενα και τα μαθήματα που επιθεωρούνται στα διαφορετικά είδη σχολείων καθορίζονται παρακάτω.

Οι **Secondary school inspections** περιλαμβάνουν την αξιολόγηση και τη δημιουργία αναφορών για τα standards που επιτυγχάνονται από τους μαθητές, την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, το πόσο ηγετική θέση κατέχει το curriculum, καθώς και για ό,τι άλλο έχει επίπτωση στα επιτεύγματα των μαθητών όπως:

- τα γνωστικά αντικείμενα του National Curriculum στα Key Stages 2, 3 και 4
- τουλάχιστον ένα τεχνικό μάθημα (*vocational course*) στο Key Stage 4
- την πρόοδο σε όσο το δυνατόν περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και μαθήματα
- ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα (από 4 έως 13 γνωστικά αντικείμενα ή μαθήματα) στην *sixth form* που επιλέγονται σύμφωνα με τις ακόλουθες αρχές:
  - Πρέπει να περιλαμβάνονται πάντα η γλώσσα, τα μαθηματικά και ένα γνωστικό αντικείμενο φυσικών επιστημών
  - Τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα πρέπει να επιλέγονται από διάφορες περιοχές σπουδών
  - Θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται μια ξένη γλώσσα αλλά και τα Αγγλικά από τη θεματική περιοχή "*English, languages and communications*"
  - Θα πρέπει να επιθεωρούνται γνωστικά αντικείμενα που κατατάχθηκαν ως "*weak*" πριν την επιθεώρηση
  - Θα πρέπει να υπάρχει αντιπροσωπευτικό δείγμα τεχνικών μαθημάτων
  - Θα πρέπει να επιθεωρούνται όλα τα επίπεδα ενός μαθήματος (π.χ. *beginners & advanced level*)

- Εάν το σχολείο παίρνει μέρος σε ένα sixth form, τότε τα μαθήματα που θα εξεταστούν με περισσότερη λεπτομέρεια θα είναι τα δικά του, και θα γίνει δειγματοληπτικός έλεγχος στα μαθήματα των άλλων σχολείων
- Σε μικρά sixth form σχολεία (έως 100 μαθητές) θα πρέπει να δίνεται βάρος στα περισσότερα επιλεγόμενα μαθήματα, αλλά να συμπεριλαμβάνονται τα Αγγλικά, τα μαθηματικά και ένα γνωστικό αντικείμενο φυσικών επιστημών όπου είναι δυνατόν

### **β. School self-evaluation**

Η εξωτερική επιθεώρηση συμπληρώνεται από την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Το βασικό έγγραφο για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου είναι η "S4 self-evaluation report", η οποία συνοψίζει τις απόψεις του σχολείου για τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του.

Τα σχολεία έχουν κάποιες εσωτερικές διαδικασίες για την παρακολούθηση των επιδόσεών τους, και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους στο να αυξήσουν τα επιτεύγματά τους. Αυτή η παρακολούθηση και η αξιολόγηση θα πρέπει να συνεισφέρουν άμεσα ή έμμεσα, στην επικαιροποίηση του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου, το οποίο δείχνει τις προτεραιότητες για δράση και καθορίζει τρόπους για την υλοποίησή τους.

Η επιθεώρηση συνεισφέρει σε αυτές τις διαδικασίες με διάφορους τρόπους.

α. μια σύντομη έκθεση αυτοαξιολόγησης (Form S4), που προετοιμάστηκε από το σχολείο, βοηθά την επιθεώρηση να επικεντρωθεί στα σημαντικότερα σημεία. Η περίληψη της αυτοαξιολόγησης χρησιμοποιείται ως βάση για τη συζήτηση μεταξύ του lead inspector, του διευθυντή και του Σώματος Διοίκησης αν η επιθεώρηση είναι προγραμματισμένη.

β. η ποιότητα και η χρήση της αυτοαξιολόγησης αποτελούν μια καλή ένδειξη της ποιότητας της διοίκησης. Το πόσο αποτελεσματικά αυτοαξιολογούνται τα σχολεία βοηθά τους επιθεωρητές να αξιολογήσουν την ποιότητα της διοίκησης και την ικανότητα του σχολείου να βελτιωθεί.

Προκειμένου να προωθηθεί η χρήση της αυτοαξιολόγησης, το Form S4, που συμπληρώνεται από το σχολείο πριν από την επιθεώρηση, είναι κατασκευασμένο έτσι ώστε να ταιριάζει με το Evaluation Schedule που χρησιμοποιείται από τους ελεγκτές. Πολλά σχολεία χρησιμοποιούν το Evaluation Schedule ως βάση για τις εσωτερικές τους διαδικασίες αξιολόγησης.

Ο lead inspector πρέπει να χρησιμοποιήσει επαρκή χρόνο, τόσο στο σχολείο πριν από την επιθεώρηση όσο και στην προετοιμασία, ώστε να αναλύσει και να ερμηνεύσει την επίδοση του σχολείου, να εντοπίσει τα βασικά ζητήματα και να σχεδιάσει την επιθεώρηση ώστε αυτή να αντικατοπτρίζει το σχολείο. Αυτή η διαδικασία πρέπει να είναι διεξοδική και συμβουλευτική.

### **γ. Αποφάσεις των Επιθεωρητών**

Οι επιθεωρητές υποχρεούνται να πραγματοποιήσουν μια σειρά κρίσεων κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης. Αυτές οι κρίσεις πρέπει να είναι εκφρασμένες σε μια επταβάθμια κλίμακα, με εύρος από «excellent» έως «very poor». Τα κύρια ερωτήματα που θα απασχολήσουν την επιθεώρηση περιλαμβάνονται στο evaluation schedule (πρόγραμμα αξιολόγησης) του *Framework*.

### **δ. Έκβαση της επιθεώρησης**

Όταν η ομάδα επιθεώρησης καταλήξει στα συμπεράσματά της, αυτά πρέπει να παρουσιάζονται στο προσωπικό, στους διευθυντές και στο Σώμα Διοίκησης σε ξεχωριστές συναντήσεις. Μια γραπτή έκθεση ακολουθεί την προφορική ενημέρωση. Σε αυτή συνοψίζεται η αποτελεσματικότητα, τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες των σχολείων, καθώς και το τι πρέπει να γίνει ώστε να βελτιωθούν. Η έκθεση περιλαμβάνει ανάλυση για κάθε ένα από τα θέματα που απαριθμούνται στο πρόγραμμα αξιολόγησης του *Framework*, για κάθε περιοχή του curriculum που επιθεωρείται, και για τις αξιολογήσεις που προκύπτουν από ζητήματα που καθορίζει ο HMCI. Τέλος, ορίζεται η μορφή της έκθεσης.

Το σχολείο ελέγχει αν η έκθεση είναι σωστή με βάση τα γεγονότα, χωρίς όμως να μπορεί να αλλάξει κάποια κρίση. Εάν οποιαδήποτε απόφαση στηρίζεται σε λάθος γεγονότα τότε ο Registered Inspector μπορεί να αλλάξει την έκθεση. Η γραπτή έκθεση πρέπει να έχει ολοκληρωθεί εντός έξι ημερολογιακών εβδομάδων, από τη στιγμή που η ομάδα επιθεώρησης φύγει από το σχολείο. Εν συνεχεία, στέλνεται στον Ofsted, στο διευθυντή του σχολείου και στην αρμόδια αρχή για το σχολείο. Για τα maintained schools πρέπει να σταλεί ένα αντίγραφο στη LEA ή το Σώμα Διοίκησης

αν η LEA είναι η αρμόδια αρχή. Ένα αντίγραφο πρέπει να αποστέλλεται και στον υπεύθυνο για τον ορισμό των διοικητών του Ιδρύματος, εάν το είδος του σχολείου δικαιολογεί διοικητές. Η έκθεση αποστέλλεται επίσης στο *Learning and Skills Council* αν πρόκειται για *secondary schools with sixth forms*.

Το Σώμα Διοίκησης του σχολείου πρέπει να αποστέλλει αντίγραφο της περίληψης της έκθεσης σε όλους τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου, εντός δέκα εργάσιμων ημερών από την παραλαβή της έκθεσης από τον Registered Inspector. Ένα αντίγραφο της περίληψης και της έκθεσης πρέπει να διατίθεται για το κοινό (αντίγραφα των εκθέσεων βρίσκονται στην ιστοσελίδα του Ofsted).

Η αρμόδια αρχή πρέπει να ετοιμάσει γραπτή δήλωση των δράσεων που προτίθεται να αναλάβει ως απάντηση στην έκθεση επιθεώρησης, εντός 40 εργάσιμων ημερών από την παραλαβή της. Το σχέδιο πρέπει να αναδεικνύει τις δράσεις που θα αναλάβει το σχολείο για να επιφέρει τις βελτιώσεις που χρειάζονται. Αντίγραφο του σχεδίου δράσης ή περίληψή του, πρέπει να αποστέλλεται στους γονείς και κηδεμόνες όλων των μαθητών. Όταν για ένα σχολείο πρέπει να ληφθούν ειδικά μέτρα –special measures, έχει σοβαρές αδυναμίες ή έχει ανεπαρκή sixth form, ένα αντίγραφο του σχεδίου δράσης πρέπει να σταλεί στον Ofsted (με αντίγραφα στα μέρη που αναφέρονται στον *School Inspections Act-1996* (άρθρο 17)).

#### **ε. Σχολεία που «προκαλούν ανησυχία-causing concern»**

Υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες σχολείων που «προκαλούν ανησυχία»:

1. Όταν χρειάζονται **ειδικά μέτρα** επειδή ένα σχολείο αποτυγχάνει ή ενδέχεται να αποτύχει να δώσει στους μαθητές του ένα αποδεκτό επίπεδο εκπαίδευσης. Συνήθως δύο ή περισσότερες σημαντικές αδυναμίες βρίσκονται σε τέτοια σχολεία. Μπορεί να υπάρχει χαμηλή επίδοση από ένα μεγάλο ποσοστό ή ομάδες μαθητών, μη ικανοποιητική ή κακή διδασκαλία, αναποτελεσματική ηγεσία και διαχείριση, έλλειψη πειθαρχίας ή φυλετική παρενόχληση.
2. Όταν υπάρχουν **σοβαρές αδυναμίες** σε μία ή περισσότερες από τις δραστηριότητες του σχολείου, ενώ το σχολείο συνολικά έχει ικανοποιητικό επίπεδο εκπαίδευσης. Το σχολείο μπορεί να μην χρειάζεται ειδικά μέτρα αλλά να έχει σοβαρές αδυναμίες.
3. Όταν ένα σχολείο δεν **επιτυγχάνει τα αναμενόμενα (underachieving)** παρά την ικανοποιητική διδασκαλία συνολικά. Αυτά τα σχολεία φαίνεται πως επιτυγχάνουν το μέσο όρο ή τα υψηλά standards, αλλά τα standards αυτά να είναι χαμηλά σε σύγκριση με παρόμοια σχολεία.
4. Όταν ένα σχολείο έχει **ανεπαρκή sixth form**. Αυτό συμβαίνει όταν αποτυγχάνει, ή είναι πιθανό να αποτύχει, να προσφέρει ένα αποδεκτό επίπεδο εκπαίδευσης για μαθητές άνω των 16 ετών ή παρέχει αποδεκτό επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά έχει σημαντικές αδυναμίες σε μία ή περισσότερες από τις δραστηριότητές του για μαθητές άνω των 16 ετών.

#### **στ. Παράπονα για τις επιθεωρήσεις**

Το *Framework* προβλέπει διαδικασία υποβολής παραπόνων, αλλά αναφέρει ότι η συντριπτική πλειονότητα των επιθεωρήσεων δεν αντιμετωπίζει προβλήματα. Όταν μια ανησυχία δεν μπορεί να διευθετηθεί από τον registered inspector, το επόμενο βήμα είναι να εμπλακεί ο ανάδοχος της επιθεώρησης, ο οποίος έχει τις δικές του διαδικασίες για την εξέταση των καταγγελιών. Εάν το πρόβλημα δεν επιλυθεί, η καταγγελία μπορεί να παραπεμφθεί στον Ofsted, το αργότερο τρεις μήνες μετά την παραλαβή της έκθεσης επιθεώρησης από το σχολείο. Όταν ο χειρισμός της καταγγελίας από τον Ofsted κριθεί αναποτελεσματικός, το θέμα μπορεί να παραπεμφθεί στον Independent Complaints Adjudicator. Το αίτημα εκδίκασης πρέπει να υποβληθεί εντός τριών μηνών από την τελική απάντηση του Ofsted για την καταγγελία.

Ο *Education Act-2005* περιέχει: α. διατάξεις για την επιθεώρηση των σχολείων, της μέριμνας των παιδιών, των υπηρεσιών ημερήσιας φροντίδας και της νηπιακής εκπαίδευσης, β. διατάξεις σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση, γ. διατάξεις για την κατάρτιση ατόμων που εργάζονται και διδάσκουν σε σχολεία, σχετικά με την παροχή προσωπικών πληροφοριών για σκοπούς που

σχετίζονται με την εκπαίδευση και για τη συμμετοχή των παιδιών σε κάποια εκπαιδευτική παροχή εκτός σχολείου, δ. και παρεμφερείς διατάξεις.

Το νομοσχέδιο χωρίζεται σε πέντε μέρη.

Το **πρώτο μέρος** ονομάζεται «*SCHOOL INSPECTION AND OTHER INSPECTIONS BY SCHOOL INSPECTORS*» και αποτελείται από τα άρθρα 1 έως 63. Το μέρος αυτό (συμπεριλαμβανόμενων των Schedules 1 έως 9) καταργεί τον *School Inspections Act-1996* και επαναθεσπίζει πολλές από τις διατάξεις του με κάποιες σημαντικές αλλαγές, ορισμένες από τις οποίες ισχύουν μόνο για την Αγγλία και μερικές μόνο για την Ουαλία. Μεταρρυθμίζει τη σχολική επιθεώρηση στην Αγγλία, σύμφωνα με τα σχέδια για την εισαγωγή πιο συχνών και βραχύτερων επιθεωρήσεων με βάση την αυτοαξιολόγηση ενός σχολείου. Η απαίτηση από τον HMCI για τη διατήρηση του μητρώου των εγγεγραμμένων επιθεωρητών αφαιρείται. Το νομοσχέδιο δίνει στην National Assembly for Wales (NAW) την εξουσία να εισαγάγει παρόμοιες μεταρρυθμίσεις στο μέλλον. Αναθεωρεί την τρέχουσα κατηγοριοποίηση για τα σχολεία που προκαλούν ανησυχία, με την εισαγωγή μιας νέας κατηγορίας για σχολεία που απαιτούν σημαντική βελτίωση, και αφαιρεί από τα σχολεία το καθήκον να παρέχουν σχέδιο δράσης (action plan). Η επιθεώρηση της εκπαίδευσης των πρώτων ετών (early years) ευθυγραμμίζεται με τις σχολικές επιθεωρήσεις.

Ο διορισμός του Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England (HMCI) γίνεται από τη Βασίλισσα με Βασιλικό Διάταγμα (Order in Council) (**άρθρο 1 §1**), το ίδιο ισχύει και για τους Her Majesty's Inspectors (**άρθρο 1 §2**). Όλοι οι HMI είναι μέλη του προσωπικού του Chief Inspector for England (**άρθρο 1 §3**). Ο HMCI δεν μπορεί να μείνει σε αυτή τη θέση για περισσότερο από 5 χρόνια (**άρθρο 1 §4**), ενώ το γεγονός πως ήταν ήδη HMCI δεν εμποδίζει την επανεκλογή του (**άρθρο 1 §5**).

Στο **άρθρο 2** περιγράφονται τα καθήκοντα του HMCI. Σύμφωνα με την **§1** ενημερώνει τον Υπουργό Παιδείας σχετικά με: α) την ποιότητα της εκπαίδευσης, β) κατά πόσο η εκπαίδευση εκπληρώνει τις ανάγκες των μαθητών, γ) τα εκπαιδευτικά standards που έχουν επιτευχθεί στα σχολεία, δ) την ποιότητα της ηγεσίας και της διοίκησης συμπεριλαμβάνοντας το αν γίνεται σωστή διαχείριση των οικονομικών πόρων, ε) την πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών, στ) τη συμβολή των σχολείων αυτών στην ευημερία των μαθητών, ζ) το βαθμό στον οποίο τα σχολεία αυτά αναπτύσσουν αυστηρές εσωτερικές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και η) τη συμπεριφορά και την παρακολούθηση των μαθητών σε αυτά τα σχολεία. Ο HMCI πρέπει να συμβουλεύει τον Υπουργό για όλα τα ζητήματα των σχολείων (**§4**), να αναλαμβάνει καθήκοντα όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (**§5**) και όλα τα καθήκοντά του να τα ασκεί σε αρμονία με τη γενικότερη κυβερνητική πολιτική (**§6**).

Ο HMCI πρέπει να ετοιμάζει μια ετήσια αναφορά για τον Υπουργό, ο οποίος θα τη διαβιβάζει στη Βουλή των Λόρδων και στη Βουλή των Κοινοτήτων, αλλά και όσες άλλες αναφορές κρίνονται απαραίτητες (**άρθρο 3**).

Στο **άρθρο 4** θεσμοθετείται το δικαίωμα του HMCI να εισέρχεται σε χώρους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς και να του δίνονται αντίγραφα από τα απαραίτητα έγγραφα για τους σκοπούς της επιθεώρησης (**§1**).

Το **άρθρο 5** προβλέπει την τακτική επιθεώρηση των α) community, foundation and voluntary schools, β) community and foundation special schools, γ) maintained nursery schools, δ) Academies, ε) city technology colleges, στ) city colleges for the technology of the arts, and ζ) special schools which are not community or foundation special schools (**§2**). Οι αναφορές των επιθεωρητών (**§5**) θα πρέπει να περιέχουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με: α) την ποιότητα της εκπαίδευσης, β) κατά πόσο η εκπαίδευση εκπληρώνει τις ανάγκες των μαθητών γ) τα εκπαιδευτικά standards που έχουν επιτευχθεί στα σχολεία, δ) την ποιότητα της ηγεσίας και της διοίκησης συμπεριλαμβάνοντας το αν γίνεται σωστή διαχείριση των οικονομικών πόρων, ε) την πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών, στ) τη συμβολή των σχολείων αυτών στην ευημερία των μαθητών.

Σε περίπτωση ειδοποίησης για επιθεώρηση κάποιου σχολείου, η διοίκηση πρέπει να ενημερώσει τους γονείς των μαθητών, καθώς και οποιονδήποτε άλλον έχει οριστεί πως πρέπει να

ενημερωθεί, σχετικά με το χρόνο διεξαγωγής της επιθεώρησης (**άρθρο 6 §1**). Οι γονείς καλούνται από τον HMCI να πουν την άποψή τους για θέματα που αφορούν το σχολείο (**§2**).

Κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης ο HMCI πρέπει να λάβει υπόψη του απόψεις από: α) το διευθυντή, β) το Σώμα Διοίκησης στην περίπτωση *maintained school*, γ) στην περίπτωση οποιουδήποτε άλλου σχολείου από τον ιδιοκτήτη, δ) κάθε πρόσωπο που προβλέπεται στο **άρθρο 6 (§1)**, ε) μέλη του προσωπικού του σχολείου, στ) τους εγγεγραμμένους μαθητές στο σχολείο, και ζ) τους εγγεγραμμένους γονείς των μαθητών αυτών (**άρθρο 7**).

Το **άρθρο 11** αφορά την έκδοση των αναφορών των επιθεωρήσεων.

Αν μετά από μια επιθεώρηση σχολείου, ο HMCI θεωρεί ότι χρειάζονται να παρθούν ειδικά μέτρα (*special measures*) ή ότι το σχολείο χρειάζεται σημαντική βελτίωση (*significant improvement*) (**άρθρο 13 §1**), τότε θα πρέπει να στείλει ένα προσχέδιο της αναφοράς του στο Σώμα Διοίκησης (εάν πρόκειται για *maintained school*) ή στον ιδιοκτήτη (σε κάθε άλλη περίπτωση), και να περιμένει τα σχόλια τους εντός ενός ορισμένου χρονικού διαστήματος (**άρθρο 13 §2**). Αν συνεχίσει να έχει την ίδια γνώμη, μετά τα σχόλια των εμπλεκόμενων μερών, θα πρέπει να αποστείλει γραπτώς με μια αναφορά του τη γνώμη του στον Υπουργό Παιδείας, στη LEA (εάν πρόκειται για *maintained school*) ή στον ιδιοκτήτη (σε κάθε άλλη περίπτωση) (**§3**).

Το **άρθρο 14** αναφέρει ότι στην περίπτωση *maintained school* ο HMCI πρέπει να αποστείλει αντίγραφο της αναφοράς του στο διευθυντή του σχολείου, στη LEA ή στο Σώμα Διοίκησης, σε πρόσωπα που ορίζονται αντίστοιχα εάν πρόκειται για σχολείο που έχει *foundation governors* και σε οποιονδήποτε άλλον ζητηθεί. Στις περιπτώσεις *maintained schools* που ικανοποιούν το **άρθρο 13 §1** η LEA θα πρέπει να ετοιμάσει γραπτή αναφορά μέσα σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα με τις διορθωτικές κινήσεις που προτίθεται να κάνει (ή να αναφέρει γιατί δεν προτίθεται να κάνει τίποτα) και να τη στείλει στον HMCI και σε αυτόν που διορίζει τους *foundation governors* εάν πρόκειται για *voluntary aided school* (**άρθρο 15**).

Το **άρθρο 16**, αναφέρει ότι στην περίπτωση *non maintained schools*, που ικανοποιούν το **άρθρο 13 §1**, ο HMCI πρέπει να αποστείλει αντίγραφο της αναφοράς του στον ιδιοκτήτη του σχολείου, ο οποίος θα πρέπει να το δημοσιοποιήσει και να ετοιμάσει τη γραπτή απάντησή του με τις διορθωτικές κινήσεις που προτίθεται να κάνει (**άρθρο 17**).

Το **κεφάλαιο 3 (άρθρα 19 έως 31)** και το **κεφάλαιο 4 (άρθρα 32 έως 43)** περιέχουν τις αντίστοιχες ρυθμίσεις για την Ουαλία.

Το **άρθρο 44** αναφέρει πως πρέπει να ληφθούν ειδικά μέτρα από ένα σχολείο εάν αυτό αδυνατεί να δώσει στους μαθητές του ένα αποδεκτό επίπεδο εκπαίδευσης και τα πρόσωπα που είναι υπεύθυνα για τη διοίκηση και τη διακυβέρνηση του σχολείου δεν επιδεικνύουν την ικανότητα να εξασφαλίσουν την απαραίτητη βελτίωση.

Όπως περιγράφει το **άρθρο 48**, η επιθεώρηση της θρησκευτικής εκπαίδευσης σε *voluntary* και *foundation denominational schools* θα διεξάγεται από ένα πρόσωπο που θα διαλέξει: α) το διοικητικό συμβούλιο του Ιδρύματος, στην περίπτωση *controlled school* και β) το Σώμα Διοίκησης σε κάθε άλλη περίπτωση.

Όταν μια LEA χρειάζεται μια πληροφορία για κάποιο σχολείο που η ίδια συντηρεί, και δεν μπορεί να την αποκτήσει με άλλο τρόπο, μπορεί να εκκινήσει μια επιθεώρηση (**άρθρο 51**).

Ο *School Inspections Act-1996* παύει να ισχύει (**άρθρο 60**).

Το **δεύτερο μέρος** ονομάζεται «*SCHOOL ORGANISATION*» και περιλαμβάνει τα **άρθρα 64 έως 73**. Το μέρος αυτό έχει διατάξεις που αφορούν την ίδρυση, την αντικατάσταση ή το κλείσιμο διαφόρων τύπων σχολείων (1. *community, foundation or voluntary school maintained by English LEA*, 2. *secondary school –foundation school, voluntary school, Academy–*, 3. *federated school*, 4. *rural primary school*, 5. *maintained special school*). Οι διατάξεις επεκτείνουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μια τοπική εκπαιδευτική αρχή (LEA) πρέπει να προσκαλέσει προτάσεις για τη δημιουργία ή την αντικατάσταση ενός σχολείου. Στόχος είναι η προώθηση της ποικιλομορφίας με την επέκταση των προδιαγραφών των διαγωνισμών δευτεροβάθμιων σχολείων κάθε φορά που υπάρχει πρόταση για ένα νέο, εκτός αν ο Υπουργός Παιδείας αποφασίσει ότι δεν απαιτείται τέτοιος διαγωνισμός.

Συνήθως οι αποφάσεις για τους διαγωνισμούς για τα σχολεία λαμβάνονται από την SOC<sup>200</sup>. Στην περίπτωση που η SOC δεν μπορεί να λάβει ομόφωνη απόφαση ή δεν καταλήξει σε απόφαση εντός καθορισμένης προθεσμίας, το θέμα θα αποφασιστεί από School Adjudicator. Το νομοσχέδιο έχει και διατάξεις για την εκλογίκευση των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. αλλαγή τύπου σχολείου).

Το **τρίτο μέρος** ονομάζεται «*TRAINING THE SCHOOL WORKFORCE*» (άρθρα 74 έως 100) και διευρύνει τους σκοπούς του Teacher Training Agency (TTA) ώστε να μπορεί να διεξάγει δραστηριότητες σε σχέση με το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού και όχι μόνο σε σχέση με τη διδασκαλία. Το TTA μετονομάζεται σε Training and Development Agency for Schools, και έχει την εξουσία να αναλάβει νέους ρόλους στην παροχή εκπαίδευσης και ανάπτυξης για το δυναμικό των σχολείων.

Το **τέταρτο μέρος** με τίτλο «*MISCELLANEOUS*» (συμπεριλαμβανομένων των Schedules 16 έως 18) περιέχει διάφορες διατάξεις σχετικά με τα maintained schools, την ανταλλαγή πληροφοριών, και την παρακολούθηση μαθητών που έχουν εξαιρεθεί από τις κανονικές δομές και βρίσκονται σε εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης. Για τα maintained schools το τέταρτο μέρος προβλέπει: 1. ότι τα σχολεία θα προσαρμόσουν τη λογιστική τους περίοδο από το οικονομικό στο ακαδημαϊκό έτος, 2. την εισαγωγή ενός εγγυημένου 3-έτους προϋπολογισμού, 3. την εκχώρηση εξουσιών από τον Υπουργό Παιδείας στα σχολικά φόρουμ, ώστε να τους επιτραπεί να συμφωνήσουν με προτάσεις από τις LEAs για τροποποιήσεις στα κεντρικά όρια δαπανών στο πλαίσιο των σχολικών προϋπολογισμών, 4. τη θέσπιση παρόμοιων διατάξεων για την Ουαλία με διάταξη του NAW. Επίσης, προβλέπει τον καθορισμό ετήσιων στόχων για την απόδοση των μαθητών από τις LEAs, άρει την απαίτηση από τα σχολεία να παράγουν ετήσια έκθεση των διευθυντών και τη διεξαγωγή ετήσιας συνάντησης με τους γονείς, καταργεί την εισαγωγή του school profile –μόνο στα σχολεία της Αγγλίας–, επιτρέπει να παρέχονται και να χρηματοδοτούνται από maintained schools περιορισμένος αριθμός μαθημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, θεσμοθετεί ειδικές διατάξεις για την εγγραφή μαθητών που βρίσκονται υπό τη φροντίδα της LEA, και περιέχει διασφαλίσεις για τη διάθεση της χρηματοδοτούμενης από το δημόσιο γης των foundation schools.

Το **πέμπτο μέρος** (μαζί με το Schedule 19) περιέχει γενικές συμπληρωματικές διατάξεις συμπεριλαμβανομένων εκείνων που αφορούν τις λειτουργίες της National Assembly for Wales, δευτερεύουσα νομοθεσία, τη γενική ερμηνεία, καταργήσεις, την έναρξη ισχύος και την έκταση του νόμου.

Στο **Schedule 1** του νόμου αναφέρεται πως ο HMCI έχει το δικαίωμα να διορίζει επιπλέον προσωπικό που θα τον βοηθάει στο έργο του (additional inspectors). Αυτοί θα πρέπει να είναι ικανοί να φέρνουν εις πέρας το έργο που τους αναθέτει ο HMCI. Ο HMCI ορίζει και δημοσιεύει τα προσόντα και την εμπειρία που χρειάζεται κάποιος για να γίνει additional inspector και τα επικαιροποιεί σε τακτά χρονικά διαστήματα. Αν χρειαστεί να βοηθήσουν το έργο του HMI, κάποιιοι που δεν ανήκουν στο προσωπικό του, πρέπει να διασφαλίζεται πως έχουν τα απαιτούμενα προσόντα. Όταν ο HMCI δεν προσλαμβάνει additional inspectors αλλά συνεργάζεται με inspection service providers τότε είναι υποχρεωμένος, σε διαστήματα όχι μεγαλύτερα των 12 μηνών, να δημοσιεύσει τα ονόματα όσων διενεργούν επιθεωρήσεις. Για να διεξαχθεί από έναν additional inspector μια επιθεώρηση, υπό τους όρους του άρθρου 5, πρέπει είτε να επιβλέπεται από έναν HMI, είτε να έχει διεξάγει μια προηγούμενη επιτυχή επιθεώρηση υπό την επίβλεψη ενός HMI. Το Schedule έχει και διατάξεις που αφορούν οικονομικά θέματα (αποζημιώσεις, χρήματα για ταξίδια, επιδόματα, σύνταξη κ.λπ.) του Chief Inspector, το δικαίωμα του Chief Inspector να φέρει την επίσημη σφραγίδα, και τέλος επισημαίνει πως οι αναφορές που είναι απαραίτητο να παραχθούν ανά επιθεώρηση και οδηγούν σε special measures πρέπει να είναι επικυρωμένες από τον Chief Inspector ή έναν εξουσιοδοτημένο από αυτόν HMI.

Το **Schedule 9** διορθώνει και κάνει προσθήκες σε διατάξεις από υπάρχοντες νόμους, που δεν καταργούνται, ώστε να εναρμονιστούν με τον παρόντα νόμο.

<sup>200</sup> **SOCs** (School Organisation Committee) were introduced by the *School Standards and Framework Act 1998* as statutory bodies which bring together the key partners in the provision of education at local level.

Ο *Education and Inspections Act-2006* έλαβε τη βασιλική συγκατάθεση στις 8 Νοεμβρίου 2006. Ο νόμος υλοποιεί τις προτάσεις του White Paper: *Higher Standards, Better Schools for All*, το οποίο εκδόθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2005.

Αυτός ο νόμος προβλέπει επίσης, μετά από την ανακοίνωση του προϋπολογισμού από το Υπουργείο Οικονομικών το Μάρτιο του 2005, τη μείωση του αριθμού των ελεγκτικών υπηρεσιών του δημοσίου από έντεκα σε τέσσερις, με στόχο τη δυνατότητα καλύτερου συντονισμού και τη μειωμένη αλληλοεπικάλυψη.

Ο νόμος χωρίζεται σε 10 μέρη:

Το **πρώτο μέρος** ορίζει νέα καθήκοντα στις LEAs: να στηρίζουν τα παιδιά ώστε να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητές τους, να προωθήσουν την ποικιλομορφία και την επιλογή στις παροχές τους για τα σχολεία, να λάβουν υπόψη την άποψη των γονιών σχετικά με τη σχολική φοίτηση, να εντοπίζουν τα παιδιά που δεν λαμβάνουν εκπαίδευση. Επίσης, αναθέτει νέα καθήκοντα στις LEAs ως απόρροια του Green Paper *Youth Matters* [Cm 6629].

Το **δεύτερο μέρος** επαναθεσπίζει διατάξεις από ισχύοντες νόμους που αφορούν τη σχολική οργάνωση στην Αγγλία και δημιουργεί μια νέα θεσμική διαδικασία για τα σχολεία σχετικά με την ίδρυση και την κατάργησή τους, την υλικοτεχνική υποδομή τους, τον τύπο τους, εκχωρώντας τις αποφάσεις για την οργάνωση των σχολείων στις LEAs και καταργώντας τη σχολική επιτροπή.

Το **τρίτο μέρος** θέτει κάποιες προϋποθέσεις ως προς τα ιδρύματα, περιλαμβάνει τις διατάξεις για τις εγγραφές, ορίζει πως αποτελεί καθήκον των Σωμάτων Διοίκησης των foundation schools η δημιουργία συμβουλίων γονέων (parent councils), απαιτεί από τα Σώματα Διοίκησης των maintained schools να προωθούν την ευημερία των μαθητών τους και την κοινωνική συνοχή, καθώς και να λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των γονέων και του *Children and Young People's Plan*<sup>201</sup>.

Το **τέταρτο μέρος** δίνει στις LEAs νέες εξουσίες για την ταχεία και αποτελεσματική αντιμετώπιση των 'failing' και των 'underperforming' schools, αναγκάζοντας αυτά τα σχολεία να ομαδοποιηθούν (federate) ή να δεχθούν κάποιον άλλο εταίρο ώστε να βελτιωθούν. Στο ίδιο μέρος τροποποιείται η επίσημη νομοθεσία προειδοποίησης (warning notice).

Για τους μαθητές ηλικίας 14 έως 19 χρονών το **πέμπτο μέρος**, σύμφωνα με όσα περιγράφονται στο White Paper *14-19 Education and Skills* [Cm 6476], καθορίζει ένα νέο δικαίωμα για το curriculum. Παρέχει εξουσίες για το δικαίωμα των GCSE μαθητών για διπλή πιστοποίηση, καθώς και νέα διπλώματα ειδίκευσης.

Το **έκτο μέρος** αφορά την προώθηση από τις LEAs βιώσιμων τρόπων μεταφοράς για να καλυφθούν οι ανάγκες μετακίνησης των μαθητών από και προς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά και προβλέπει δωρεάν μεταφορά για ορισμένους μαθητές. Επίσης, επιτρέπει την εφαρμογή διατροφικών προτύπων για τα τρόφιμα και τα ποτά που παρέχονται στις σχολικές εγκαταστάσεις, καθώς και για αυτά που παρέχονται από τις LEAs ή τα Σώματα Διοίκησης σε άλλα μέρη.

Το **έβδομο μέρος** προβλέπει μια νέα εξουσία για τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό όσον αφορά την πειθαρχία των μαθητών, επεκτείνει το πεδίο εφαρμογής των parenting orders και parenting contracts, και απαιτεί από τους γονείς να αναλάβουν την ευθύνη για τους αποκλεισμένους μαθητές (excluded pupils) κατά τις πρώτες πέντε ημέρες του αποκλεισμού τους.

Το **όγδοο μέρος** προβλέπει τη δημιουργία του Office for Standards in Education, Children's Services and Skills και ένα νέο γραφείο του Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills. Οι νέες ρυθμίσεις συνενώνουν τις υπάρχουσες αρμοδιότητες του HMCI, την αρμοδιότητα κοινωνικής μέριμνας των παιδιών της Commission for Social Care Inspection, την αρμοδιότητα επιθεώρησης της Children and Family Court Advisory and Support Service του Her

<sup>201</sup> Συνήθως αποτελεί ένα σχέδιο προτεραιοτήτων που αναδεικνύει το όραμα της τοπικής αρχής για τα παιδιά και τους νέους, το οποίο έχει προκύψει από διαβούλευση μαζί τους και με όσους εργάζονται για αυτά (σχολεία, κολλέγια, πανεπιστήμια, το προσωπικό του council, αστυνομία, όσους εργάζονται για την υγεία και την κοινότητα).



Majesty's Inspectorate of Court Administration και την αρμοδιότητα επιθεώρησης του Adult Learning Inspectorate.

Στη συνέχεια θα δούμε λίγο αναλυτικότερα το μέρος 8 που αφορά τις επιθεωρήσεις και περιλαμβάνει διατάξεις τόσο για τον Ofsted, όσο και για το HMI και τον HMCI (**κεφάλαια 1-7**).

Το **κεφάλαιο 1** στο μέρος 8 δημιουργεί μια μη-εκτελεστική Επιτροπή για να θέσει τη στρατηγική κατεύθυνση και να κρατήσει υπόλογο τον HMCI για λογοδοσία. Καθορίζει, επίσης, τα γενικά καθήκοντα που θα δοθούν στον HMCI (τα οποία βασίζονται εκτενώς στα τρέχοντα). Δίνει στον Ofsted και στον HMCI τον πρωταρχικό ρόλο της ενθάρρυνσης της βελτίωσης, της αποδοτικής και αποτελεσματικής χρήσης των πόρων και θέτει άλλα θεσμικά καθήκοντα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο HMCI θα παραμείνει αποκλειστικά υπεύθυνος για τις αποφάσεις επιθεώρησης. Το κεφάλαιο 1 μεταφέρει επίσης τον Children's Rights Director από το CSCI (Commission for Social Care Inspection) στον Ofsted.

Το **κεφάλαιο 2** μεταβιβάζει στον νέο HMCI τις αρμοδιότητες του υφιστάμενου HMCI. Αυτές περιλαμβάνουν τις εξουσίες για την επιθεώρηση των σχολείων, την παιδική μέριμνα (child minding) και την εκπαίδευση νηπίων (nursery education).

Το **κεφάλαιο 3** μεταβιβάζει στον HMCI τα υφιστάμενα καθήκοντα επιθεώρησης του *Adult Learning Inspectorate* που καλύπτουν το Further Education and training, καθώς και τις υπάρχουσες λειτουργίες επιθεώρησης των υφιστάμενων HMCI, όπως περιέχονται στο τρίτο μέρος του *Learning and Skills Act-2000*. Επίσης, επαναθεσπίζει τις υπάρχουσες διατάξεις επιθεώρησης για το ηλικιακό εύρος 14-19.

Σύμφωνα με το **κεφάλαιο 4**, οι λειτουργίες επιθεώρησης του CSCI<sup>202</sup> των LEAs, που αφορούν υπηρεσίες για παιδιά, μεταφέρονται στον HMCI και ενσωματώνονται με τις υπάρχουσες λειτουργίες επιθεώρησης των LEAs.

Το **κεφάλαιο 5** προβλέπει τη μεταφορά της επιθεώρησης των διαδικασιών της CAF/CASS (Children and Family Court Advisory Service) στην Αγγλία από τον HMICA (Her Majesty's Inspectorate of Court Administration) στον HMCI.

Το **κεφάλαιο 6** περιέχει επιπλέον διατάξεις σχετικά με τον HMCI. Μεταφέρει στον HMCI νέους τομείς ευθύνης, όπως η επιθεώρηση των secure training centres και η καταγραφή των children's homes, των residential family centres, των fostering agencies, των voluntary adoption agencies και των adoption-support agencies. Επίσης, περιλαμβάνει γενικές διατάξεις για τον HMCI, συμπεριλαμβανομένης της αλληλεπίδρασής του με άλλα σώματα επιθεώρησης του δημόσιου τομέα.

Το **κεφάλαιο 7** περιέχει μεταβατικές διατάξεις που διευκολύνουν τη μεταφορά προσωπικού και περιουσιακών στοιχείων στον Ofsted από υφιστάμενα σώματα επιθεώρησης.

Το **ένατο μέρος** περιέχει μια σειρά από διάφορες διατάξεις. Για να εξασφαλιστεί η δέουσα προσοχή στις έννομες ανησυχίες των γονιών, το άρθρο 160 δίνει στους γονείς ένα νέο δικαίωμα έκφρασης παραπόνου στον Ofsted, όταν έχουν εξαντληθεί οι τοπικές διαδικασίες παραπόνων. Ο HMCI θα έχει το δικαίωμα να συγκεντρώνει πρόσθετες πληροφορίες στο πλαίσιο της καταγγελίας.

Το **δέκατο μέρος** του νόμου προβλέπει ένα πλαίσιο εξουσίας που επιτρέπει στην Εθνική Συνέλευση για την Ουαλία (National Assembly for Wales) να προβεί σε οποιαδήποτε διάταξη που θα μπορούσε να γίνει με νόμο του Κοινοβουλίου σχετικά με τα θέματα που αναφέρονται στο άρθρο 178 του νόμου, με την επιφύλαξη ορισμένων περιορισμών που ορίζονται στο άρθρο 179.

Το **Schedule 11** του *Education and Inspections Act-2006* άλλαξε τον τρόπο εργασίας του Ofsted χωρίς να αλλάξει τις παροχές της υπηρεσίας. Τον Απρίλιο του 2007 συγχωνεύτηκε με το Adult Learning Inspectorate (ALI) και απέκτησε το δικαίωμα επιθεώρησης της χρηματοδοτούμενης από την κυβέρνηση εκπαίδευσης για άτομα άνω των 16 (Τα πανεπιστήμια εξαιρούνται καθώς επιθεωρούνται από τον QAA). Επίσης ανέλαβε την ευθύνη της καταγραφής και του ελέγχου των υπηρεσιών κοινωνικής περίθαλψης για παιδιά, καθώς και την επιθεώρηση της κοινωνικής πρόνοιας

<sup>202</sup> Commission for Social Care Inspection

των independent και των maintained boarding schools που πριν ήταν στην ευθύνη της Commission for Social Care Inspection (CSCI)<sup>203</sup>.

### **Inspectors**

Οι Her Majesty's Inspectors (HMI) του Ofsted διορίζονται από τη Βασίλισσα με Βασιλικό Διάταγμα (Order-in-Council). Τον Ιούλιο του 2009 ήταν 443 (82 εμπλέκονταν στη διοίκηση, 245 στην επιθεώρηση σχολείων και οι υπόλοιποι ασχολούνταν με τις επιθεωρήσεις των θεσμών/οργανισμών ευθύνης του Ofsted). Όλοι όσοι επιθεωρούν σχολεία έχουν διδακτική εμπειρία.

Οι περισσότερες επιθεωρήσεις διεξάγονται από Επιπλέον Αξιολογητές<sup>204</sup> (Additional Inspectors-AI) που τους προσλαμβάνουν εξωτερικές εταιρείες γνωστές ως Regional Inspection Service Providers-RISPs. Τον Ιούλιο του 2009 υπήρχαν 1948 AIs από τους οποίους οι 1567 επιθεωρούσαν σχολεία. Το 2012 ο Ofsted κατηγορήθηκε πως αρκετοί από αυτούς δεν έχουν διδακτική εμπειρία ή και τα απαραίτητα προσόντα ώστε να συνεργαστούν με παιδιά. Ένα ακόμα σκάνδαλο ξέσπασε (2012) όταν απολυμένοι διευθυντές σχολείων προσλήφθηκαν ως επιθεωρητές από τον Ofsted. Το 2015 το 40% των επιθεωρητών του Ofsted δεν επαναπροσλαμβάνονται και η αξιοπιστία του για άλλη μια φορά κλονίζεται.

Στη διαδικασία προβλέπεται ένας AI να συνοδεύεται από έναν HMI στο 6-7% των επιθεωρήσεων, με το 75% αυτών στα δευτεροβάθμια σχολεία. Οι αναφορές των RISPs πρέπει να ελέγχονται και να υπογράφονται από έναν HMI. Όλοι οι AIs πρέπει να παρακολουθούνται και να εγκρίνονται από έναν HMI πριν προσληφθούν.

Το 2009 οι RISPs ήταν οι:

- CfBT Education Trust, covering the North of England
- Serco Education and Children's Services, covering the English Midlands
- Tribal Group, covering the South of England

### **Επιθεωρήσεις**

Το γραφείο διεξάγει τακτικές επιθεωρήσεις που καταλήγουν στην έκδοση μιας αποτίμησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Μια όχι θετική αναφορά μπορεί να περιλαμβάνει σύσταση για παρέμβαση στη λειτουργία του σχολείου.

#### *Επιθεωρήσεις πριν το 2005*

Πριν το 2005, το κάθε σχολείο δεχόταν επιθεώρηση για μια εβδομάδα κάθε έξι χρόνια και είχε προειδοποιηθεί δύο μήνες πριν, ώστε να προετοιμαστεί. Το καθεστώς αυτό δέχτηκε πολλές αρνητικές κριτικές. Από τη μια μεριά δάσκαλοι και διευθυντές σχολείων έβρισκαν πως διαταράσσει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, και από την άλλη κάποιοι θεωρούσαν πως η δυνατότητα προετοιμασίας των σχολείων για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα τους παρείχε τον τρόπο να παρουσιάσουν μια ψευδώς θετική εικόνα.

#### *Επιθεωρήσεις 2005-2012*

Το Σεπτέμβριο του 2005 ξεκίνησε να λειτουργεί ένα νέο σύστημα με επιθεωρήσεις για τις οποίες τα σχολεία προειδοποιούνταν 2 μέρες πριν και διαρκούσαν 2-3 μέρες κάθε τρία χρόνια. Η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνθηκε να συμπληρώνει τακτικά μια φόρμα αυτοαξιολόγησης (Self Evaluation Form-SEF). Η επιθεώρηση επικεντρωνόταν στις βασικές λειτουργίες του σχολείου, όπως η διοίκηση και οι διαδικασίες που υπήρχαν, ώστε να διασφαλιστεί πως τα στάνταρ της διδασκαλίας και της μάθησης βελτιώνονταν. Το SEF ήταν βασικό στοιχείο της διαδικασίας επιθεώρησης.

Μετά την επιθεώρηση ο Ofsted αναρτούσε μια αναφορά για το σχολείο στο site του. Εκτός από τα σχόλια για συγκεκριμένες ομάδες χαρακτηριστικών, το σχολείο κατατασσόταν ανά ομάδα

<sup>203</sup> Όλη αυτή η ανακατανομή αρμοδιοτήτων, η υπέρμετρη αύξηση της υπηρεσίας σε ευθύνες και προσωπικό, καθώς και η απαίτηση να μειώσει τις δαπάνες της προβληματίσαν τους ενεχόμενους (Carvel & Ward, 2007).

<sup>204</sup> Στο (Matthews & Smith, 1995, p. 24) διαβάζουμε πως οι επιθεωρήσεις διενεργούνται από registered inspectors (RgIs) και inspection teams που έχουν συμβόλαια με τον Ofsted. Από το 1992 έως το 1995 ο οργανισμός είχε εκπαιδεύσει και πιστοποιήσει 1200 primary και secondary registered inspectors, 3500 inspection team members (μέλη ομάδων επιθεώρησης) και 1200 lay inspectors.

και συνολικά σε μια τετραβάθμια κλίμακα: 1 (Outstanding), 2 (Good), 3 (Satisfactory) και 4 (Inadequate). Όσα χαρακτηρίζονταν Outstanding ή Good δεν επιθεωρούνταν για τα επόμενα 5 χρόνια. Τα υπόλοιπα επιθεωρούνταν πιο συχνά και αρκετές φορές απροειδοποίητα<sup>205</sup>.

Το 2010 τα σχολεία που χαρακτηρίζονταν Outstanding μειώθηκαν σε 9% σε σχέση με το 19% του 2009 και όσα χαρακτηρίζονταν Inadequate αυξήθηκαν σε 10% από 4% (BBC NEWS, 2010).

#### *Επιθεωρήσεις σήμερα*

Τον Ιανουάριο του 2012 εισάγεται ένα πλαίσιο επιθεώρησης των ακαδημιών και των maintained schools, ενώ το Σεπτέμβριο του ίδιου έτους αντικαθίσταται από ένα άλλο. Μετά από κάποιες πιλοτικές δοκιμές ο Ofsted προετοιμάστηκε για την εφαρμογή του νέου πλαισίου. Στο νέο σύστημα η κατηγορία “Satisfactory” αντικαταστάθηκε με την “Requires Improvement”.

#### **Λήψη Ειδικών Μέτρων**

Όταν ένα σχολείο χαρακτηρίζεται ως “Inadequate” (4<sup>η</sup> κατηγορία), και οι επιθεωρητές κρίνουν πως δεν μπορεί να βελτιωθεί χωρίς επιπλέον υποστήριξη, τότε εντάσσεται σε ειδικά μέτρα – “special measures”. Υποστηρίζεται από τις τοπικές αρχές, λαμβάνει επιπλέον χρηματοδότηση και επαναξιολογείται συχνά μέχρι να φανεί πως σταμάτησε να αποτυγχάνει. Κάποιες φορές κρίνεται σκόπιμο να αντικατασταθούν η διοίκηση και το διδακτικό προσωπικό. Σε όσα σχολεία οι επιθεωρητές διακρίνουν δυνατότητες βελτίωσης, τους δίνεται απλά ένα Notice to Improve (Nti).

#### **Προβλήματα στη Λειτουργία του Θεσμού**

Σε αντίθεση με το HMI ο Ofsted ήταν από την αρχή πιο τυπικός και ιεραρχικός. Το ισχυρό χαρακτηριστικό του HMI να μπορούν να σχηματίζουν ομάδες, με βάση κάποιο συγκεκριμένο έργο, και να εργάζονται με αυτό το σχήμα για περιορισμένο διάστημα, έπαψε να υφίσταται. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις, υπήρχε κάποια δόση ανεξαρτησίας που είχε παραμείνει από παλιά. Το νέο προφίλ υπαγορευόταν και από το γεγονός πως ο αριθμός των επιθεωρήσεων είχε αυξηθεί δραματικά και μαζί με αυτές αυξήθηκε και ο αριθμός των σχολείων που χαρακτηρίζονταν ως “failing or likely to fail”. Μετά το 1994, υπό την ηγεσία του Chris Woodhead, ο οργανισμός μετατρέπεται σε λιγότερο ‘χαμηλού προφίλ’ και θέτει ως στόχο να αυξήσει τα εκπαιδευτικά στάνταρ (Smith G. , 2000, pp. 341-342). Ένα από τα προβλήματα που αναφέρει ο Smith είναι η δυσκολία του να δημοσιευτούν αναφορές, ακόμα και αν έχουν ξοδευτεί ήδη χρήματα, όταν αυτές δεν είναι ευθυγραμμισμένες με την Κυβερνητική πολιτική ή/και με τη συνολική θέση του Ofsted στο συγκεκριμένο πεδίο (Smith G. , 2000, pp. 342-344).

Ο Οργανισμός προήλθε από το μετασχηματισμό του Office of Her Majesty’s Chief Inspector of Schools for England σε Office for Standards in Education. Η αλλαγή στο όνομα από “Department of...” σε “Department for...” κατά τον Smith σηματοδοτεί το μετασχηματισμό του από *κεντρικό πάροχο της υπηρεσίας σε υπεύθυνο για την υπηρεσία εντός της κεντρικής κυβέρνησης*. Από *ρυθμιστής μετατράπηκε σε οργανισμό που προωθεί τις επιθυμητές αλλαγές* (Smith G. , 2000, p. 349).

Ο Ofsted κατηγορήθηκε από την εξεταστική επιτροπή για την παιδεία της Βουλής των Κοινοτήτων πως δεν είναι πανάκεια. Η επιτροπή τόνισε την πολυπλοκότητα των αντικειμένων με τα οποία καταπιάνεται ο Ofsted και ότι αυτά διαπλέκονται με τη δυνατότητά του να φέρει εις πέρας τη βασική αποστολή του. Ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών και Λεκτόρων (Association of Teachers and Lecturers-ATL) έθιξε το ζήτημα των δεδομένων που αναλύει ο Ofsted και τόνισε πως χρειάζεται να γίνουν ριζικές αλλαγές (BBC NEWS, 2007).

Τον Αύγουστο του 2013 τα 18 από τα 24 νεοϊδρυθέντα free schools βαθμολογήθηκαν από τον Ofsted ως “Good” ή “Outstanding”<sup>206</sup> και το ίδιο διάστημα πάνω από 100 κρατικά σχολεία υποβαθμίστηκαν<sup>207</sup>. Η αξιοπιστία του Ofsted κλονίστηκε και άρχισαν να κυκλοφορούν οδηγό με

<sup>205</sup> Αναλυτικά στο έγγραφο του Ofsted (2010) *The Evaluation schedule for schools*.

<sup>206</sup> Από ανακοίνωση τύπου του Υπουργείου Παιδείας (Department for Education, 2013)

<sup>207</sup> Harrison, A. (2013, July 26). Dozens of 'outstanding' schools downgraded. Retrieved July 25, 2015, from BBC NEWS: <http://www.bbc.com/news/education-23450685>

τίτλο *How to get a Good Ofsted*<sup>208</sup>. Η NUT (National Union of Teachers) ζήτησε την παραίτηση του Sir Michael Wilshaw (Ofsted's chief) και δεσμεύτηκε να συνεχίζει να αγωνίζεται για την κατάργηση του Ofsted (Department for Education, 2013) (Harrison, 2013).

Αρκετοί είναι αυτοί που ισχυρίζονται πως οι επιθεωρητές του Ofsted παραδίδουν αναξιόπιστες αναφορές καθώς στερούνται των γνώσεων που απαιτούνται για να παράγουν δίκαιες κρίσεις.

Μια έρευνα του 2014 αποκαλύπτει ότι οι δάσκαλοι σε ποσοστό 90% πιστεύουν πως οι επιθεωρήσεις του Ofsted δεν επενεργούν θετικά στους μαθητές. Επίσης, τόσο οι ίδιοι όσο και το NUT, επισημαίνουν τον αυξημένο φόρτο εργασίας που οφείλεται στις διαδικασίες του Ofsted (περισσότερες από 60 ώρες την εβδομάδα). Μια έρευνα του NUT το 2015 αποκαλύπτει πως το 53% των εκπαιδευτικών επιθυμεί να αλλάξει εργασία, δίνοντας ως βασική αιτία το φόρτο εργασίας που οφείλεται στις επιθεωρήσεις του Ofsted (BBC NEWS, 2015) (Richardson, 2015) (Gurney-Read, 2015).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν παραπονεθεί πως μετά από μια άδικη, σύμφωνα με την άποψή τους, κρίση της σχολικής τους μονάδας οι ενστάσεις τους δεν λαμβάνονται υπόψη. Επίσης, μετά και την απόλυση το 2015 του 40% των HMI για λόγους «ποιότητας» εγείρονται πλήθος θεμάτων που σχετίζονται με την αξιοπιστία του Ofsted (Barton, 2015a) (Barton, 2015b).

Το 2016 βρίσκει τον Ofsted να έχει φορτωμένη ατζέντα. Παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες στην κυβέρνηση και το κοινοβούλιο και εκδίδει για το κοινοβούλιο μια ετήσια αναφορά για την ποιότητα των εκπαιδευτικών παροχών της Αγγλίας. Έχει γραφεία στο Λονδίνο, το Μάντσεστερ, το Νόττινχαμ και το Μπρίστολ. Η αντίστοιχη υπηρεσία για τη Βόρεια Ιρλανδία είναι η *Education and Training Inspectorate*, για τη Σκωτία η *Her Majesty's Inspectorate of Education* και η *Estyn* στην Ουαλία.

## □ 2010-2013

### **CSFC report on School Accountability**

Η επιτροπή Children, Schools and Families Committee (CSFC) –της Βουλής των Commons– εξέδωσε τον Ιανουάριο του 2010 την αναφορά με τίτλο **School Accountability**. Οι γονείς στέλνουν το παιδί τους στο σχολείο και προσδοκούν να χρησιμοποιήσει τις ικανότητές του με τον καλύτερο τρόπο σε ένα περιβάλλον που θα το φροντίζει. Όλοι όσοι χρηματοδοτούν ένα σχολείο, είτε μέσω πληρωμής φόρων, τελών ή χορηγίας, αναμένουν να επιδείξει καλή σχέση ποιότητας τιμής. Οι εργοδότες, τα κολλέγια και τα πανεπιστήμια βασίζονται στα σχολεία που θα δώσουν τις βάσεις στους μαθητές τους για να γίνουν ικανά και παραγωγικά μέλη του εργατικού δυναμικού. Συνεπώς, τα σχολεία φέρουν μεγάλη ευθύνη και πρέπει να λογοδοτούν δημόσια για τις υπηρεσίες που παρέχουν. Το σύστημα λογοδοσίας θα πρέπει με τη σειρά του να οδηγήσει στη βελτίωση αυτών των υπηρεσιών (CSFC, 2010, pp. 11, 19).

Η έκθεση εξετάζει τους ρόλους διαφόρων φορέων λογοδοσίας στο αγγλικό σχολικό σύστημα: α. τα ίδια τα σχολεία, συμπεριλαμβανομένων των διοικητικών τους οργάνων, β. τις τοπικές αρχές και τους School Improvement Partners (SIPs), γ. τον κύριο φορέα επιθεώρησης, τον Ofsted, και δ. την κεντρική κυβέρνηση, που καθορίζει την πολιτική και ερμηνεύει τις πληροφορίες για κάθε σχολείο, οι οποίες δημοσιοποιούνται μέσω των πινάκων *Achievement and Attainment Tables* (CSFC, 2010, p. 15).

Η αναφορά εξετάζει το πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν τα σχολεία: υπεύθυνα για τη βελτίωσή τους είναι τα ίδια, ενώ τα Σώματα Διοίκησης καθορίζουν το στρατηγικό πλαίσιο. Τα τελευταία χρόνια τα σχολεία ενθαρρύνονται, ολοένα και περισσότερο, να επισημοποιήσουν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης ως μέρος της στρατηγικής βελτίωσής τους· με αποκορύφωμα την απαίτηση του Ofsted να παρέχουν στους επιθεωρητές γραπτή φόρμα αυτοαξιολόγησης ως

<sup>208</sup> Η εμμονή των εκπαιδευτικών με τις επιθεωρήσεις του Ofsted αποτυπώνεται στην αγωνία τους να αναζητήσουν έτοιμες και γρήγορες λύσεις, καθώς και στη διαθεσιμότητά τους να πληρώσουν με ίδια μέσα σεμινάρια/επιμορφώσεις/ημερίδες/e-books και άλλα γιατροσόφια που τους υπόσχονται με σκοπό το κέρδος «επαγγελματίες της εκπαίδευσης» αριστερά και δεξιά (Dix, 2012).

απόδειξη του έργου τους σε αυτόν τον τομέα. Σε αυτές τις διαδικασίες τα σχολεία υποστηρίζονται από τους SIPs που διορίζονται από την τοπική αρχή (CSFC, 2010, p. 16).

Ο Ofsted, με τις ευρείες αρμοδιότητές του από το 2007, παράγει στοιχεία που είναι απαραίτητα για ένα σύστημα λογοδοσίας (CSFC, 2010, pp. 16-17). Εξίσου σημαντική πηγή είναι οι πίνακες απόδοσης (Achievement and Attainment Tables –οι παλιοί performance tables– που εκδίδονται από το Υπουργείο Παιδείας). Περιέχουν στατιστικές πληροφορίες για κάθε σχολικό έτος: αποτελέσματα των test, συγκριτικά ετήσια δεδομένα σχετικά με τις βαθμολογίες των test, στατιστικά για τις απουσίες, στατιστικά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καθώς οι πίνακες αμφισβητούνται η Κυβέρνηση προτείνει τη χρήση μιας νέας school report card (CSFC, 2010, p. 17).

Στην αναφορά επιχειρείται μια σύντομη ανασκόπηση του accountability system από το 1980 μέχρι το 2010. Πριν τη μεγάλη μεταρρύθμιση στο τέλος της δεκαετίας του 1980, τα σχολεία ήταν υπεύθυνα για το αναλυτικό τους πρόγραμμα και οι επιθεωρήσεις διενεργούνταν από τους επιθεωρητές που προσλάμβαναν οι LEAs. Το 1988 με τον ERA έχουμε το National Curriculum και τεστ εθνικής εμβέλειας. Το 1992 δημιουργείται ο Ofsted και ξεκινά να εποπτεύει τα εθνικά πρότυπα σε όλη την Αγγλία. Το 2004 η Κυβέρνηση παρέχει ένα πλαίσιο λογοδοσίας μέσω του εγγράφου που υπογράφει το DfES με τον Ofsted “*A new relationship with schools: improving performance through school self-evaluation*”<sup>209</sup> (DfES, 2004b). Το έγγραφο αποτελεί ένα σύντομο οδηγό ώστε η αυτοαξιολόγηση να οδηγήσει σε βελτίωση των σχολείων. Για το σκοπό αυτό παρέχεται από τον Ofsted και μια φόρμα αυτοαξιολόγησης, η Ofsted’s self-evaluation form (SEF). Το Υπουργείο ήθελε να απλοποιήσει τη διαδικασία και να βελτιώσει τα δεδομένα που συγκεντρώνονται, να ανεβάσει τα standards, να μειώσει τη γραφειοκρατία, να δώσει περισσότερη πληροφόρηση στους γονείς και να υποστηρίξει τα σχολεία με την υλοποίηση της ατζέντας *Every Child Matters*. Η νομοθεσία που σφράγισε τα παραπάνω είναι ο Education Act-2005 (CSFC, 2010, pp. 20-22). Ακολουθούν τα *The 21<sup>st</sup> Century Schools White Paper* και το *new Ofsted inspection framework for 2009* που ασχολούνται και αυτά σε κάποια μέρη τους διεξοδικά με τη λογοδοσία και τη βελτίωση (CSFC, 2010, pp. 23-27).

Στο τμήμα της αναφοράς που ασχολείται με την αυτοαξιολόγηση αναφέρεται πως στην πρώτη γραμμή στη διοίκηση και τη λογοδοσία των μονάδων βρίσκεται το Σώμα Διοίκησης, ο διευθυντής του σχολείου λογοδοτεί για την απόδοσή του στο Σώμα Διοίκησης και ο SIP επιβλέπει τη διαδικασία διαχείρισης απόδοσης. Ο Ofsted αναζητά και τρόπους με τους οποίους θα εμπλέξει αποτελεσματικότερα τα Σώματα Διοίκησης στην αξιολόγηση (CSFC, 2010, pp. 28-30).

Η αναφορά κάνει λόγο για τη διαρκή διαμάχη όλων των συστημάτων που αποτιμούν την ποιότητα ώστε να πετύχουν την ισορροπία μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Εξάγει την αυτοαξιολόγηση ως “μια επαναληπτική, στοχαστική και συνεχή διαδικασία, ενσωματωμένη στην κουλτούρα ενός σχολείου”, που μπορεί να συνδράμει στην επιτυχία και τη βελτίωση του σχολείου (CSFC, 2010, pp. 31-32). Οι εκπαιδευτικοί έχουν άλλη άποψη και την εκφράζουν μέσω της NUT: δεν είναι όπως την ονειρεύονται οι ίδιοι και οι τοπικές αρχές, ενώ θεωρούν πως ο Ofsted τη χρησιμοποιεί με τιμωρητική διάθεση (CSFC, 2010, p. 33). Το πόσο σημαντική είναι η αυτοαξιολόγηση αποτυπώνεται και σε έρευνα του National Foundation for Educational Research (NFER) που αποκαλύπτει ότι τα σχολεία θεωρούν ως κύριο όφελος της επιθεώρησης το γεγονός πως επικυρώνει τα δεδομένα της αυτοαξιολόγησης. Πράγματι, ο NFER βρήκε υψηλό βαθμό συνοχής μεταξύ των απόψεων των σχολείων για τη δική τους αποτελεσματικότητα και της απόφασης του Ofsted για το ίδιο (CSFC, 2010, p. 35).

Κάποιες αντικρουόμενες απόψεις φιλοξενούνται στην αναφορά σχετικά με την εμπλοκή των LEAs τόσο στην αξιολόγηση όσο και στις διαδικασίες χρηματοδότησης των σχολείων (CSFC, 2010, pp. 42-50). Κατακρίνεται η σύντομη επιθεώρηση του Ofsted (2 μέρες) που αδυνατεί να αποτιμήσει την κατάσταση στα σχολεία (CSFC, 2010, pp. 51-55). Κάποιες από τις επισημάνσεις είναι

<sup>209</sup> Τα βασικά σημεία του New Relationship with Schools ήταν: οι School Improvement Partners (SIPs), η μείωση της γραφειοκρατίας, η ενίσχυση της ικανότητας των σχολείων να βελτιώνονται μόνα τους, η καθιέρωση ενός πλαισίου λογοδοσίας, η καλύτερη χρήση των δεδομένων, η διασφάλιση της ευθυγράμμισης των προτεραιοτήτων των σχολείων με αυτές της τοπικής και κεντρικής κυβέρνησης.

(CSFC, 2010, pp. 57-72): 1. Ο Ofsted λαχταρά να έχει το HMI να ηγείται όλων των επιθεωρήσεων, 2. Δεν έχει κατασταλάξει ο προβληματισμός για το αν η αποτίμηση του Ofsted πρέπει να συνδυάζεται με παροχή βοήθειας για τη βελτίωση των προβλημάτων που εντοπίζονται, 3. Στην αποτίμηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, ο Ofsted, να δίνει λιγότερη σημασία στα αποτελέσματα των τεστ και σε δευτερογενή μέτρα και περισσότερη στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, μέσω της παρατήρησης στην τάξη, 4. Όταν εκτιμάται η απόδοση ενός σχολείου, μέσω της ευημερίας των μαθητών και άλλων μη ακαδημαϊκών μέτρων, συνίσταται αντί των ποσοτικών μέτρων απόδοσης να χρησιμοποιούνται ποιοτικά μέτρα.

Τα δεδομένα απόδοσης (performance data) αποτελούν για κάποια χρόνια μέρος του εκπαιδευτικού τοπίου της Αγγλίας. Αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα του συστήματος λογοδοσίας των σχολείων, είτε μας αρέσει είτε όχι, και είναι προφανείς οι δυσκολίες του να καταργηθούν. Υπάρχουν σίγουρα τρόποι ώστε να αμβλυνθούν κάποιες ατυχείς πτυχές της δημοσίευσής τους. Το επίκεντρο της συζήτησης θα πρέπει να μετακινηθεί στους τύπους δεδομένων και πληροφοριών που συλλέγονται και στη μέθοδο παρουσιάσής τους (CSFC, 2010, pp. 73-75). Οι *Achievement and Attainment Tables* παρουσιάζουν μια εικόνα της σχολικής επίδοσης που έχει μεθοδολογικά και στατιστικά προβλήματα. Για παράδειγμα, είναι πιθανό να ευνοούν τα independent και τα selective schools, τα οποία έχουν λιγότερους μαθητές με οικονομικά προβλήματα ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Δεν είναι λοιπόν έκπληξη το γεγονός ότι τα σχολεία αυτά επικρατούν στους πίνακες ακαδημαϊκής κατάταξης. Παρά τα ελαττώματα των πινάκων, αρκετοί γονείς ερμηνεύουν τα στοιχεία που παρουσιάζονται εκκινώντας από σαθρή βάση. Ως αποτέλεσμα, πολλά σχολεία από το φόβο της αποτυχίας, σύμφωνα με τα στενά κριτήρια των Πινάκων, καταφεύγουν σε μέτρα όπως η διδασκαλία για τα τεστ, η ελάττωση του curriculum, η διάθεση περισσότερων πόρων στους οριακούς υποψηφίους και η ενθάρρυνση των μαθητών να κατευθυνθούν προς τα "ευκολότερα" προσόντα. Όλα αυτά σε μια προσπάθεια να μεγιστοποιηθούν τα δεδομένα της απόδοσης. Υπάρχει επείγουσα ανάγκη, σύμφωνα με το Report, η κυβέρνηση να απομακρυνθεί από αυτούς τους καταστρεπτικούς Achievement and Attainment Tables και να κατευθυνθεί προς ένα σύστημα που δίνει πλήρη περιγραφή των παροχών ενός σχολείου (CSFC, 2010, p. 79). Για να διευθετηθούν τα πιο πάνω προβλήματα, η Κυβέρνηση ανακοινώνει τη λειτουργία, από το 2011, της school report card. Η κάρτα θα εκδίδεται σε ετήσια βάση με τα πιο πρόσφατα στοιχεία της επιθεώρησης του Ofsted (ποσοτικά-quantitative). Εκτός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων θα περιλαμβάνει στοιχεία για την πρόοδο και την ευημερία των μαθητών<sup>210</sup>. Θα λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς την επιθεώρηση του Ofsted, η οποία θα περιλαμβάνει περισσότερο ποιοτικές πληροφορίες (qualitative). Τα αναλυτικά δεδομένα που πρέπει να περιλαμβάνονται συζητήθηκαν πολύ και από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Η εισαγωγή της κάρτας βασίστηκε σε στοιχεία από την εφαρμογή της στη Νέα Υόρκη. Υπήρξε ανησυχία για το δανεισμό μιας πολιτικής χωρίς να υπάρχουν εγγυήσεις από την Κυβέρνηση πως λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές, δομικές και πολιτιστικές διαφορές που μπορεί να επηρεάσουν την εφαρμογή της πολιτικής και τις τελικές επιπτώσεις της. Έτσι κρίθηκε σκόπιμο να διεξαχθεί μια διεθνής συγκριτική ανάλυση της λογοδοσίας και των αποτελεσμάτων των παιδιών, η οποία υλοποιήθηκε από την School Accountability Review Group<sup>211</sup> (CSFC, 2010, pp. 79-85).

Η επιτροπή κατέληξε σε κάποια χρήσιμα συμπεράσματα για την εφαρμογή μέτρων που θα ενισχύουν τη λογοδοσία. Αρχικά, επεσήμανε την υπάρχουσα πολυπλοκότητα των συστημάτων που υφίστανται αλλά και βρίσκονται σε φάση σχεδιασμού, ενώ δεν παρέλειψε να δει αυτήν την πολυπλοκότητα υπό το πρίσμα των αναρίθμητων φορέων που εμπλέκονται στην παροχή,

<sup>210</sup> Οι κατηγορίες των δεδομένων που θα συμπεριληφθούν στην school report card θα είναι: Pupil progress, Pupil attainment, Pupil wellbeing, Pupils' perceptions, Parents' perceptions, Narrowing gaps in pupil performance (CSFC, 2010, p. 82).

<sup>211</sup> Η School Accountability Review Group δημιουργήθηκε ειδικά (ad hoc) για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας. Η Ομάδα υποστηρίχθηκε από το Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI-Centre), το οποίο είναι τμήμα του Social Science Research Unit του Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου.

αξιολόγηση, αποτίμηση, παροχή συμβουλών κ.λπ. προς τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Οι επιχειρούμενες αλλαγές χρειάζονται χρόνο για να μπορέσουν να αποδώσουν και έτσι οι συχνές μεταρρυθμίσεις έχουν αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Δεν συμφωνεί με την προσέγγιση “*naming and shaming*” και θεωρεί πως πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στον ισχυρισμό ότι ‘*τα σχολεία είναι υπεύθυνα για τη δική τους βελτίωση*’. Τα σχολεία πρέπει να προσανατολίσουν τις προσπάθειές τους σε ό,τι έχει σημασία: τα παιδιά. Η κυβέρνηση πρέπει να πιστέψει στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και να τους στηρίξει. Παράλληλα, να διασφαλιστεί και να διατηρηθεί η ανεξαρτησία του HMI (CSFC, 2010, pp. 95-106).

### Education Act 2011

Το νομοσχέδιο αποτελείται από εννέα μέρη και 18 Schedules.

Το **πρώτο μέρος** του νόμου καθιστά δυνατή τη δωρεάν παροχή μέριμνας σε νηπιακής ηλικίας παιδιά από μη προνομιούχες οικογένειες.

Το **δεύτερο μέρος** επεκτείνει την εξουσία των μελών του προσωπικού στα σχολεία και τη μεταλυκειακή εκπαίδευση να ψάξουν τους μαθητές, χωρίς τη συναίνεσή τους, για κάποιο αντικείμενο που έχει ή είναι πιθανό να χρησιμοποιηθεί σε αδίκημα ή για να προκαλέσει τραυματισμό στον ίδιο ή σε άλλο μαθητή, ή για να βλάψει την περιουσία του σχολείου, και να αναζητήσει αντικείμενα που σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου απαγορεύονται. Καταργεί την απαίτηση από τα σχολεία να δίνουν ειδοποίηση για τον περιορισμό του μαθητή στους γονείς του, καθώς και το καθήκον όλων των σχολείων να συνάπτουν συνεργασίες συμπεριφοράς και συμμετοχής (behaviour and attendance partnerships) με άλλα σχολεία της περιοχής τους.

Το **τρίτο μέρος** καταργεί τρεις φορείς –το General Teaching Council for England (GTCE), το Training and Development Agency for Schools (TDA) και το School Support Staff Negotiating Body (SSSNB)–. Ο νόμος προβλέπει ο Υπουργός Παιδείας να αναλάβει τις λειτουργίες των καταργούμενων φορέων –όπου χρειάζεται αναλαμβάνουν οι Υπουργοί της Ουαλίας– και παρέχει τις απαραίτητες εξουσίες για τη μεταφορά του προσωπικού από τα σώματα αυτά στον Υπουργό. Επίσης, το μέρος αυτό εισάγει περιορισμούς σχετικά με την καταγγελία υποτιθέμενων αδικημάτων από τους εκπαιδευτικούς.

Το **τέταρτο μέρος** απαιτεί από κάποια σχολεία, δειγματοληπτικά, να λάβουν μέρος σε διεθνείς έρευνες εκπαίδευσης όταν αυτό ζητηθεί από τον Υπουργό. Τροποποιεί τη δομή διακυβέρνησης του Ofqual<sup>212</sup> και αναθεωρεί το στόχο των standard του, ώστε να συμπεριλάβει και διεθνή σύγκριση. Το μέρος αυτό καταργεί ένα ακόμα σώμα, το Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA). Ο νόμος προβλέπει οι σχετικές λειτουργίες του QCDA να μεταφερθούν στον Υπουργό Παιδείας και παρέχει τις αναγκαίες εξουσίες για τη μεταφορά του προσωπικού του στον Υπουργό.

Το **πέμπτο μέρος** (άρθρα 32-51) καταργεί ορισμένα καθήκοντα των Σωμάτων Διοίκησης των maintained schools της Αγγλίας και ανακαλεί το καθήκον των LEAs να διορίζουν έναν school improvement partner για κάθε maintained school. Επίσης, κάνει αλλαγές στα καθήκοντα των LEAs σε σχέση με τις σχολικές εγγραφές. Επιπλέον, ο διαιτητής (schools adjudicator) δεν θα μπορεί πλέον να τροποποιεί τον κανονισμό εγγραφών ενός σχολείου σε απάντηση κάποιας καταγγελίας ή σύστασης. Εισάγει ένα ανώτατο όριο στις LEAs και τα Σώματα Διοίκησης των maintained schools στην Αγγλία για το ποσό που επιτρέπεται να χρεώνουν για παροχή γευμάτων, γάλακτος κ.λπ. Τέλος, το μέρος αυτό προβλέπει αλλαγές στο πλαίσιο των σχολικών επιθεωρήσεων, αλλά και την εξαίρεση ορισμένων κατηγοριών σχολείων και ιδρυμάτων μεταλυκειακής εκπαίδευσης από επιθεώρηση ρουτίνας από το HMI και τον Ofsted. Όταν ένα σχολείο ή ένα ίδρυμα μεταλυκειακής εκπαίδευσης ζητά από τον Ofsted να πραγματοποιήσει επιθεώρηση, σε περιπτώσεις όπου αυτή δεν απαιτείται, και ο Ofsted συμφωνεί, τότε επιτρέπεται στον HMCI να χρεώσει στο ίδρυμα το κόστος της επιθεώρησης.

Το **άρθρο 41** μεταβάλλει το άρθρο 5 (§5) του Education Act-2005 σύμφωνα με την οποία ο HMCI δημιουργεί εκθέσεις για τις επιθεωρήσεις. Το άρθρο αντικαθιστά την §5 και §5A του άρθρου

<sup>212</sup> Office of Qualifications and Examinations Regulation

5 και εισάγει μια νέα παράγραφο την §5B. Στην §5 καθορίζεται το γενικό καθήκον του επιθεωρητή να υποβάλλει έκθεση σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο σχολείο, και η νέα §5A ορίζει τις λεπτομέρειες σχετικά με τις περιοχές που πρέπει να καλύπτει η έκθεση. Οι περιοχές αυτές είναι:

- τα επιτεύγματα των μαθητών στο σχολείο
- η ποιότητα της διδασκαλίας στο σχολείο
- η ποιότητα της ηγεσίας και της διοίκησης του σχολείου
- η συμπεριφορά και η ασφάλεια των μαθητών στο σχολείο

Κατά την υποβολή εκθέσεων σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε ένα σχολείο, σε σχέση με τις τέσσερις περιοχές που προαναφέρθηκαν, ο επιθεωρητής πρέπει να εξετάσει τους τομείς που αναφέρονται στη νέα παράγραφο (§5B). Αυτή περιλαμβάνει το πόσο καλά ένα σχολείο φροντίζει τις διαφορετικές ομάδες μαθητών (ομάδες φύλου και μειονότητας, εκείνες που είναι επιλέξιμες για δωρεάν σχολικά γεύματα και πρωτοδότηση των μαθητών, παιδιά που χρειάζονται φροντίδα, χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές). Ο ΗΜCI πρέπει να εξετάζει το πόσο καλά το σχολείο ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, πρέπει να εξετάσει την πρόβλεψη του σχολείου για την πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών.

Το **άρθρο 42** προβλέπει την εξαίρεση ορισμένων sixth form και general further education colleges από την επιθεώρηση ρουτίνας και θα επιτρέψει απαλλαγή σε κολλέγια που έχουν κριθεί outstanding στην πιο πρόσφατη επιθεώρηση. Το άρθρο επιτρέπει επίσης στον ΗΜCI να χρεώνει τους παρόχους των απαλλασσόμενων ιδρυμάτων όταν ζητούν επιθεώρηση. Το ίδιο άρθρο τροποποιεί την τρέχουσα απαίτηση του άρθρου 125 του EIA-2006 για τον ΗΜCI να επιθεωρεί και να υποβάλλει έκθεση για όλα τα ιδρύματα στον τομέα του further education. Η §2 του άρθρου περιλαμβάνει τις διατάξεις για την εξαίρεση από την επιθεώρηση ορισμένων τύπων sixth form και general further education colleges σύμφωνα με το άρθρο 125 του EIA-2006 υπό ορισμένες συνθήκες (“exempt institutions”). Ο ΗΜCI θα διατηρήσει την εξουσία να επιθεωρεί απαλλασσόμενα ιδρύματα σύμφωνα με το άρθρο 126 του EIA-2006 όταν ο Chief Inspector έχει ανησυχίες σχετικά με την επίδοση ενός απαλλασσόμενου ιδρύματος. Η §4 εισάγει μια νέα διάταξη στο άρθρο 126 που απαιτεί από τον ΗΜCI να επιθεωρεί ένα απαλλασσόμενο ίδρυμα, στο πλαίσιο του εν λόγω άρθρου, εφόσον ζητηθεί από τον Υπουργό. Η §5 απαιτεί από τον ΗΜCI να υποβάλει γραπτή έκθεση με την ολοκλήρωση της επιθεώρησης που διεξάγεται δυνάμει του εδαφίου (1) ή (1A) που έχει ζητηθεί είτε από τον Υπουργό, είτε από οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο ή φορέα (για παράδειγμα από τον πάροχο της εκπαίδευσης ή κατάρτισης που έχει ελεγχθεί). Ο Chief Inspector πρέπει, επίσης, να μεριμνήσει για τη δημοσίευση της έκθεσης επιθεώρησης. Η §8 επιτρέπει στον ΗΜCI να χρεώνει για επιθεωρήσεις σύμφωνα με το άρθρο 126 §1, όταν διεξάγεται ως αποτέλεσμα αιτήματος παρόχου εκπαίδευσης ή κατάρτισης.

Η §2(a) του **άρθρου 43** διευκρινίζει τι σημαίνει ένα σχολείο ή ένα κολλέγιο που παρέχει διαμονή σε ένα παιδί για τους σκοπούς των άρθρων 87 έως 87D του CA-1989. Το νέο άρθρο 87(1A) επεκτείνει την έννοια της «παροχής διαμονής» για να συμπεριλάβει τις περιστάσεις στις οποίες ένα σχολείο ή ένα κολλέγιο ρυθμίζει τη διαμονή ενός παιδιού σε οικογένεια υποδοχής ή κάτι παρόμοιο. Η §2(c) εισάγει μια νέα παράγραφο (3A) στο άρθρο 87 που θα επιτρέψει στον Υπουργό να κατευθύνει τον ΗΜCI να λάβει μέτρα για να διαπιστώσει αν η ευημερία ενός παιδιού διαφυλάσσεται επαρκώς ενώ φιλοξενείται από ένα σχολείο ή κολλέγιο στην Αγγλία. Η εξουσία αυτή μπορεί να ασκηθεί ακόμη και όταν η υποχρέωση του επιθεωρητή να λάβει τέτοια μέτρα έχει ανασταλεί δυνάμει του άρθρου 87A και ένα σώμα επιθεώρησης έχει ήδη συνάψει συμφωνία με το συγκεκριμένο σχολείο ή κολλέγιο. Η §3(b) επιτρέπει την εισαγωγή κανονισμών που θα προσδιορίζουν τα θέματα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον διορισμό ή τον τερματισμό του διορισμού ανεξάρτητων σωμάτων επιθεώρησης στην Αγγλία. Η §4 προβλέπει ότι ο Ofsted θα παρακολουθεί τις εργασίες των ανεξάρτητων σωμάτων επιθεώρησης που διορίζονται για τη διεξαγωγή επιθεωρήσεων διαμονής στα σχολεία στο πλαίσιο του άρθρου 87A, και ο ΗΜCI θα υποβάλλει ετήσια έκθεση στον Υπουργό για τις εν λόγω επιθεωρήσεις. Αμφότερες οι διατάξεις



αυτές αντικατοπτρίζουν τις υπάρχουσες διατάξεις στα άρθρα 106 και 107 του ESA-2008 για τα ανεξάρτητα σώματα επιθεωρήσεων που διεξάγουν επιθεωρήσεις για την παροχή εκπαίδευσης από independent schools στην Αγγλία.

Το **άρθρο 44** τροποποιεί το μέρος 4 του EIA-2006 το οποίο καθορίζει το νομικό πλαίσιο για τα maintained schools που προκαλούν ανησυχία. Σύμφωνα με το άρθρο 68 του EIA-2006 ο υπουργός μπορεί να κατευθύνει το κλείσιμο ενός σχολείου, επειδή το σχολείο "απαιτεί ειδικά μέτρα" (άρθρο 62 του EIA-2006). Η §2 του παρόντος άρθρου τροποποιεί το άρθρο 68 του EIA-2006 για να επεκτείνει τις περιπτώσεις στις οποίες ο Υπουργός μπορεί να κατευθύνει το κλείσιμο ενός σχολείου. Το αποτέλεσμα αυτού του άρθρου είναι ότι ο Υπουργός θα είναι σε θέση να κατευθύνει το κλείσιμο ενός σχολείου, όταν αυτό έχει αποτύχει να συμμορφωθεί με τα standard επίδοσης ή με την προειδοποίηση ασφαλείας (όπως ορίζεται στο άρθρο 60 του EIA-2006), και όταν ένα σχολείο έχει διαγνωσθεί από τον HMCI ότι απαιτεί σημαντική βελτίωση και έχει εκδοθεί ανακοίνωση για τη βελτίωσή του (όπως ορίζεται στο άρθρο 61 του EIA-2006).

Το **έκτο μέρος** τροποποιεί τη νομοθεσία για τις Ακαδημίες. Επιτρέπει την ίδρυση Ακαδημιών για τις ηλικίες 16 έως 19, αλλά και εναλλακτικές ακαδημίες, καταργώντας την απαίτηση οι ακαδημίες να ειδικεύονται σε κάτι. Πραγματοποιεί αλλαγές στις προϋποθέσεις για τη δημιουργία μιας Ακαδημίας και στον τρόπο με τον οποίο ένα σχολείο που ανήκει σε ομοσπονδία (federation) γίνεται Ακαδημία. Αλλάζει τη νομοθεσία που αφορά τη σχολική γη, αυξάνοντας τη δυνατότητα του Υπουργού να καταστήσει τη γη διαθέσιμη για free schools. Επιτρέπει στους schools adjudicators να εξετάζουν και να αποφασίζουν για αντιρρήσεις σχετικά με τον κανονισμό εγγραφών στις ακαδημίες. Προβλέπει την απαλλαγή διδασκτρών σε παιδιά που φοιτούν σε boarding Academies.

Το **έβδομο μέρος** καταργεί ένα ακόμα σώμα, το Young People's Learning Agency for England (YPLA). Προβλέπει οι σχετικές λειτουργίες του YPLA να μεταφερθούν στον Υπουργό Παιδείας, και παρέχει τις αναγκαίες εξουσίες για να μετακινηθεί το προσωπικό από αυτό το σώμα στον Υπουργό.

Το **ένατο μέρος** περιλαμβάνει μέτρα που αποτελούν μέρος ενός πακέτου μεταρρυθμίσεων της ανώτατης εκπαίδευσης, που ανακοινώθηκε ως απάντηση στην Browne Review, σε προφορική δήλωση στη Βουλή των Κοινοτήτων στις 3 Νοεμβρίου 2010 και αργότερα σε γραπτή δήλωση στις 8 Δεκεμβρίου 2010. Θα εφαρμοστεί αναλογικά στα μαθήματα μερικής απασχόλησης το ανώτατο όριο διδασκτρών για μαθήματα πλήρους φοίτησης, και επίσης αυξάνει το όριο των επιτοκίων των νέων φοιτητικών δανείων (DfE & DBIS, 2011).

Το **δέκατο μέρος** περιέχει συμπληρωματικές διατάξεις για τις εντολές και τους κανονισμούς, την ερμηνεία του νόμου, τις οικονομικές διατάξεις, το εύρος, την έναρξη και τον σύντομο τίτλο του.

#### 2.12.2.3.1 Σχόλια – Παρατηρήσεις

Στην Αγγλία η επιθεώρηση των σχολικών μονάδων ξεκινά με την επιβολή της από το κοινοβούλιο το 1839 ως προϋπόθεση για να μπορεί να επιχορηγεί τα σχολεία. Οι πρώτοι επιθεωρητές επιφορτίζονται με το έργο να διαπιστώνουν αν τα χρήματα του κράτους αξιοποιούνται για να βελτιώσουν την εκπαίδευση των μαθητών. Η επιθεώρηση θεμελιώνεται στην ανάγκη, έμφυτη με τη λογική των αγγλικανών, της απόδοσης λόγου αλλά και των συνεπειών που πρέπει να έχουν οι πράξεις μας. Στο ξεκίνημα αυτό μια παραίνεση του γραμματέα του Privy Council, Sir James Kay-Shuttleworth, σημάδεψε για δεκαετίες τον τρόπο εφαρμογής της διαδικασίας επιθεώρησης. Ο Shuttleworth συμβούλεψε τους επιθεωρητές να μην ασκούν έλεγχο αλλά να βοηθούν, όχι αυτόκλητα μα όπου και όποτε τους ζητηθεί. Ακόμα και μετά τον 1944-Act το κράτος εκκινεί την επιθεώρηση αλλά δεν ορίζει το σκοπό. Ένα ακόμα στοιχείο που πρέπει να απομονώσουμε από την αγγλική εκπαιδευτική πολιτική εκείνης της περιόδου είναι η σύνδεση της επιχορήγησης με τα αποτελέσματα (payment by results).

Από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα η επιθεώρηση επεκτείνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το σώμα επιθεώρησης αναδιοργανώνεται, οι έλεγχοι εντατικοποιούνται και το HMI στέλνει αναφορές στο υπουργείο παιδείας με τις συνθήκες εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα· οι επιθεωρητές με

αυτόν τον τρόπο ασκούν πολιτική. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί είχαν απόλυτη ελευθερία μέσα στην τάξη τους να διδάξουν ότι θέλουν και όπως θέλουν. Το σώμα μέχρι τη δεκαετία του 1970 παρήγαγε αξιόλογες αναφορές που επηρέαζαν το αναλυτικό πρόγραμμα, την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη χρηματοδότησή της. Η οργάνωση του σώματος, όπως περιγράψαμε, ήταν ιεραρχική και δομημένη έτσι ώστε όλες οι εκπαιδευτικές βαθμίδες και τα γνωστικά αντικείμενα να καλύπτονται. Ο φόρτος εργασίας του σώματος ήταν δυσανάλογος με το δυναμικό του, με αποτέλεσμα αντί να διενεργούνται επιθεωρήσεις ανά πενταετία σε κάθε σχολείο κάποια να έχουν πάνω από 10 έτη να δεχθούν επιθεώρηση. Επίσης, αντί να διενεργούν απλά επιθεωρήσεις οι inspectors είχαν δυσανάλογα μεγάλο συμβουλευτικό ρόλο.

Έως το 1970 το HMI συμβούλευε σύμφωνα με την προσωπική άποψη των επιθεωρητών και σε περίπτωση που έπρεπε να εκπροσωπήσει το Υπουργείο όφειλε να συνταχθεί πλήρως με τις απόψεις της Κυβέρνησης. Αυτός που έχει την αποκλειστική ευθύνη του σχολείου είναι ο Διευθυντής (curriculum, ωρολόγιο πρόγραμμα, τήρηση αρχείων, εγκαταστάσεις κ.λπ.) αλλά σε ένα βαθμό περιορίζεται από τις διαδικασίες επιθεώρησης. Ο επιθεωρητής εκείνο το διάστημα είναι κάποιος που χωρίς να εκφράζει τις πολιτικές του θέσεις είναι σεβαστός και γνωρίζει εκ των έσω πως λειτουργούν οι σχολικές μονάδες. Στον αντίποδα αυτής της άποψης βρίσκονται όσοι ισχυρίζονται πως ο επιθεωρητής στηρίζει τη διοίκηση, επιβάλλει τις απόψεις του και έχει σημαντική επιρροή στις LEAs. Τη δεκαετία του 1970 οι LEAs αποκτούν τους δικούς τους επιθεωρητές. Τη δεκαετία του 1980 η επιθεώρηση πραγματοποιείται με ομάδες επιθεώρησης που επιθεωρούν τις σχολικές μονάδες για μια ολόκληρη εβδομάδα και δημιουργούν με τον επικεφαλής μια αναφορά που δημοσιεύεται. Επίσης, προς το τέλος της δεκαετίας έχει μεταβληθεί η οργάνωση του σώματος. Τη δεκαετία αυτή ο πολιτικός ρόλος του HMI προκαλεί αναταράξεις στο Σώμα, καθώς η δημοσιοποίηση των αναφορών φέρνει αντιμέτωπο το Σώμα με μια αντίφαση, πρέπει να προασπίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης λέγοντας την άποψή του αλλά δεν πρέπει να αντιμάχεται την κυβερνητική πολιτική. Λίγο πριν τη δημιουργία του Ofsted το HMI είχε βρεθεί στην άβολη θέση να πρέπει να απαντά σε θέματα ποιότητας της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα των σχολικών μονάδων, γεγονός που εκκινούσε αρκετές φορές από παρεμβάσεις των MME. Επίσης, έπρεπε να παρέχει συμβουλές στο DES για την εκπαιδευτική πολιτική, να συνδράμει στην ανάπτυξη του national curriculum αλλά και του assessment programme. Οι δυνατότητες του οργανισμού για παροχή αξιόπιστης έρευνας αμφισβητήθηκαν έντονα. Ωστόσο, λίγο πριν την απομάκρυνση του SCI Eric Bolton ο οργανισμός είχε εμπλακεί σε κάποιες αξιολογικές δραστηριότητες: συγκέντρωσε κριτήρια και προτυποποίησε τους δείκτες του (*standardisation of information and of indicators*), ασχολήθηκε με τους δείκτες απόδοσης και ήταν μέλος της διεθνούς ομάδας εργασίας για την εκπαιδευτική στατιστική (INES) που ανέπτυξε τη σειρά του OECD *Education at a Glance*.

Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι, ασχέτως με το πώς αποτιμά κανείς τα πεπραγμένα του HMI, ήταν ένας θεσμός που για 153 ολόκληρα έτη παρήγαγε έργο. Αυτό το έργο γνώρισε τόσο την αποδοχή όσο και την απόρριψη από τους ενεχόμενους στην εκπαίδευση, ενώ όσο περνούσε ο καιρός φαινόταν πως έπρεπε να μεταλλαχθεί σε κάτι πιο σύγχρονο. Όπως θα δούμε και στο κομμάτι της αμιγούς ανάλυσης των νομοθετημάτων, στην πραγματικότητα η θεσμική εξέλιξη ήταν σε σύμπνοια με τον ιδεολογικό χαρακτήρα των μεταβολών που βίωσε ολόκληρο το πολιτικό σύστημα της Αγγλίας.

Το 1992 ο Ofsted δημιουργείται από την Κυβέρνηση Major για να υλοποιήσει το σύνθημα “improvement through inspection”, ως ανεξάρτητος φορέας που θα αναφέρεται στο κοινοβούλιο μέσω του Υπουργείου Παιδείας. Ο νόμος που δημιουργεί τον οργανισμό περιγράφει με λεπτομέρεια τη δομή του και τα καθήκοντα των επιθεωρητών. Ο HMCI διορίζεται με Βασιλικό Διάταγμα και όλοι οι HMI είναι μέλη του προσωπικού του. Αυτός είναι που ενημερώνει τον Υπουργό Παιδείας για την ποιότητα της εκπαίδευσης, για τη διαχείριση των οικονομικών και την ανάπτυξη των μαθητών σε όλα τα επίπεδα. Επιθεωρεί τα σχολεία και δημιουργεί αναφορές για σχολεία ή τάξεις σχολείων, αλλά και έχει την ευθύνη για τη δημιουργία και διατήρηση του αρχείου επιθεωρητών. Η ετήσια αναφορά που ετοιμάζει για τον Υπουργό διαβιβάζεται στη συνέχεια στη Βουλή των Λόρδων και στη Βουλή των Κοινοτήτων. Ο Υπουργός Παιδείας μπορεί ανά πάσα στιγμή

να απαιτεί από τις σχολικές μονάδες πληροφορίες που είναι χρήσιμες στους γονείς ώστε να επιλέξουν σχολείο. Η διενέργεια της επιθεώρησης αλλά και η διαδικασία μετά (π.χ. εφαρμογή του σχεδίου δράσης για ένα σχολείο *at risk*) περιγράφονται λεπτομερώς στο *Schedule 2* του νόμου.

Το 1993 ψηφίζεται ο μεγαλύτερος νόμος στην ιστορία της εκπαίδευσης ο *Education Act 1993*, στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο του οποίου επεκτείνεται ο *1992 Education (Schools) Act*. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο νόμο ο HMCI θα ορίζει τη στιγμή και τη διάρκεια της επιθεώρησης. Η γραπτή αναφορά που παράγεται θα πρέπει να στέλνεται στη διοίκηση των σχολείων μαζί με όποια μέτρα επιβάλλεται να ληφθούν. Στη συνέχεια, οι αναφορές αυτές δημοσιοποιούνται στο ευρύ κοινό.

Το 1996 οι διατάξεις του *Education (Schools) Act 1992* με αυτές του πέμπτου μέρους του *Education Act 1993* ενοποιούνται στον *School Inspections Act 1996*. Τα καθήκοντα του HMCI παραμένουν σε γενικές γραμμές ίδια. Ξεχωρίζουμε πως πρέπει «όλα τα καθήκοντά του να τα ασκεί σε αρμονία με τη γενικότερη κυβερνητική πολιτική». Η μεγάλη αλλαγή είναι στο κομμάτι της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων όπου όσα σχολεία έχουν προβλήματα αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερο τρόπο (διακόπτεται η χρηματοδότηση από τη LEA, μεταβιβάζεται η διοίκηση του σχολείου σε μια Εκπαιδευτική Εταιρεία-Education Association, μετατρέπεται σε grant-maintained, παύει να λειτουργεί κ.λπ.).

Το 1997 ψηφίζεται ο *Education Act 1997* λίγο πριν τις εκλογές που χάνουν οι Tories, αλλά ο νόμος εφαρμόζεται και από την Κυβέρνηση των Εργατικών. Ο νόμος είναι πιο αυστηρός απέναντι στην παραβατικότητα των μαθητών, όπως θα δούμε και πιο κάτω. Στο κομμάτι της αξιολόγησης έχουμε την παροχή της εξουσίας στον HMCI, μετά από απαίτηση του Υπουργού, να οργανώνει την επιθεώρηση των LEAs στα κομμάτια τους που σχετίζονται με την παροχή εκπαίδευσης. Οι εκθέσεις επιθεώρησης δημοσιοποιούνται και οι LEAs είναι υποχρεωμένες να δημοσιεύσουν ως απάντηση ένα σχέδιο δράσης.

Οι βασικές αρχές της επιθεώρησης φιλοξενούνται από το 2003 σε ένα framework του Ofsted (*Inspecting Schools*), το οποίο είναι σε σύμπνοια με τον *School Inspections Act 1996*. Τα σχολεία επιθεωρούνται κάθε έξι χρόνια, ειδοποιούνται 6-10 εβδομάδες πριν την προγραμματισμένη επιθεώρηση, η εξωτερική αξιολόγηση συμπληρώνεται από μια αυτοαξιολόγηση του σχολείου, οι επιθεωρητές παρατηρούν τα μαθήματα και συλλέγουν εκτενείς πληροφορίες, οι επιθεωρήσεις εστιάζουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης και της ηγεσίας. Το framework έχει τέσσερις βασικούς άξονες και διαφορετικό μοντέλο αξιολόγησης για κάθε τύπο σχολείου, φροντίζει για τη δημιουργία αναφορών για τα standards που επιτυγχάνονται από τους μαθητές, αξιολογεί την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, αξιολογεί αν το curriculum έχει ηγετική θέση αλλά και έχει αυστηρό πρωτόκολλο αξιολόγησης των γνωστικών του αντικειμένων. Για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας υπάρχει η "*S4 self-evaluation report*", η οποία συνοψίζει τις απόψεις του σχολείου για τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του. Η αυτοαξιολόγηση δεν χρησιμοποιείται ως δούρειος ίππος για να αλωθούν οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών όπως γίνεται στην Ελλάδα. Στην Αγγλία είναι η βάση συζήτησης του lead inspector με το διευθυντή και το Σώμα Διοίκησης της σχολικής μονάδας, ενώ η ποιότητα της αυτοαξιολόγησης είναι ενδεικτική της ποιότητας της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Η σύντομη έκθεση αυτοαξιολόγησης του σχολείου (Form S4) ταιριάζει με το Evaluation Schedule των ελεγκτών, ώστε να προωθείται η χρήση της αυτοαξιολόγησης και να γίνεται αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου. Οι κρίσεις των επιθεωρητών εκφράζονται σε μια επταβάθμια κλίμακα (από «excellent» έως «very poor»). Η έκβαση της επιθεώρησης καταλήγει σε μια αναλυτική έκθεση που στέλνεται στον Ofsted, το διευθυντή του σχολείου, την αρμόδια αρχή, το *Learning and Skills Council* για τα secondary schools with sixth forms, τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών αλλά και δημοσιοποιείται (π.χ. ιστοσελίδα του Ofsted). Η έκθεση εκκινεί τη δημιουργία κατάλληλου σχεδίου δράσης που επίσης δημοσιοποιείται. Αυτό το κομμάτι, η δημοσιοποίηση σε γονείς με στόχο τη διαφάνεια και τη διευκόλυνση της επιλογής σχολείου, αλλά και η δυνατότητα που αυτή παρέχει για κατάταξη των σχολείων (όχι από το Υπουργείο Παιδείας ή τον Ofsted αλλά από φορείς ή πανεπιστήμια ή MME τα οποία εφαρμόζοντας δευτερογενείς ταξινομήσεις και κριτήρια παράγουν τα περίφημα league tables) είναι το μέρος της αξιολογικής διαδικασίας που έχει κατακριθεί περισσότερο από όλα.

Όποια και αν είναι η χρήση των παραγόμενων πινάκων μετά τη δημιουργία τους έχουν αφήσει κατά μέρος την ποιοτική διαδικασία μέσω της οποίας προέκυψαν και θυμίζουν ψυχρά ποσοτικά στοιχεία, ικανά να στιγματίσουν για πάντα τις σχολικές μονάδες που βρίσκονται χαμηλά σε κατάταξη ή ακόμα και να τις οδηγήσουν σε αφανισμό, με προφανείς συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτές. Λογικό, επομένως, όταν τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα να βάλλεται η αξιοπιστία των αξιολογικών διαδικασιών, ενώ συχνά κατηγορούνται για την αύξηση της γραφειοκρατίας που δυσχεραίνει το πραγματικό έργο των εκπαιδευτικών αλλά και για το γεγονός πως δρουν περιοριστικά και πατρνάρουν τον τρόπο εργασίας τους, μπλοκάροντας τη δημιουργικότητά τους και βάζοντας προκαθορισμένους μετρήσιμους στόχους.

Ο επόμενος κρίσιμος νόμος για την εκπαίδευση και την αξιολόγηση είναι ο *Education Act 2005*. Ο νόμος υλοποιεί τις προτάσεις της Κυβέρνησης «*New Relationship with Schools*» και του Υπουργείου Παιδείας «*Five Year Strategy for Children and Learners*». Η κυβέρνηση ξεκινά το νομοθετικό της έργο έχοντας στο νου να μειώσει τη γραφειοκρατία αλλά και να δώσει περισσότερη αυτονομία στις σχολικές μονάδες. Η προσδοκία της Κυβέρνησης είναι να υλοποιηθεί ένα σύστημα επιθεώρησης με *πιο συχνές και σύντομες επιθεωρήσεις που θα στηρίζονται στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Στα καθήκοντα του HMCI προστίθεται να ενημερώνει τον Υπουργό αν τα σχολεία αναπτύσσουν αυστηρές εσωτερικές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Επίσης, αναλαμβάνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και εξακολουθεί να ασκεί τα καθήκοντά του σε αρμονία με τη γενικότερη κυβερνητική πολιτική. Ο HMCI παύει να είναι υποχρεωμένος να διατηρεί μητρώο επιθεωρητών, είναι υπεύθυνος για όλες τις επιθεωρήσεις, ενώ ταυτόχρονα λογοδοτεί για όλες τις αναφορές. Στην αναφορά που παράγεται από τον επιθεωρητή, επιπλέον των υπολοίπων που προβλέπονταν στο άρθρο 10 §5 του νόμου *School Inspections Act 1996*, προστίθεται πως πρέπει να περιέχει τις παρατηρήσεις του για “τη συμβολή του σχολείου στην ευημερία των μαθητών”. Στο νόμο είναι διάχυτο το πνεύμα της συμμετοχής των γονέων σε όλες τις διαδικασίες αξιολόγησης, αρχής γενομένης με την άμεση ειδοποίησή τους όταν εκκινεί μια επιθεώρηση, ώστε να πουν την άποψή τους για θέματα που αφορούν το σχολείο. Το μέρος του νόμου που αφορά την ίδρυση ή την κατάργηση κάποιων τύπων σχολικών μονάδων επεκτείνει τις συνθήκες υπό τις οποίες μια LEA μπορεί να εκκινήσει τέτοιες διαδικασίες με στόχο να προωθηθεί η ποικιλομορφία. Ο HMCI αποκτά το δικαίωμα να διορίζει *additional inspectors* με πλήρη διαφάνεια και με τη διασφάλιση πως έχουν τα απαιτούμενα προσόντα. Αυτό αποτελεί ένα ακόμα άνοιγμα στη δυνατότητα του HMCI να προσλαμβάνει επιπλέον προσωπικό είτε ως ανεξάρτητους επιθεωρητές είτε μέσω των *inspection service providers*.

Ο *Education and Inspections Act-2006* υλοποιεί τις προτάσεις του *White Paper: Higher Standards, Better Schools for All*. Προβλέπει τη μείωση του αριθμού των ελεγκτικών υπηρεσιών του δημοσίου από έντεκα σε τέσσερις, με στόχο τη δυνατότητα καλύτερου συντονισμού και τη μειωμένη αλληλοεπικάλυψη, στο κλίμα δημοσιονομικής λιτότητας που ακολούθησε τον προϋπολογισμό του Μαρτίου του 2005. Οι αρμοδιότητες του Ofsted επεκτείνονται και άλλο, καθώς μεταβιβάζονται σε αυτόν αρμοδιότητες άλλων φορέων. Το *Schedule 11* του νόμου, χωρίς να έχει προηγηθεί αλλαγή στις παροχές του φορέα, άλλαξε τον τρόπο εργασίας του. Εκτός από τα πανεπιστήμια, που εξαιρούνται καθώς επιθεωρούνται από τον QAA, ανέλαβε την επιθεώρηση μιας σειράς φορέων εκπαίδευσης, κάποιων υπηρεσιών κοινωνικής περίθαλψης για παιδιά, αλλά και της κοινωνικής πρόνοιας των *independent* και των *maintained boarding schools*. Ο νόμος, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, κλήθηκε να μειώσει τις δαπάνες του Ofsted αλλά ταυτόχρονα αύξησε τις αρμοδιότητες του φορέα, τις οποίες παράλληλα είχε διαφοροποιήσει μέσω της αύξησης σε προσωπικό που προήλθε από φορείς που ενσωμάτωσε. Αυτή η μεγάλη εύρους αλλαγή δεν αντιμετωπίστηκε θετικά από όλους τους ενεχόμενους.

Σταδιακά ο αριθμός των HMI μειωνόταν έως το 2012 και οι περισσότερες επιθεωρήσεις διεξάγονταν από *Additional Inspectors* οι οποίοι και προσλαμβάνονταν από εξωτερικές εταιρείες (*Regional Inspection Service Providers-RISPs*). Αρκετά σκάνδαλα που αφορούσαν την έλλειψη διδακτικής εμπειρίας και προσόντων των επιθεωρητών είδαν το φως της δημοσιότητας μετά το 2010. Η συνολική μεταβολή που επήλθε στις αξιολογικές διαδικασίες θα μπορούσε αδρά να

περιγραφεί ως εξής: α. έγιναν μικρότερης διάρκειας και πιο συχνές, β. στηρίζονται περισσότερο στη αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αλλά και στην αξιολόγηση των διοικητικών διαδικασιών, γ. όταν ένα σχολείο εντάσσεται σε κατηγορία που απαιτεί ειδικά μέτρα τότε αρχικά λαμβάνει επιπλέον χρηματοδότηση και υποστηρίζεται από τις τοπικές αρχές μέχρι να επαναξιολογηθεί, και σε περίπτωση μη βελτίωσης μπορεί να οδηγηθεί σε αντικατάσταση διδακτικού προσωπικού και διοίκησης. Η λειτουργία του Ofsted είναι από τη γένεση του οργανισμού πιο ιεραρχική και τυπική, χωρίς τη δυνατότητα να δημιουργούνται ad hoc ομάδες έργου, με περισσότερο φόρτο εργασίας και δυσκολία να δημοσιεύει αναφορές που δεν είναι σε σύμπτωση με την Κυβερνητική πολιτική. Στο τέλος της περιόδου που εξετάζουμε (2013-14) η NUT δεσμεύεται στον αγώνα της κατάρτησης του Ofsted, οι εκπαιδευτικοί γίνονται εμμονικοί με τις επιθεωρήσεις και κυκλοφορούν ευρέως οδηγίοι με τη λογική του “*How to get a Good Ofsted*”, επισημαίνουν πως οι διαδικασίες του Ofsted αυξάνουν το φόρτο εργασίας τους (πάνω από 60 ώρες την εβδομάδα) και δηλώνουν πως οι επιθεωρήσεις του Ofsted είναι βασική αιτία της επιθυμίας τους να αλλάξουν εργασία.

Καθώς μια σειρά από αλλαγές επηρέασαν το μαθητικό πληθυσμό και προκάλεσαν αναταράξεις στο εσωτερικό των σχολείων (π.χ. η οικονομική κρίση δημιούργησε εντάσεις που μεταφέρθηκαν και στις σχέσεις των μαθητών, η πολυπολιτισμικότητα έγινε lingua franca στα αγγλικά σχολεία, ο σχολικός εκφοβισμός γιγαντώθηκε), οι συντηρητικές κυρίως Κυβερνήσεις (Major Ministry και First Cameron Ministry) εισάγουν στη νομοθεσία ρυθμίσεις για την καταστολή της παραβατικότητας. Στον *Education Act 1997* στο μέρος «*SCHOOL DISCIPLINE*» υπάρχουν άρθρα που αφορούν τη συμπεριφορά των μαθητών. Μεταξύ άλλων επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να «εξασκήσουν λογική δύναμη ώστε να αποτρέψουν ένα μαθητή» από το να προσβάλλει, να προκαλέσει φθορά ή τραυματισμό κ.λπ., αρκεί αυτό να μην αντιστοιχεί σε άσκηση σωματικής τιμωρίας («*Power to restrain pupils*»), τους επιτρέπεται να κρατούν τους μαθητές στους χώρους του σχολείου μετά το ωράριο λειτουργίας χωρίς τη συγκατάθεση των γονιών τους σε κάποιες περιπτώσεις («*Detention*») και αυξάνεται από 15 σε 45 ημέρες το ανώτατο όριο απομάκρυνσης μαθητή ανά έτος από το σχολείο («*Exclusion of pupils from school*»). Οι Συντηρητικοί επανέρχονται στον *Education Act 2011* δίνοντας τη δυνατότητα έρευνας των μαθητών για αντικείμενα που απαγορεύονται και καταργώντας την απαίτηση για ειδοποίηση των γονέων για τον περιορισμό του μαθητή. Ο ίδιος νόμος μεταβάλλει το άρθρο 5 του EA-2005 και στην έκθεση της επιθεώρησης προστίθεται στις θεματικές περιοχές «η συμπεριφορά και η ασφάλεια των μαθητών στο σχολείο». Ο νόμος είναι πολύ πιο αυταρχικός και στο κομμάτι που σχετίζεται με την αρμοδιότητα του Υπουργού να κλείνει ένα σχολείο που αποτυγχάνει να συμμορφωθεί με τα standards επίδοσης ή όταν αυτό έχει διαγνωσθεί από τον HMCI ότι απαιτεί βελτίωση. Γενικά, αυτό που πρέπει να τονιστεί για όλες ανεξαιρέτως τις διατάξεις του νομοσχεδίου είναι πως μαζεύει αρμοδιότητες που είχαν μοιραστεί από τις κυβερνήσεις των Εργατικών και τις δίνει στον Υπουργό Παιδείας (πορεία από αποκέντρωση σε συγκέντρωση εξουσιών).

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Αγγλία επιχειρείται από διάφορους φορείς –θεσμικούς και μη– αλλά και δίνονται κατευθυντήριες γραμμές από νομοσχέδια, από Green και White Papers αλλά και αναφορές. Οι πολυάριθμες μεταβολές στο θεσμό της επιθεώρησης των σχολικών μονάδων οφείλονται καταρχάς στη μακρόχρονη εφαρμογή του (σχεδόν για δύο αιώνες). Επιπλέον, οφείλονται στο βαθύ αίσθημα των Βρετανών πως πρέπει να δικαιολογείται η χρήση του δημοσίου χρήματος και ακόμα πως αυτός που πληρώνει αποφασίζει αν και πώς θα διαθέσει τα χρήματά του, επομένως η ποιότητα ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας πρέπει να δικαιολογεί τη χρηματοδότησή τους.

## 2.13 Ο Θεσμός της Αξιολόγησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση σε Ευρώπη & Ελλάδα-Αγγλία

Στην Ευρώπη, αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο, υπάρχει μια έντονη κινητικότητα στον τομέα της διασφάλισης ποιότητας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Η δημιουργία του EXAE (Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης) πυροδότησε την ανάπτυξη ενός κοινού συστήματος αξιολόγησης υπό την εποπτεία του ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher

Education). Ο ENQA<sup>213</sup> λειτουργεί ως οργανισμός ομπρέλα για τα μέλη του, ιδιαίτερα στις διαδικασίες που σχετίζονται με αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, συνδράμει τα μέγιστα στην ανάπτυξη της διασφάλισης ποιότητας στις χώρες που έχουν υπογράψει τη διακήρυξη της Μπολόνια. Ο ENQA συντονίζει πανευρωπαϊκά την αξιολόγηση, καθορίζοντας κριτήρια, οδηγίες και πρότυπα<sup>214</sup> για τη διασφάλιση της ποιότητας στον ΕΧΑΕ. Μέλη του είναι οι Εθνικοί Οργανισμοί Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ο ENQA συνεργάζεται με Ευρωπαϊκούς Φορείς του τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης (EUA, EURASHE, EQAR, ESU κ.λπ.), καθώς και με διεθνή δίκτυα Διασφάλισης Ποιότητας (INQAAHE<sup>215</sup>, APQN<sup>216</sup>).

Τα ιδρύματα αξιολογούνται άλλοτε για βελτίωση και άλλοτε για πιστοποίηση (for improvement or for accreditation). Επίσης, το αντικείμενο της αξιολόγησης μπορεί να είναι το ίδρυμα ή/και μεμονωμένα προγράμματα σπουδών, τμήματα κ.λπ.

### 2.13.1 Ευρώπη

#### □ 1990-2004

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο ο διάλογος για τη διασφάλιση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης εκκινεί στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Αρχικά, υλοποιείται ένα διετές πιλοτικό πρόγραμμα που αφορά στην αξιολόγηση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση με τίτλο «European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education». Μέσω αυτού του προγράμματος αναπτύσσεται μια μεθοδολογία αξιολόγησης με δύο άξονες: εσωτερική αξιολόγηση και αξιολόγηση από ειδικούς εξωτερικούς επισκέπτες. Το 1994 η Confederation of EU Rectors' Conferences-CRE, που στη συνέχεια σχημάτισε την Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (EUA<sup>217</sup>), ξεκινά το «Institutional Evaluation Programme-IEP». Από την CRE πραγματοποιήθηκαν δύο συνέδρια ποιότητας που μαζί με τις διαβουλεύσεις των πρυτάνεων διαμόρφωσαν το IEP<sup>218</sup> που εφαρμόστηκε πιλοτικά σε τρία πανεπιστήμια (Γκέτεμποργκ, Πόρτο, Ουτρέχτη) το 1994. Το πρόγραμμα αυτό ξεκίνησε ως απόδειξη της αναγκαιότητας των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας, στοχεύοντας μακροπρόθεσμα να ενδυναμώσει την αυτονομία των ιδρυμάτων.

Το Σεπτέμβριο του 1998 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανακοινώνει τη «Σύσταση για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση»<sup>219</sup>. Με αυτή τη σύσταση, καλεί τα κράτη-μέλη να δημιουργήσουν διαφανή συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, να ανταλλάξουν εμπειρίες και να συνεργαστούν.

<sup>213</sup> <http://www.enqa.eu/>

<sup>214</sup> «European Standards and Guidelines (ESG)»

<sup>215</sup> Ιδρύθηκε το 1991.

<sup>216</sup> Ιδρύθηκε το 2003.

<sup>217</sup> Η Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (EUA- European University Association) είναι το αποτέλεσμα της συγχώνευσης μεταξύ της Ένωσης των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (Association of European Universities) και της Συνομοσπονδίας των Πρυτάνεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (CRE). Η συγχώνευση πραγματοποιήθηκε στη Σαλαμάνκα (31 Μαρτίου 2001). Αντιπροσωπεύει ένα μεγάλο αριθμό ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, λειτουργώντας ως ένα forum για συνεργασία και ανάλυση θεμάτων που σχετίζονται με την ανώτατη εκπαίδευση (έρευνα και καινοτομία, εκπαιδευτική πολιτική κ.λπ.). Σε αυτή την προσπάθεια συνεργάζεται με τις εθνικές ενώσεις πρυτάνεων και ενεργές οργανώσεις στην ανώτατη εκπαίδευση και έρευνα, καθώς και το Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Επίσης, διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην υλοποίηση της διαδικασίας της Μπολόνια. Αποτελείται από 850 μέλη σε 47 χώρες (European University Association, 2016).

<sup>218</sup> Το IEP είναι μια ανεξάρτητη υπηρεσία μελών του EUA. Είναι πλήρες μέλος του ENQA (the European Association for Quality Assurance in Higher Education) και αναφέρεται στον EQAR (the European Quality Assurance Register for Higher Education). Μέχρι σήμερα έχει διεξάγει περίπου 400 αξιολογήσεις σε 45 χώρες (Institutional Evaluation Programme, 2016).

<sup>219</sup> Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 270 της 07/10/1998 σ. 0056 – 0059 [[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:OJ.L\\_.1998.270.01.0056.01.ELL&toc=OJ:L:1998:270:TOC](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.1998.270.01.0056.01.ELL&toc=OJ:L:1998:270:TOC)]

[*Η σύσταση αυτή χρησιμοποιείται στην Εισηγητική Έκθεση του Νομοσχεδίου για την ΑΔΙΠ (2005): έκδηλη διακειμενικότητα*].

Το 1999 στη διακήρυξη της Μπολόνια<sup>220</sup> γίνεται μια σύντομη αναφορά<sup>221</sup> στη διασφάλιση της ποιότητας. Η μικρή αυτή επισήμανση μαζί με τη Σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 1998 παρακινούν τα ευρωπαϊκά κράτη να δημιουργήσουν εθνικές ανεξάρτητες αρχές για τη διασφάλιση της ποιότητας<sup>222</sup>. Εδώ, αξίζει να αναφερθεί η επισήμανση πως η Μ. Βρετανία θεωρείται αυτή που ξεκίνησε τη συζήτηση για το τι «σημαίνει ένα πτυχίο και τι εγγυήσεις πρέπει να παρέχει σε μαθητές και στους υπόλοιπους ενδιαφερόμενους (“graduateness”)» και στη συνέχεια αυτό διαδόθηκε και στις υπόλοιπες χώρες, αντανακλώντας τη στροφή από τις εισόδους (προγράμματα, διδασκαλία) στα αποτελέσματα (γνώση και ικανότητες, μάθηση) (Haug & Kirstein, 1999).

Το 2001 στην Πράγα «Οι Υπουργοί αναγνώρισαν τον ζωτικό ρόλο που παίζουν τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας για την εξασφάλιση υψηλών ποιοτικών κριτηρίων και για τη διευκόλυνση της συγκρισιμότητας των πιστοποιημένων προσόντων απ’ άκρου σε άκρο της Ευρώπης. Επίσης ενθάρρυναν τη στενότερη συνεργασία μεταξύ των δικτύων αναγνώρισης τίτλων σπουδών και των δικτύων διασφάλισης ποιότητας. Έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην αναγκαιότητα στενής Ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή των εθνικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας. Ακόμα, ενθάρρυναν τα πανεπιστήμια και τα άλλα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης να διαδώσουν τα υπάρχοντα παραδείγματα βέλτιστων πρακτικών και να σχεδιάσουν σενάρια αμοιβαίας αποδοχής τόσο των μηχανισμών αξιολόγησης όσο και των μηχανισμών πιστοποίησης. Οι Υπουργοί κάλεσαν τα πανεπιστήμια και τα άλλα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, τους εθνικούς φορείς διασφάλισης ποιότητας και το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA), να συνεργαστούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τα αντίστοιχους φορείς χωρών που δεν συμμετέχουν στο ENQA, προκειμένου να γίνει δυνατή η διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου αναφοράς και η διάδοση των βέλτιστων πρακτικών»<sup>223</sup>.

Το 2003 στο Βερολίνο<sup>224</sup> αξιώθηκε από τα Εθνικά Συστήματα Διασφάλισης και Αξιολόγησης της Ποιότητας έως το 2005 να έχουν προσδιορίσει τις αρμοδιότητες των φορέων και των ιδρυμάτων που εμπλέκονται στη διαδικασία, η υλοποίηση της αξιολόγησης προγραμμάτων/ιδρυμάτων να περιλαμβάνει εσωτερική αξιολόγηση και εξωτερική επισκόπηση καθώς και συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολογική διαδικασία και τέλος κοινοποίηση των αποτελεσμάτων. Επίσης, ζητούνται η υλοποίηση συστημάτων αναγνώρισης και πιστοποίησης, διεθνής συνεργασία και συμμετοχή σε δίκτυα.

Το 2004 δημοσιοποιείται μια Σύσταση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή<sup>225</sup> που καταλήγει σε 5 μέτρα για την αμοιβαία αναγνώριση των συστημάτων διασφάλισης ποιότητας: «α. όλα τα ιδρύματα

<sup>220</sup> The Bologna Declaration of 19 June 1999 - Joint declaration of the European Ministers of Education.

<sup>221</sup> “Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies” (Bologna Declaration, 1999, p. 4).

<sup>222</sup> Στην έκθεση *Trends I: Trends in Learning Structures in Higher Education* της EUA προτείνεται: “

An enhanced European dimension in quality assurance, evaluation and accreditation:

- compatible quality assurance systems, especially regarding the setting of threshold standards based on learning acquired (outputs) rather than on time spent and curriculum content (inputs);

- independent evaluation leading to European quality labels in broad subject areas; the current vacuum for independent evaluation in Europe would best be filled through agencies independent from national and European authorities, and working along subject lines; they could draw on existing and future European-wide subject-based networks;

- a coordinated approach to quality standards for transnational education, which raises the question of the recognition of foreign private providers;

(Haug & Kirstein, 1999).

<sup>223</sup> TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA - Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.

<sup>224</sup> “Realising the European Higher Education Area”, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.

<sup>225</sup> Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004). Πρόταση-σύσταση του Συμβουλίου και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου: «για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», COM(04) 642 τελικό, Βρυξέλλες, 12.10.2004.

να εισάγουν ή να αναπτύξουν εσωτερικούς μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας, β. οι εθνικές αρχές διασφάλισης ποιότητας που ήδη λειτουργούν να εφαρμόζουν αμερόληπτα τα στοιχεία διασφάλισης της ποιότητας που αναφέρονται στη Σύσταση του 1998, γ. να συνεργαστούν οι αρχές διασφάλισης ποιότητας με τον ENQA ώστε να καταρτιστεί ένα “Ευρωπαϊκό Μητρώο Αρχών Διασφάλισης της Ποιότητας και Πιστοποίησης”, δ. να δίνεται η δυνατότητα στα ιδρύματα να επιλέγουν αυτά από το Μητρώο τον οργανισμό που θα πραγματοποιήσει την αξιολόγησή τους, και ε. να αποδέχονται και να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των επίσημων αρχών διασφάλισης ποιότητας ως βάση για τη λήψη διαφόρων αποφάσεών τους» (Καβασακάλης, 2014).

#### □ 2004-2013

Το 2005 στο Μπέργκεν<sup>226</sup> οι υπουργοί Παιδείας υιοθετούν τις προτάσεις της έκθεσης<sup>227</sup> (ESG) του ENQA<sup>228</sup> και προωθούν την υλοποίηση του συστήματος τριών επιπέδων<sup>229</sup> για τη διασφάλιση της ποιότητας (How does the Bologna Process work?, 2016) (ESG, 2016).

Το 2007 στο Λονδίνο<sup>230</sup> οι υπουργοί παιδείας διαπιστώνουν πως η διασφάλιση ποιότητας μέσω των κριτηρίων και των οδηγιών που υιοθετήθηκαν στο Μπέργκεν (ESG) έχει βοηθήσει πολλές χώρες να υλοποιήσουν τα δικά τους συστήματα. Παροτρύνουν τα ιδρύματα να συνεχίσουν να αναπτύσσουν τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητάς τους και να συνεργάζονται μέσω των οργανισμών διασφάλισης ποιότητας. Οι οργανισμοί διασφάλισης ποιότητας, υπό την προϋπόθεση πως συμμορφώνονται με τις αρχές της ESG μπορούν να ενταχθούν στο μητρώο EQAR (European Quality Assurance Register) [Στο Παράρτημα II απεικονίζονται η Ελλάδα και η Αγγλία στο Ευρωπαϊκό Μητρώο Διασφάλισης Ποιότητας το 2016].

Δύο χρόνια μετά, το 2009, στο Λουβαίν<sup>231</sup> οι υπουργοί διατυπώνουν την επιθυμία να συνεχιστεί η διαδικασία της Μπολόνια και μετά το 2010. Επίσης, απαιτούν από την ομάδα E4 (ENQA-EUA-EURASHE-ESU) να συνεχίσει να εξελίξει την Ευρωπαϊκή διάσταση της διασφάλισης ποιότητας και να εγγραφή την εξωτερική αξιολόγηση του EQAR· υπό την προϋπόθεση πως λαμβάνεται υπόψη η άποψη των κοινωνικών εταίρων.

Την άνοιξη του 2012 στο Βουκουρέστι<sup>232</sup>, οι υπουργοί παιδείας δηλώνουν πως «η διασφάλιση της ποιότητας είναι απαραίτητη για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και για την ενίσχυση της ελκυστικότητας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE), συμπεριλαμβανομένης και της διασυνοριακής εκπαίδευσης». Αναγνωρίζουν την αξία της έκθεσης προόδου των “European Standards and Guidelines for Quality Assurance” (ESG) που ετοίμασαν οι ENQA, ESU, EUA and EURASHE. Ζητούν από την E4 να συνεργαστεί με τους Education International, BUSINESSEUROPE, European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), ώστε να

<sup>226</sup> The European Higher Education Area - Achieving the Goals, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.

<sup>227</sup> ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki.

<sup>228</sup> Η πρόταση προετοιμάστηκε από τον ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) σε συνεργασία με την ESU (European Students' Union), τον EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) και την EUA (European University Association).

<sup>229</sup> Τα επίπεδα αξιολόγησης των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ορίζονται με το τριμερές σχήμα: εσωτερική, εξωτερική και αξιολόγηση των ανεξάρτητων αρχών διασφάλισης ποιότητας. Η εσωτερική υλοποιείται στο επίπεδο ιδρύματος, η εξωτερική έχει τη μορφή συνολικής συστημικής αποτίμησης και η αξιολόγηση των αρχών διασφάλισης ποιότητας ουσιαστικά αναλαμβάνει τη μεταξιολόγηση (ελέγχει τον ελεγκτή) (How does the Bologna Process work?, 2016) (EUR-Lex:Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2015).

<sup>230</sup> London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, 18 May 2007.

<sup>231</sup> The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

<sup>232</sup> Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area, Bucharest Communiqué, Bucharest 2012.



ετοιμαστεί μία πρόταση για μια αναθεωρημένη έκδοση των «Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area» μέχρι τη συνάντηση του 2015. Στόχος είναι να βελτιωθεί η χρησιμότητα, η σαφήνεια, η εφαρμοσιμότητα και το εύρος των ESG. Επίσης, επιτρέπουν στους οργανισμούς που ανήκουν στο μητρώο του EQAR να δραστηριοποιούνται στον ΕΧΑΕ, με την προϋπόθεση να είναι συμβατοί με τις εθνικές απαιτήσεις.

Στο Ερεβάν<sup>233</sup> το 2015, υπό το φως των οξέων οικονομικών προβλημάτων, θέτουν ανάμεσα σε άλλους στόχους ως βασικό τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας (student based learning environments, digital technologies), καθώς και την υλοποίηση όλων των συμφωνημένων δομικών μεταρρυθμίσεων. Υιοθετούν την αναθεωρημένη έκδοση των Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) και δέχονται την ευρωπαϊκή προσέγγιση για τη διασφάλιση ποιότητας για τα προγράμματα σύμπραξης (Joint Programme). Η επόμενη Σύνοδος θα πραγματοποιηθεί στο Παρίσι το καλοκαίρι του 2018.

### 2.13.1.1 Σχόλια - Παρατηρήσεις

Η Ευρώπη ξεκινά να ασχολείται με τη διασφάλιση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης μετά το 1990, και τα πρώτα πιλοτικά προγράμματα είναι αυτά που διαμορφώνουν μια αξιολόγηση δύο επιπέδων –εσωτερική αξιολόγηση και αξιολόγηση από ειδικούς εξωτερικούς επισκέπτες. Το IEP (Institutional Evaluation Programme), η ανεξάρτητη υπηρεσία μελών του EUA, ξεκίνησε σε τρία πανεπιστήμια, για να έχει έως το 2016 διεξάγει 400 αξιολογήσεις σε 45 χώρες. Στη συνέχεια, πιο οργανωμένα από το τέλος της δεκαετίας του 1990, τα κράτη μέλη καλούνται με σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να δημιουργήσουν διαφανή συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Μετά τη διακήρυξη της Μπολόνια το 1999 τα κράτη πλέον παρακινούνται για να δημιουργήσουν εθνικές ανεξάρτητες αρχές διασφάλισης της ποιότητας. Ανάμεσα στους στόχους της Ένωσης είναι η συγκρισιμότητα των προσόντων και των εκπαιδευτικών συστημάτων, η στροφή στην ποιοτική εκπαίδευση που θα δημιουργήσει συγκριτικό πλεονέκτημα για τις ευρωπαϊκές χώρες και η διάχυση καλών πρακτικών.

### 2.13.2 Ελλάδα

#### □ 1980-1989

Ο νόμος 1268/1982 αποτελείται από 50 άρθρα και είναι η πρώτη ολοκληρωμένη προσπάθεια της μεταπολίτευσης να παραχθεί ένας νόμος-πλαίσιο· σε αντίθεση με τους προηγούμενους, έμεινε σε ισχύ για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επιγραμματικά, ξεχωρίζουμε από τις αλλαγές που επιφέρει –αναφέρονται και αλλού στην παρούσα διατριβή– τη θεσμοθέτηση της διάρθρωσης σε Σχολές και Τμήματα που αντικατέστησαν την Έδρα, τη δημιουργία τεσσάρων ακαδημαϊκών βαθμίδων (λέκτορας, επίκουρος, αναπληρωτής καθηγητής και καθηγητής), τις διαδικασίες εξέλιξης με αξιοκρατικά κριτήρια, την ίδρυση αυτοτελών τμημάτων μεταπτυχιακών σπουδών, τη συμμετοχή στα όργανα διοίκησης του Πανεπιστημίου όλων των ομάδων των ΑΕΙ συμπεριλαμβανόμενων και των φοιτητών.

Στο κεφάλαιο Α (άρθρα 1-2) έχουμε τις γενικές αρχές (Αποστολή των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων & Ακαδημαϊκές ελευθερίες και Πανεπιστημιακό Άσυλο).

Στο κεφάλαιο Β (άρθρα 3-5) βρίσκονται οι διατάξεις για την Αυτοδιοίκηση των ΑΕΙ (ιδρύεται η Εθνική Ακαδημία Γραμμάτων και Επιστημών –Ε.Α.Γ.Ε– και το Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας –Ε.Σ.Α.Π.). Στο άρθρο 4 §3iv ορίζεται πως στις αρμοδιότητες της Εθνικής Ακαδημίας Γραμμάτων και Επιστημών (Ε.Α.Γ.Ε.) ανήκει «Η διασφάλιση ενιαίας και αντικειμενικής σε εθνική κλίμακα διαδικασίας αξιολόγησης και κρίσης του διδακτικού, ερευνητικού, συγγραφικού και κοινωνικού έργου των υποψηφίων για εκλογή ή εξέλιξη μελών του Δ.Ε.Π.».

Στο κεφάλαιο Ε (άρθρα 13-22) ρυθμίζονται θέματα για το Προσωπικό των Α.Ε.Ι. Στο άρθρο 14 υπάρχουν τα αξιοκρατικά –όπως χαρακτηρίζονται στη εισηγητική– κριτήρια για τις εκλογές και τις προαγωγές των μελών ΔΕΠ. Στο άρθρο 15 «Εκλογή και εξέλιξη μελών ΔΕΠ» στην §3 για τις Εισηγητικές Επιτροπές αναφέρεται πως «β) Η εισηγητική επιτροπή, μέσα σε αποκλειστική

<sup>233</sup> YEREVAN COMMUNIQUE, Yerevan, 14-15 May 2015.

προθεσμία 40 ημερών από τον ορισμό της, υποβάλλει στη Γ.Σ. Τμήματος ειδικά αιτιολογημένη έκθεση που περιλαμβάνει: (i) Αναλυτική παρουσίαση και αξιολόγηση του έργου και της προσωπικότητας των υποψηφίων και κρίση για την προσφορά τους στην πρόοδο της επιστήμης, (ii) γνώμη για το βαθμό ανταπόκρισης των υποψηφίων στα απαιτούμενα νόμιμα προσόντα, (iii) αξιολογική κατάταξη των υποψηφίων. Γ) Η έκθεση κοινοποιείται στους υποψηφίους οι οποίοι μπορούν να υποβάλλουν σχετικό υπόμνημα». Στην §4 αναφέρεται πως όταν συνέρχονται σε κοινή συνέλευση η Γ.Σ. Τμήματος και το σώμα των εκλεκτόρων «Στην αρχή της συνεδρίασης εκπρόσωπος των φοιτητών μελών της Γ.Σ. Τμήματος αναλύει τα πορίσματα της αξιολόγησης της διδακτικής ικανότητας των υποψηφίων». Στην §5 περιγράφεται η «Αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας».

#### □ 1990-2004

Το 1992 με τον Ν.2083/1992 (*Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης*) ρυθμίζονται θέματα της ανώτατης εκπαίδευσης. Ο νόμος αποτελείται από 33 άρθρα.

Στο κεφάλαιο Α (άρθρο 1) έχουμε την ενίσχυση της διοικητικής και οικονομικής αυτοτέλειας των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι).

Στο κεφάλαιο Β (άρθρα 2-5) βρίσκονται οι διατάξεις για την Οργάνωση και Διοίκηση των Α.Ε.Ι. Στο άρθρο 2 ορίζονται τα όργανα και οι αρμοδιότητές τους (Σύγκλητος, Πρυτανικό Συμβούλιο και Πρύτανης). Το άρθρο 3 καθορίζει τη διαδικασία εκλογής των πρυτανικών αρχών και τις αρμοδιότητές του πρυτάνεως. Το άρθρο 4 καθορίζει τα όργανα του τμήματος και τις αρμοδιότητές τους. Το άρθρο 5 αφορά τον εσωτερικό κανονισμό.

Στο κεφάλαιο Γ (άρθρα 6-8) βρίσκονται οι διατάξεις για το Διδακτικό και Ερευνητικό Προσωπικό. Στο άρθρο 6 ορίζεται ο τρόπος πλήρωσης θέσεων ΔΕΠ. Στο άρθρο 6, στο μέρος Δ. Εκλογή μελών ΔΕΠ, αναφέρεται πως για την εκλογή λεκτόρων και επίκουρων καθηγητών υποβάλλεται βιογραφικό σημείωμα «στο οποίο αναφέρεται η διδακτική, ερευνητική και εκπαιδευτική γενικά δραστηριότητα των υποψηφίων, με βάση την οποία πραγματοποιείται η κρίση για ανανέωση». Στο μέρος Ε. Εισηγητικές Επιτροπές §2 ορίζεται πως η εισηγητική επιτροπή υποβάλλει στη Γ.Σ τμήματος ειδικά αιτιολογημένη έκθεση που περιλαμβάνει «ι) αναλυτική παρουσίαση και αξιολόγηση του έργου και της προσωπικότητας των υποψηφίων και κρίση για την προσφορά τους στην πρόοδο της επιστήμης, ιι) γνώμη για το βαθμό ανταπόκρισης των υποψηφίων στα απαιτούμενα νόμιμα προσόντα, ιιι) αξιολογική κατάταξη των υποψηφίων». Στο μέρος ΣΤ §5 αναφέρεται «Στην αρχή της συνεδρίασης εκπρόσωπος των φοιτητών μέλος της Γ.Σ του τμήματος αναλύει τα πορίσματα αξιολόγησης της διδακτικής ικανότητας των υποψηφίων. Μετά από σχετική συζήτηση, στο τέλος της οποίας εκπρόσωπος των φοιτητών μπορεί να υπομνήσει στους εκλέκτορες την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των υποψηφίων, γίνεται ψηφοφορία για την εκλογή ή την εξέλιξη: Οι εκλέκτορες αιτιολογούν ειδικά την ψήφο τους».

Στο κεφάλαιο Δ (άρθρο 9) ρυθμίζονται θέματα προπτυχιακών σπουδών.

Στο κεφάλαιο Ε (άρθρα 10-14) ρυθμίζονται θέματα μεταπτυχιακών σπουδών. Περιγράφονται τα Π.Μ.Σ. (Διάρθρωση, Έγκριση, Οργάνωση, Λειτουργία), η εκπόνηση διδακτορικής διατριβής κ.α.

Στο κεφάλαιο ΣΤ (άρθρα 15-21) θεσμοθετείται “πρόγραμμα ερευνών”, περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία πρότασης για την ανάληψη ερευνητικού έργου, θεσμοθετείται η δυνατότητα ίδρυσης Ερευνητικών Πανεπιστημιακών Ινστιτούτων (Ε.Π.Ι) στα ΑΕΙ, συνιστάται στο Υπουργείο Παιδείας Διαπανεπιστημιακό Συμβούλιο Έρευνας (Δ.Σ.Ε) και Υπηρεσία Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας.

Στο κεφάλαιο Ζ (άρθρα 22-23) ρυθμίζονται θέματα φοιτητικής μέριμνας (δωρεάν παροχή διδακτικών βιβλίων και βοηθημάτων, υποτροφίες και δάνεια).

Στο κεφάλαιο Η (**άρθρο 24**) θεσπίζεται η «Αξιολόγηση του έργου των ΑΕΙ». Τα ΑΕΙ αξιολογούνται με βάση το επιτελούμενο έργο (εκπαιδευτικό, ερευνητικό, διοικητικό), λαμβάνοντας υπόψη τον προγραμματισμό του ΑΕΙ. Ειδική χρηματοδότηση –πέραν της πάγιας– κατανέμεται στα ΑΕΙ με βάση το αποτέλεσμα της αξιολόγησης που πραγματοποιείται από την επιτροπή αξιολόγησης του έργου των ΑΕΙ. Η επιτροπή αποτελείται από 9 μέλη με 4ετή θητεία. Τα 5 μέλη είναι πρυτάνεις ή πρόεδροι διοικουσών επιτροπών των ΑΕΙ της χώρας και τα υπόλοιπα 4 μέλη ΔΕΠ με εμπειρία στο

αντικείμενο. Με Π.Δ. του Υπουργείου Παιδείας και με σύμφωνη γνώμη της επιτροπής αξιολόγησης «καθορίζονται τα ειδικότερα κριτήρια αξιολόγησης, οι δείκτες απόδοσης, ο αξιολογητέος χρόνος, η εν γένει διαδικασία αξιολόγησης και ο τρόπος κατανομής της ειδικής χρηματοδότησης μεταξύ των ΑΕΙ ή των τμημάτων τους». Με Υ.Α. και με σύμφωνη γνώμη της επιτροπής αξιολόγησης «συγκροτούνται επιτροπές ειδικών επιστημόνων με αρμοδιότητα τη μελέτη για τον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης και των δεικτών απόδοσης, καθώς και την αποτίμησή τους, και στη συνέχεια την υποβολή σχετικών κατά περίπτωση εισηγήσεων στην επιτροπή αξιολόγησης».

Στο κεφάλαιο Θ (άρθρα 25-26) με το άρθρο 25 ρυθμίζεται η δυνατότητα των φοιτητών να διακινούνται μεταξύ ΑΕΙ στο πλαίσιο διαπανεπιστημιακών εκπαιδευτικών/ερευνητικών προγραμμάτων και με το άρθρο 26 ιδρύεται το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Στο κεφάλαιο Ι (άρθρο 27) ιδρύεται το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π).

Ακολουθούν (Κεφάλαιο ΙΑ) διάφορες διατάξεις και άρθρα ρυθμιστικού περιεχομένου, αναγνώριση ισοτιμίας του Ελληνικού Κολλεγίου Βοστώνης, κύρωση διακανονισμού μεταξύ του Πανεπιστημίου Πατρών και τεχνικής εταιρείας κ.α.

Με τον Ν.2188/1994 αρκετές από τις διατάξεις του παραπάνω νόμου τροποποιούνται. Για την εκλογή πρύτανη και αντιπρυτάνεων καταρτίζεται ενιαίο ψηφοδέλτιο για κάθε συνδυασμό, στο οποίο περιλαμβάνονται ο υποψήφιος πρύτανης και οι υποψήφιοι αντιπρυτάνεις, τους οποίους αυτός επιλέγει και προτείνει για εκλογή. Η μεταβολή του Ν.2083/1992 επαναφέρει την εκλογή του Πρύτανη πιο κοντά στη λογική του Ν.1268/1982. Επίσης, αυξάνει το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία εκλογής των πρυτανικών αρχών σε 80% των μελών ΔΕΠ –στον Ν.1268/1982 το ποσοστό ήταν 100% και έγινε 50% στον Ν.2083/1992.

Το 1995 το άρθρο 24 καταργείται με τον νόμο 2327<sup>234</sup>. Ο Ν.2327/1995 θεσμοθετεί το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ). Εδώ γίνεται προσπάθεια να συνδυαστεί η αξιολόγηση με διαδικασίες σχεδιασμού της ανώτατης εκπαίδευσης. Στην πράξη το ΕΣΥΠ δεν λειτουργεί ποτέ.

Τη διετία 1994-1996, δύο ελληνικά ιδρύματα<sup>235</sup> συμμετέχουν στο ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα «European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education».

Από το 1994 έως το 1998 ο ΟΟΣΑ υλοποιεί το Πρόγραμμά του για τη Διοίκηση των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (Institutional Management in Higher Education – I.M.H.E.) και συγκεκριμένα το έργο για τη Διοίκηση και Αξιολόγηση της Ποιότητας και τη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων (Project on Quality Management, Quality Assessment and the Decision-Making Process). Το πρόγραμμα αυτό περιείχε μόνο την υποβολή εκθέσεων επισκόπησης (review reports) από μέρους των συμμετεχόντων Ιδρυμάτων<sup>236</sup>, την ανάλυσή τους και τελικά τη σύνθεσή τους στην τελική έκθεση.

Μέχρι το 2005 οκτώ ελληνικά ανώτατα ιδρύματα<sup>237</sup> συμμετείχαν στο πρόγραμμα Ιδρυματικών Αξιολογήσεων της CRE/EUA<sup>238</sup> (IEP) που ξεκίνησε το 1994.

Τη διετία 1998-2000, πραγματοποιούνται εθνικές αξιολογήσεις στην ανώτατη εκπαίδευση με βάση την Ενέργεια «Αποτίμηση των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης» που χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠΕΑΕΚ Ι. Βασικός στόχος ήταν η αποτίμηση τόσο του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ όσο και των παρεχόμενων υπηρεσιών από αυτά.

<sup>234</sup> Οι πρυτάνεις των πανεπιστημίων δεν όρισαν ποτέ τους εκπροσώπους που προέβλεπε το άρθρο 24.

<sup>235</sup> Το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών) και το Τ.Ε.Ι. Πάτρας (Τμήμα Ηλεκτρολογίας) (Σχέδιο Νόμου, 2003).

<sup>236</sup> Στο Πρόγραμμα αυτό, το οποίο επεκτάθηκε και πέρα από τις Ευρωπαϊκές χώρες, συμμετείχαν 45 Ιδρύματα από 24 χώρες, μεταξύ των οποίων και δύο ελληνικά Ιδρύματα, το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Τ.Ε.Ι. Πάτρας (Σχέδιο Νόμου, 2003).

<sup>237</sup> Από την Ελλάδα στο *Institutional Evaluation Review Programme* της E.U.A συμμετείχαν τα πανεπιστήμια: Δημοκρίτειο (1996-'97), Πατρών (1998-'99), Μακεδονίας (1998-'99), Ιωαννίνων (1999-'00), Αριστοτέλειο (2000-'01), Κρήτης (2000-'01), Αιγαίου (2003-'04) και Θεσσαλίας (2003-'04).

<sup>238</sup> Η Οργάνωση των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (η οποία μέχρι το 2001 είχε την ονομασία C.R.E.-Conférence des Recteurs Européennes, ενώ έκτοτε έχει την ονομασία E.U.A.-European University Association) από το 1994 οργανώνει και πραγματοποιεί κάθε χρόνο το Πρόγραμμα Αξιολόγησης Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (Institutional Evaluation Programme-IEP).

Εγκρίθηκαν συνολικά 85 προτάσεις και συμμετείχαν, είτε με ιδρυματικές είτε με τμηματικές προτάσεις, 14 ΑΕΙ και 11 ΤΕΙ (Κλάδης, 2000).

Το 2002 ενεργοποιήθηκε ένα Πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων (ΕΥΑ), το οποίο αφορά στην ανάπτυξη συστημάτων και διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας στο εσωτερικό του κάθε Ιδρύματος. Το πρόγραμμα ονομάζεται «Quality Culture Project» και στοχεύει στη δημιουργία κουλτούρας ποιότητας στο εσωτερικό των ιδρυμάτων. Αναπτύσσεται μέσω δικτύων ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης<sup>239</sup>, τα οποία επικεντρώνονται σε διαφορετικούς τομείς δραστηριότητας (π.χ. έρευνα, εκπαίδευση, φοιτητικά θέματα, τεχνολογία πληροφορίας κ.λπ.).

Το 2003 προετοιμάστηκε από το Υπουργείο Παιδείας ένα νομοσχέδιο που περιλάμβανε τη δημιουργία ενός μηχανισμού διασφάλισης ποιότητας. Το συγκεκριμένο νομοσχέδιο δεν έφτασε ποτέ στη Βουλή<sup>240</sup>. Από την εισηγητική του έκθεση διαπιστώνουμε πως ακολουθούσε το ρεύμα που επικρατούσε και στην υπόλοιπη Ευρώπη.

#### □ 2004-2010

Το 2005 ψηφίζεται ο Νόμος 3374<sup>241</sup>, καθώς από το 2003<sup>242</sup> η Ελλάδα είχε αναλάβει τη δέσμευση να θεσμοθετήσει ένα εθνικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας μέχρι την επόμενη συνάντηση στο Μπέργκεν το 2005. Ο νόμος αποτελείται από 15 άρθρα.

Στο κεφάλαιο Α (άρθρα 1-13) έχουμε το σύνολο των ρυθμίσεων για τη Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.

Στο **Άρθρο 1** ορίζεται το αντικείμενο, το περιεχόμενο και ο σκοπός της αξιολόγησης. Εκεί ορίζεται πως αυτό που αξιολογείται είναι οι Σχολές και τα Τμήματα και μέσω αυτών τα ανώτατα Ιδρύματα. Η αξιολόγηση ορίζεται ως εξής: «Η αξιολόγηση συνίσταται στη συστηματική, τεκμηριωμένη και λεπτομερή αποτίμηση, ανάδειξη και καταγραφή του έργου των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, με τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων, και στην κριτική ανάλυση και διαπίστωση τυχόν υφιστάμενων αδυναμιών και αποκλίσεων σε σχέση με την ακαδημαϊκή φυσιογνωμία, τους στόχους και την αποστολή τους, όπως περιγράφονται ειδικότερα στις διατάξεις της ισχύουσας νομοθεσίας». Τα αποτελέσματά της είναι αυτά που θα συμβάλουν στη λήψη μέτρων για τη βελτίωση της ποιότητας και τη διαφάνεια.

Στο **Άρθρο 2** ορίζεται η διαδικασία και τα όργανα αξιολόγησης. Η αξιολόγηση χωρίζεται σε εσωτερική και εξωτερική, ενώ επαναλαμβάνεται το αργότερο κάθε 4 έτη. Σε αυτήν συμμετέχουν και οι φοιτητές ή σπουδαστές. Οι διαδικασίες συντονίζονται από την Α.ΔΙ.Π., ενώ σε κάθε ίδρυμα το συντονισμό και την υποστήριξη έχει η ΜΟ.ΔΙ.Π., η οποία και συγκεντρώνει τις επιμέρους αξιολογήσεις των μονάδων ώστε να παραχθεί η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης του οικείου ιδρύματος –στην §5 διευκρινίζεται πως η έκθεση αποτελείται από αρκετά συγκεντρωτικά ποσοτικά στοιχεία που υποβάλλουν κατ' έτος στη ΜΟ.ΔΙ.Π. οι ακαδημαϊκές μονάδες κάθε Ιδρύματος–.

<sup>239</sup> Το πρώτο ακαδημαϊκό έτος λειτουργίας του Προγράμματος συμμετείχαν σε αυτό 50 Ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης από 29 Ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ των οποίων και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το οποίο συμμετείχε στο δίκτυο που επικεντρώθηκε στον τομέα της έρευνας.

<sup>240</sup> «Εθνικό σύστημα διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, *Ινστιτούτα Διαβίου Εκπαίδευσης, Διεθνές Ελληνικό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις*». Το νομοσχέδιο στόχευε στην ίδρυση και λειτουργία του Εθνικού Συμβουλίου Διασφάλισης Ποιότητας, μιας ανεξάρτητης αρχής. Η διαδικασία αξιολόγησης περιγραφόταν ως μια διαδικασία που θα βοηθούσε τα ιδρύματα να αναδείξουν το έργο τους και να λειτουργήσουν με διαφάνεια. Καθόριζε αναλυτικά το αντικείμενο, τη μεθοδολογία και τα κριτήρια της αξιολογικής διαδικασίας, οι οποίες μπορούσαν να λειτουργήσουν σε επίπεδο ιδρύματος ή τμήματος ή ακόμα και προγράμματος σπουδών. Οι διαδικασίες αφορούσαν σε εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση (Σχέδιο Νόμου, 2003).

<sup>241</sup> Ν.3374/2005 «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση – Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος» (Φ.Ε.Κ. 189 Α'/02.08.2005)

<sup>242</sup> Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.

Στο **Άρθρο 3** περιγράφονται αδρά τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησης<sup>243</sup>. Μετά τη συγκρότηση της Α.Δι.Π., τα κριτήρια και οι δείκτες συμπληρώνονται και εξειδικεύονται αλλά και αναθεωρούνται.

Στα **Άρθρα 4 & 5** περιγράφεται η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης. Τα στοιχεία αντλούνται από μέλη ΔΕΠ, λοιπό επιστημονικό προσωπικό και φοιτητές, μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, συζητήσεων κ.λπ. Τα στοιχεία αναλύονται και συνθέτουν την εσωτερική αξιολόγηση, η οποία και λαμβάνεται υπόψη για την εξωτερική αξιολόγηση του διδακτικού και ερευνητικού έργου της ακαδημαϊκής μονάδας από ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες. Την ευθύνη για τη διαδικασία έχει η ΜΟ.Δι.Π. Ορίζονται σε κάθε ακαδημαϊκή μονάδα Ομάδες Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜ.Ε.Α.) οι οποίες διενεργούν την εσωτερική αξιολόγηση, συντάσσουν την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής μονάδας, τη διαβιβάζουν στη ΜΟ.Δι.Π. και μέσω αυτής στην Α.Δι.Π. Η διαδικασία διαρκεί 2 συνεχόμενα ακαδημαϊκά εξάμηνα.

Στο **Άρθρο 6** ορίζεται το περιεχόμενο της Έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης. Η Έκθεση αυτή περιέχει τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά σημεία της ακαδημαϊκής μονάδας, αλλά και τα μέτρα ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Συντάσσεται από την ΟΜ.Ε.Α. ή τη ΜΟ.Δι.Π του ιδρύματος (βλ. §3 και §4 άρθρου 5). Όταν λαμβάνονται αποφάσεις από τα αρμόδια όργανα του ιδρύματος, η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης πρέπει να συνεκτιμάται.

Στα **άρθρα 7 & 8** περιγράφεται η εξωτερική αξιολόγηση. Εδώ γίνεται «κριτική-αναλυτική εξέταση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης από επιτροπή ανεξαρτήτων εμπειρογνώμωνων (Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης)». Οι εμπειρογνώμονες επισκέπτονται τις ακαδημαϊκές μονάδες και έχουν επαφή με όλους τους ενεχομένους. Η Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Α.) αποτελείται από 5 μέλη που βρίσκονται στο μητρώο που τηρεί η Α.Δι.Π. Ορίζεται ο τρόπος επιλογής τους και τα επιθυμητά προσόντα τους.

Στο **άρθρο 9** περιγράφεται η Έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης. Το σχέδιο της έκθεσης συντάσσεται από την Ε.Ε.Α. με την υποστήριξη της Α.Δι.Π. και κοινοποιείται στην ακαδημαϊκή μονάδα η οποία μπορεί εντός δεκαπενθημέρου να υποβάλει παρατηρήσεις. Η τελική έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης υποβάλλεται στη ΜΟ.Δι.Π. του ιδρύματος και μέσω αυτής στην ακαδημαϊκή μονάδα και την Α.Δι.Π. που φροντίζει να δημοσιοποιηθεί.

Στο **άρθρο 10** αναλύεται η σύσταση της Α.Δι.Π. Η Αρχή έχει διοικητική αυτοτέλεια και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας –για έλεγχο νομιμότητας των πράξεών της–. Ο Πρόεδρος της Α.Δι.Π. εισηγείται τον προϋπολογισμό της στον Υπουργό. Η Α.Δι.Π. υποστηρίζει τα ιδρύματα στη

<sup>243</sup> «Ως προς την ποιότητα του διδακτικού έργου: η αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού, η ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας, η οργάνωση και η εφαρμογή του διδακτικού έργου, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα μέσα και οι υποδομές, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η αναλογία και η συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, το επίπεδο και η επικαιρότητα των παρεχόμενων γνώσεων, η σύνδεση της έρευνας με τη διδασκαλία, η κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών ή σπουδαστών.

Ως προς την ποιότητα του ερευνητικού έργου: η προαγωγή της έρευνας στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής μονάδας, οι επιστημονικές δημοσιεύσεις, οι ερευνητικές υποδομές, τα ερευνητικά προγράμματα, η αποτελεσματικότητα του ερευνητικού έργου, η πρωτοτυπία της έρευνας, η αναγνωρισιμότητα της έρευνας από τρίτους, οι ερευνητικές συνεργασίες, οι διακρίσεις και η επιβράβευση της έρευνας, η συμμετοχή των φοιτητών ή σπουδαστών στην έρευνα.

Ως προς την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών: ο βαθμός ανταπόκρισης του προγράμματος σπουδών στους στόχους της ακαδημαϊκής μονάδας και στις απαιτήσεις της κοινωνίας, η συνεκτικότητα και η λειτουργικότητα του προγράμματος σπουδών, ο συντονισμός της ύλης των μαθημάτων, η ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών θεσμών, το εξεταστικό σύστημα, η υποστήριξη από διαθέσιμες εκπαιδευτικές υποδομές.

Ως προς την ποιότητα των λοιπών υπηρεσιών: η αποτελεσματικότητα των διοικητικών υπηρεσιών, οι υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας, οι πάσης φύσεως υποδομές, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η διαφάνεια και η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των οικονομικών πόρων και στη χρήση των υποδομών και του εξοπλισμού, οι συνεργασίες με άλλα εκπαιδευτικά ή ερευνητικά ιδρύματα του εσωτερικού και του εξωτερικού, καθώς και με το κοινωνικό σύνολο.». Ν.3374/2005, άρθρο 3.

διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας του έργου τους, ενημερώνει την Πολιτεία και τα ΑΕΙ για όλες τις διεθνείς εξελίξεις σε αυτόν τον τομέα<sup>244</sup>. Ο Εσωτερικός Κανονισμός της Α.ΔΙ.Π. κυρώνεται με Π.Δ. Η Α.ΔΙ.Π. αξιολογείται από εξωτερικούς αξιολογητές (έγκυροι και διεθνώς αναγνωρισμένοι).

Στο **άρθρο 11** αναλύεται η συγκρότηση και τα μέλη της Α.ΔΙ.Π. Αποτελείται από τον Πρόεδρο, που είναι επιστήμονας με αναγνωρισμένο κύρος, έξι εν ενεργεία καθηγητές ΑΕΙ σε ορισμένους επιστημονικούς κλάδους, τέσσερις εν ενεργεία καθηγητές ΤΕΙ σε ορισμένους επιστημονικούς κλάδους, έναν εκπρόσωπο των φοιτητών που ορίζεται με απόφαση της Ε.Φ.Ε.Ε., έναν εκπρόσωπο των σπουδαστών που ορίζεται με απόφαση της Ε.Σ.Ε.Ε., έναν ερευνητή πρώτης βαθμίδας μη ακαδημαϊκών ερευνητικών ιδρυμάτων, έναν εκπρόσωπο της Κεντρικής Ένωσης Επιμελητηρίων. Στο ίδιο άρθρο περιγράφονται αναλυτικά τα καθήκοντα του προέδρου.

Στο **άρθρο 12** περιγράφεται η Διοικητική και Επιστημονική υποστήριξη της Α.ΔΙ.Π.

Στο κεφάλαιο Β (**Άρθρα 14-15**) βρίσκονται οι διατάξεις για το Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων και το Παράρτημα διπλώματος. Οι πιστωτικές μονάδες αποδίδονται στα στοιχεία που συνθέτουν ένα πρόγραμμα σπουδών και εκφράζουν το φόρτο εργασίας που απαιτείται για να ολοκληρωθεί μια σειρά δραστηριοτήτων (παρακολούθηση παραδόσεων, σεμιναρίων, ανεξάρτητη μελέτη, προετοιμασία εργασιών, πρακτική άσκηση, συμμετοχή σε εξετάσεις, εκπόνηση διπλωματικής εργασίας κ.α.). Ο φόρτος εργασίας για ένα ακαδημαϊκό έτος αποτιμάται σε 60 πιστωτικές μονάδες. Η αντιστοίχιση του φόρτου εργασίας ανά μάθημα γίνεται από τα συλλογικά όργανα διοίκησης των ΑΕΙ. Με Υ.Α. ρυθμίζεται η μεταφορά και συσσώρευση πιστωτικών μονάδων. Το Παράρτημα διπλώματος δεν υποκαθιστά τον τίτλο σπουδών ή την αναλυτική βαθμολογία, αλλά περιέχει πληροφορίες σχετικά με τη φύση, το επίπεδο, το γενικότερο πλαίσιο εκπαίδευσης, το περιεχόμενο και το καθεστώς των σπουδών, οι οποίες ολοκληρώθηκαν με επιτυχία.

Ο Ν.3549/2007<sup>245</sup> αποτελείται από 28 άρθρα και μεταρρυθμίζει το θεσμικό πλαίσιο των ΑΕΙ. Υπάρχουν σημεία με τα οποία συνδέεται με την αξιολόγηση των ιδρυμάτων, σύμφωνα με τον Ν.3374/2005. Αρκετά άρθρα του νόμου καταργήθηκαν στη συνέχεια από τον Ν.4009/2011<sup>246</sup>.

<sup>244</sup> Οι αρμοδιότητες της ΑΔΙΠ είναι: α) Προγραμματίζει, συντονίζει και υποστηρίζει τις διαδικασίες αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. β) Τυποποιεί, εξειδικεύει και αναθεωρεί με κατευθύνσεις και πρότυπα τη μορφή των εκθέσεων αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και τα κριτήρια και τους δείκτες αξιολόγησης σύμφωνα με την παράγραφο 1 του άρθρου 3, για το υποκείμενο σε αξιολόγηση έργο των ακαδημαϊκών μονάδων, των προγραμμάτων σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχονται από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. γ) Συντάσσει, τηρεί και ανανεώνει το μητρώο ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων και ειδικών στον τομέα της διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση από την Ελλάδα και το εξωτερικό, στο οποίο έχουν δυνατότητα πρόσβασης όλα τα ελληνικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. δ) Συγκεντρώνει πληροφορίες και τηρεί βάση δεδομένων με τα στοιχεία των εκθέσεων αξιολόγησης όλων των ελληνικών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. ε) Ενημερώνει τα αρμόδια όργανα της Πολιτείας και τα ελληνικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης σχετικά με τα υφιστάμενα δεδομένα στην Ελλάδα και τις σύγχρονες διεθνείς τάσεις και εξελίξεις στον τομέα της διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. στ) Διατηρεί αμφίδρομη συνεργασία με αντίστοιχους οργανισμούς του εξωτερικού. ζ) Εκπονεί μελέτες και διεξάγει έρευνες με στόχο την ανάπτυξη της μεθοδολογίας, των τεχνικών και των εφαρμογών διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. η) Δημοσιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τα μέτρα που λαμβάνονται για τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. θ) Εκπροσωπεί τη χώρα στα θεσμικά όργανα και οργανισμούς που αποτελούνται από αντίστοιχους εθνικούς φορείς των κρατών-μελών της Ε.Ε. ή και τρίτων χωρών. ι) Διατυπώνει προτάσεις για τη λήψη μέτρων και την υιοθέτηση πρακτικών διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας σε σχέση με τους στόχους του εθνικού συστήματος ανώτατης παιδείας και τις διεθνείς προδιαγραφές, εμπειρίες και πρακτικές. Νόμος 3374/2005, άρθρο 10.

<sup>245</sup> Ν.3549/2007 -Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (ΦΕΚ 69 - 20.03.2007).

<sup>246</sup> - Οι παράγραφοι 1 έως και 7 και 9 του άρθρου 3 του ν. 3549/2007 (Α' 69) καταργήθηκαν με το άρθρο 3 παρ. 3 του Ν.4009/2011

- Η περίπτωση α' της παραγράφου 1 και η παράγραφος 2 του άρθρου 2, η περίπτωση α' της παραγράφου 1 και οι παράγραφοι 2 και 5 του άρθρου 4, τα άρθρα 5 έως και 8, οι παράγραφοι 1 και 2 του άρθρου 9, τα

Αναφέρουμε επιγραμματικά τις ρυθμίσεις που έγιναν μέσω μιας περιληπτικής περιγραφής των άρθρων του.

Στο κεφάλαιο Α' (άρθρα 1-3) έχουμε τις γενικές αρχές. Στο **Άρθρο 1** (Αποστολή των Α.Ε.Ι.) αντικαθίσταται η §2 του άρθρου 1 του ν.1268/1982 για την αποστολή των ΑΕΙ. Στο κλείσιμο του άρθρου αναφέρεται: «Για την εκπλήρωση της αποστολής τους τα Α.Ε.Ι. οφείλουν να διασφαλίζουν και να βελτιώνουν με κάθε πρόσφορο τρόπο την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν και να δημοσιοποιούν στο κοινωνικό σύνολο με κάθε δυνατή διαφάνεια όλες τις δραστηριότητές τους». Το **Άρθρο 2** (Διάρθρωση των Α.Ε.Ι.) ξεκαθαρίζει πως Α.Ε.Ι. είναι τα ιδρύματα του πανεπιστημιακού τομέα (Πανεπιστήμια, Πολυτεχνεία, ΑΣΚΤ) και του τεχνολογικού τομέα (Τ.Ε.Ι. και ΑΣΠΑΙΤΕ). Το **Άρθρο 3** προσδιορίζει τις ακαδημαϊκές ελευθερίες και το ακαδημαϊκό άσυλο.

Στο κεφάλαιο Β' (άρθρα 4-7) θεσμοθετείται η αυτοδιοίκηση και η οικονομική διαχείριση των Α.Ε.Ι. Το **Άρθρο 4** αφορά τους Εσωτερικούς Κανονισμούς λειτουργίας των Α.Ε.Ι. Τα ιδρύματα αναγκάζονται να καταρτίσουν εντός ενός έτους Εσωτερικό Κανονισμό λειτουργίας είτε να εφαρμόσουν τον Γενικό Εσωτερικό Κανονισμό λειτουργίας που θα καταρτιστεί εντός εξαμήνου, ύστερα από γνώμη του Ε.Σ.Υ.Π. Κανονιστικές πράξεις ή αποφάσεις ζωτικού ενδιαφέροντος για το ίδρυμα δεν εκδίδονται, αν δεν τηρείται από αυτό ο Εσωτερικός Κανονισμός –π.χ. διορισμός προσωπικού, προκηρύξεις μελών ΔΕΠ–. Το **Άρθρο 5** ορίζει λεπτομερώς πώς συντάσσεται ο τετραετής ακαδημαϊκός – αναπτυξιακός προγραμματισμός του ιδρύματος. Στην §5 του άρθρου αναφέρεται το εξής: «Η πρόταση για το τετραετές ακαδημαϊκό – αναπτυξιακό πρόγραμμα υποβάλλεται από κάθε Α.Ε.Ι. στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μέχρι το τέλος Φεβρουαρίου του προηγούμενου έτους από το οποίο αρχίζει το πρόγραμμα αυτό. Για την εκτίμηση της πρότασης για το τετραετές ακαδημαϊκό – αναπτυξιακό πρόγραμμα, εκ μέρους του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, λαμβάνεται υπόψη, ιδίως, η συμμόρφωση προς τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης, σύμφωνα με το ν. 3374/2005 (ΦΕΚ 189 Α')». Η μη τήρηση του νόμου συνοδεύεται από δριμύεις συνέπειες: «Εάν, με ευθύνη του Α.Ε.Ι., δεν υπάρξει τετραετές ακαδημαϊκό – αναπτυξιακό πρόγραμμα, αναστέλλεται κάθε κρατική χρηματοδότηση προς το Α.Ε.Ι. με εξαίρεση τους πόρους για τη μισθοδοσία όλων των κατηγοριών προσωπικού, για την κάλυψη λειτουργικών δαπανών και για τη φοιτητική μέριμνα». Στο **Άρθρο 6** βρίσκονται οι διατάξεις για το Γραμματέα του Ιδρύματος. Το **Άρθρο 7** αφορά ρυθμίσεις οικονομικού περιεχομένου.

Στο κεφάλαιο Γ' (άρθρα 8-11) περιλαμβάνονται τα άρθρα για τη διοικητική οργάνωση των Α.Ε.Ι. Το **Άρθρο 8** αφορά την εκλογή αρχών διοίκησης Α.Ε.Ι - Τμημάτων. Το **Άρθρο 9** αφορά την Αναδιάρθρωση και δημιουργία Σχολών και Τμημάτων. Το **Άρθρο 10** αφορά τη Γενική αρμοδιότητα Τμημάτων. Το **Άρθρο 11** αφορά την Επιτροπή Δεοντολογίας.

Στο κεφάλαιο Δ' (άρθρα 12-19) περιλαμβάνονται τα άρθρα για τις Προπτυχιακές Σπουδές. Το **Άρθρο 12** αναφέρεται σε Υπηρεσίες υποστήριξης - Σύμβουλοι σπουδών. Στο **Άρθρο 13** ορίζονται λεπτομερώς οι Ανταποδοτικές υποτροφίες & τα Εκπαιδευτικά δάνεια. Το **Άρθρο 14** αναφέρεται στην Ανώτατη διάρκεια φοίτησης & στις Τριμελείς εξεταστικές επιτροπές. Το **Άρθρο 15** αναφέρεται στη Δωρεάν διανομή συγγραμμάτων & στις Βιβλιοθήκες. Στο **Άρθρο 16** ορίζεται η Διάρκεια εξαμήνων & οι Εξεταστικές περιόδους. Το **Άρθρο 17** αφορά τη Διοργάνωση σπουδών σε ξένη γλώσσα. Το **Άρθρο 18** αφορά τη Διαφάνεια & τη Δημοσιότητα. Το **Άρθρο 19** αφορά την Κοινωνική λογοδοσία των Α.Ε.Ι. Στην §1 του άρθρου βρίσκουμε: «Μέχρι το τέλος Απριλίου κάθε έτους, ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καταθέτει στη Βουλή προς συζήτηση, κατά τον Κανονισμό της, ετήσια έκθεση για την κατάσταση της Ανώτατης Εκπαίδευσης στη χώρα. Η έκθεση βασίζεται στους προγραμματισμούς και απολογισμούς που κατά τον παρόντα νόμο υποβάλλουν τα Α.Ε.Ι. και περιλαμβάνει ιδίως: α) ανάπτυξη και σχολιασμό των προγραμματισμών και απολογισμών των Α.Ε.Ι., β) συνολική αποτίμηση της κατάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης, εκτίμηση των

---

άρθρα 10 έως και 18, το άρθρο 21, η παράγραφος 1 του άρθρου 22, η παράγραφος 4 του άρθρου 23, οι παράγραφοι 1, 2, 6 και 7 του άρθρου 24, καθώς και οι παράγραφοι 2, 6, 7 και 10 του άρθρου 26 του ν. 3549/2007 (Α' 69), καταργήθηκαν με το άρθρο 81 παρ. 25 του Ν.4009/2011, με την επιφύλαξη των μεταβατικών διατάξεων των άρθρων 76 έως και 80 του ίδιου νόμου. [Πηγή: www.e-nomothesia.gr]

περαιτέρω προοπτικών της και σχετικές προτάσεις, γ) αποτίμηση της αποδοτικότητας της κρατικής χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους και τις προοπτικές της».

Στο κεφάλαιο Ε' (άρθρα 20-27) περιλαμβάνονται τα άρθρα για τη Ρύθμιση Ειδικότερων Θεμάτων των Α.Ε.Ι. Το **Άρθρο 20** ρυθμίζει αρμοδιότητες των Οργάνων της Σχολής. Το **Άρθρο 21** αναφέρεται στις Αρμοδιότητες Γενικής Συνέλευσης ειδικής σύνθεσης. Το **Άρθρο 22** αναφέρεται στη Συλλογική έκφραση & εκπροσώπηση στα Πανεπιστήμια. Το **Άρθρο 23** αναφέρεται στα Γνωστικά αντικείμενα και τις προκηρύξεις θέσεων μελών Δ.Ε.Π. Το **Άρθρο 24** αφορά τις Εισηγητικές επιτροπές και τα εκλεκτορικά σώματα. Το **Άρθρο 25** αφορά το Διορισμό Μελών Δ.Ε.Π., το **Άρθρο 26** τα Καθήκοντα, δικαιώματα και υποχρεώσεις των μελών Δ.Ε.Π. και το **Άρθρο 27** τα Μέλη Δ.Ε.Π. μερικής απασχόλησης. Στο Κεφάλαιο ΣΤ' (άρθρα 28-29) βρίσκονται οι Μεταβατικές και Τελικές διατάξεις.

#### □ 2010-2013

Το 2010 ο Ν.3848 έχει ένα μακροσκελές άρθρο (άρθρο 38) που μεταβάλλει κάποιες από τις διατάξεις του Ν.3374/2005. Μελετώντας προσεκτικά τα πρακτικά<sup>247</sup> του 3848, αποκαλύπτεται μέσω των παρατηρήσεων του βουλευτή του ΠΑΣΟΚ Ηλία Μόσιαλου πως ο ρόλος της ΑΔΙΠ ενισχύεται και αυτό επικροτείται. Αντιθέτως, η ενίσχυση της συμμετοχής των φοιτητών στην αξιολόγηση των πανεπιστημίων δεν βρίσκει σύμφωνο το βουλευτή που θεωρεί ευφυή ασφαλιστική δικλείδα πως πρέπει να τους ορίσει η ΕΦΕΕ και η ΕΣΕΕ που θα πάρει 10-15 χρόνια μέχρι να συγκροτηθούν. Ζητά από το νομοθέτη να προβλέψει και ποσοτική αποτίμηση των εκρμών των πανεπιστημίων, ενώ συμπληρώνει πως αν οι εκροές και τα αποτελέσματα δημοσιοποιηθούν θα δημιουργήσουν μία τεράστια εξωτερική πίεση στις εισροές του συστήματος και μπορεί να τις βελτιώσουν. Επικριτικά παραθέτει τα ποσοστά δημοσιεύσεων κάποιων μελών ΔΕΠ συγκεκριμένων σχολών ελληνικών ΑΕΙ και δεν διστάζει να κατηγορήσει για την παρακμή των ιδρυμάτων την παράλληλη ενασχόληση των καθηγητών με άλλα πονήματα<sup>248</sup>.

Το 2011 ψηφίζεται ένας νέος νόμος ο Ν.4009/2011<sup>249</sup>, ο οποίος μετονομάζει την ΑΔΙΠ σε «Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση»· σε αυτόν η διασφάλιση ποιότητας αποτελεί ένα κεφάλαιο με τίτλο «Διασφάλιση και Πιστοποίηση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση». Το χαρακτηριστικό αυτού του νόμου που τον καθιστά ιδιαίτερο είναι πως ανατρέπει τη στοχοθεσία του Ν.3374/2005. Ο Ν.3374/2005 δεν πρόλαβε ούτε μία φορά να εφαρμοστεί ολοκληρωμένα. Ο νόμος 4009/2011 έρχεται αντιμέτωπος με το ακόλουθο παράδοξο: ενώ αλλάζει τον Ν.3374/2005, η ΑΔΙΠ λειτουργεί έως το 2014 με τον προγενέστερο<sup>250</sup>. Η σημαντική αλλαγή που επιφέρει ο νόμος στη λειτουργία της ΑΔΙΠ είναι πως αντί να διενεργεί αξιολογήσεις για βελτίωση (evaluations for improvement), θα διενεργεί εφεξής αξιολογήσεις για

<sup>247</sup> Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΙΔ' (5/5/2010), σελ. 6692-6693.

<sup>248</sup> «Αναρωτιέται κανείς με τι ασχολούνται. Είναι διοικητές τραπεζών; Πηγαίνουν στα δικαστήρια, αντί να είναι στη Νομική Σχολή; Τι κάνουν γενικά όλοι αυτοί οι πανεπιστημιακοί; Εγώ ξέρω ότι από τότε που ήρθα στο Ελληνικό Κοινοβούλιο δεν έχω γράψει τίποτα, γιατί δεν έχω χρόνο να ασχοληθώ με το επιστημονικό μου αντικείμενο. Επομένως, απορώ τι γίνεται. Κι αυτά θα είναι θέματα, τα οποία πρέπει να τα δούμε και το θέτω πάρα πολύ έντονα. Όταν αποφασίζει κανείς να κάνει κάτι άλλο στη ζωή του να μην παίρνει πάνω από δύο χρόνια άδεια. Αυτό ισχύει στη Μεγάλη Βρετανία. Αν αποφασίσω εγώ να μείνω στο Κοινοβούλιο για πάνω από δύο χρόνια, πρέπει να παραιτηθώ από τη θέση μου. Το ίδιο λοιπόν, να ισχύει και εδώ. Δεν μπορούν να παίρνουν επ' αόριστο άδεια Υπουργοί ή διοικητές τραπεζών και να γυρίζουν στο πανεπιστήμιό τους όποτε θέλουν». Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΙΔ' (5/5/2010), σελ. 6692-6693.

<sup>249</sup> Ν.4009/2011 «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων» (Φ.Ε.Κ. 195 Α'/06.09.2011).

<sup>250</sup> Οι αξιολογικές διαδικασίες είχαν ενταχτεί στο πλαίσιο της κοινοτικής χρηματοδότησης μέσω του ΕΣΠΑ και δεν ήταν δυνατόν να αλλάξουν ή να σταματήσουν χωρίς σημαντική απώλεια χρημάτων για τη χώρα.



πιστοποίηση (evaluations for accreditation)<sup>251</sup>. Επίσης, ο ίδιος νόμος αλλάζει το αντικείμενο αξιολόγησης. Δεν αξιολογείται πλέον το τμήμα ή η σχολή, αλλά η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) του ιδρύματος και τα προγράμματα σπουδών<sup>252</sup>. Στην παράγραφο 5 του άρθρου 71 του Ν.4009/2011 φαίνεται και η «τιμωρητική» διάθεση του νόμου, καθώς συνδέεται το αξιολογικό αποτέλεσμα με τη χρηματοδότηση αλλά και με τη συνέχιση λειτουργίας των προγραμμάτων που αξιολογούνται<sup>253</sup>. Η ΑΔΙΠ αποτελεί πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Association for Quality Assurance in Higher Education- ENQA) από τον Ιούνιο του 2015.

Ο νόμος 4009/2011 αποτελείται από 82 άρθρα και είναι ένας μεγάλος νόμος που αφορά τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ, ενώ ένα μεγάλο μέρος του σχετίζεται με την ποιότητα και τη διεθνοποίησή τους.

Στο κεφάλαιο Α' (άρθρα 1-4) έχουμε τις *ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ*.

Στο **Άρθρο 1** (Διάρθρωση της ανώτατης εκπαίδευσης - Νομική μορφή των Α.Ε.Ι.) ορίζεται πως τα ΑΕΙ είναι νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου (ΝΠΔΔ) πλήρως αυτοδιοικούμενα (σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος και τον παρόντα νόμο). Κατονομάζονται οι τομείς (πανεπιστημιακός και τεχνολογικός), αλλά και ομαδοποιούνται σε «Πανεπιστήμια» (Πανεπιστήμια, Πολυτεχνεία, ΑΣΚΤ) και «Τ.Ε.Ι.» (Τ.Ε.Ι. και ΑΣΠΑΙΤΕ). Το **Άρθρο 2** (Ορισμοί) ορίζει τις οντότητες: φοιτητές, φοιτητές μερικής φοίτησης, ενεργοί φοιτητές, γενικό πρόγραμμα σπουδών, ειδικό πρόγραμμα σπουδών, πρύτανης, κοσμητεία, κοσμήτορας, καθηγητές, τίτλος σπουδών. Το **Άρθρο 3** (Ακαδημαϊκή ελευθερία) προσδιορίζει την ακαδημαϊκή ελευθερία<sup>254</sup>. Το **Άρθρο 4** (Αποστολή των Α.Ε.Ι.) προσδιορίζει αναλυτικά την αποστολή των ιδρυμάτων.

Στο κεφάλαιο Β' (άρθρα 5-6) θεσμοθετείται το *ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΩΝ Α.Ε.Ι.*

Το **Άρθρο 5** αφορά τον Οργανισμό των Ιδρυμάτων. Με Π.Δ. εγκρίνεται ο Οργανισμός του Ιδρύματος ύστερα από πρόταση του πρύτανη που διατυπώνεται μετά από γνώμη της Συγκλήτου και εγκρίνεται από το Συμβούλιο. Αναφέρονται αναλυτικά τα θέματα της οργανωτικής δομής και λειτουργίας κάθε ιδρύματος που καθορίζει ο Οργανισμός. Το **Άρθρο 6** αφορά τον Εσωτερικό Κανονισμό λειτουργίας. Μέχρι την κατάρτισή του, τα ιδρύματα θα εφαρμόζουν τον πρότυπο Γενικό Εσωτερικό Κανονισμό των Α.Ε.Ι., που εκδίδεται από το Υπουργείο Παιδείας ύστερα από γνώμη του Ε.Σ.Υ.Π.

Στο κεφάλαιο Γ' (άρθρο 7) περιγράφεται η διάρθρωση των Α.Ε.Ι.

<sup>251</sup> Η πιστοποίηση είναι μια μορφή αξιολόγησης η οποία μπορεί να επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις επί του αξιολογούμενου αντικειμένου (προγράμματος σπουδών, μονάδας, τμήματος, ιδρύματος) στην περίπτωση που μια αρνητική πιστοποίηση θέτει θέμα κατάργησης του αντικειμένου. [**Άρθρο 65 - Αποστολή:** Αποστολή της Αρχής είναι η διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της αποστολής της, η Αρχή υποστηρίζει την πολιτεία και τα Α.Ε.Ι. στη διαμόρφωση και υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και πιστοποιεί την ποιότητα της λειτουργίας των Α.Ε.Ι.]

<sup>252</sup> **Άρθρο 66 - Αρμοδιότητες πιστοποίησης της ποιότητας:** 1. Στο πλαίσιο της αποστολής της, η Αρχή ασκεί, ιδίως, τις ακόλουθες αρμοδιότητες: α) Πιστοποιεί περιοδικά την ποιότητα: αα) των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας των Α.Ε.Ι. που προβλέπονται στο άρθρο 14 και ββ) των προγραμμάτων σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και τα προγράμματα σύντομου κύκλου, δια βίου μάθησης, εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και συνεργασίας με άλλα εκπαιδευτικά ή ερευνητικά ιδρύματα της ημεδαπής ή της αλλοδαπής.

<sup>253</sup> 5. Αν εκδοθεί αρνητική απόφαση πιστοποίησης, ο Υπουργός Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων μπορεί, με απόφασή του, να περιορίσει τη χρηματοδότηση του ιδρύματος και την εισαγωγή νέων φοιτητών στο πρόγραμμα σπουδών ή το ίδρυμα, ανάλογα με το αντικείμενο της πιστοποίησης (πρόγραμμα σπουδών ή εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας του ιδρύματος). Με την ίδια απόφαση παρέχεται στους φοιτητές των προγραμμάτων σπουδών ή των ιδρυμάτων αυτών η δυνατότητα συνέχισης των σπουδών τους σε άλλο πιστοποιημένο πρόγραμμα σπουδών ή ίδρυμα, αντίστοιχα, και ρυθμίζονται τα σχετικά θέματα (Ν.4009/2011, άρθρο 71).

<sup>254</sup> Από τη δημοσίευση του παρόντος νόμου καταργούνται το άρθρο 2 του ν. 1268/1982 (Α' 87) και οι παράγραφοι 1 έως και 7 και 9 του άρθρου 3 του ν. 3549/2007 (Α' 69).

Το **Άρθρο 7** αφορά τις Σχολές. Στην παράγραφο 6 που ορίζονται οι λόγοι κατάργησης, αλλαγής έδρας, ίδρυσης και συγχώνευσης ΑΕΙ και Σχολών αναφέρεται ότι προηγείται γνώμη της ΑΔΙΠ.

Στο κεφάλαιο Δ' (άρθρα 8-13) θεσμοθετούνται τα *ΟΡΓΑΝΑ ΤΩΝ Α.Ε.Ι. ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΤΟΥΣ*.

Το **Άρθρο 8** αφορά τα Όργανα του Ιδρύματος. Το **Άρθρο 9** αφορά τα Όργανα της σχολής. Το **Άρθρο 10** αφορά τα Όργανα του τμήματος. Στην §6 αναφέρεται πως η συνέλευση έχει την αρμοδιότητα της συγκρότησης ομάδων για την εσωτερική αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών. Το **Άρθρο 11** αφορά τα Όργανα της σχολής μεταπτυχιακών σπουδών. Η Κοσμητεία της σχολής των μεταπτυχιακών σπουδών έχει την αρμοδιότητα συγκρότησης ομάδων για την εσωτερική αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, που οργανώνει η σχολή. Το **Άρθρο 12** αφορά τα Όργανα της σχολής δια βίου μάθησης. Το **Άρθρο 13** αφορά τα λοιπά όργανα και ειδικά θέματα συγκρότησης.

Το Κεφάλαιο Ε' (άρθρα 14-15) αφορά την **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ & ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ**.

Το **Άρθρο 14** (*Μονάδα Διασφάλισης της ποιότητας*) θεσμοθετεί τη ΜΟ.ΔΙ.Π. «Κάθε ίδρυμα είναι υπεύθυνο για τη διασφάλιση και συνεχή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και ερευνητικού έργου του, καθώς και για την αποτελεσματική λειτουργία και απόδοση των υπηρεσιών του, σύμφωνα με τις διεθνείς πρακτικές, ιδίως εκείνες του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, και τις αρχές και κατευθύνσεις της ΑΔΙΠ». Η ΜΟ.ΔΙ.Π. που συγκροτείται με απόφαση του Συμβουλίου του ιδρύματος είναι υπεύθυνη για αυτόν τον σκοπό. Οι αρμοδιότητές της κυρίως συνδέονται με το εσωτερικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας<sup>255</sup>. Με απόφαση του Συμβουλίου καθορίζονται «το εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας του ιδρύματος και οι διαδικασίες υλοποίησής του». Η ΜΟ.ΔΙ.Π. συνεργάζεται στενά με την ΑΔΙΠ, «αναπτύσσει πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης των δεδομένων της αξιολόγησης και έχει την ευθύνη για τη συστηματική παρακολούθηση και δημοσιοποίηση στον ιστότοπο του ιδρύματος των σχετικών με την αξιολόγησή του διαδικασιών και των αποτελεσμάτων τους». Η οργάνωση και λειτουργία της ΜΟ.ΔΙ.Π., καθώς και οι ειδικότερες αρμοδιότητές της, ορίζονται στον Εσωτερικό Κανονισμό του ιδρύματος. Το **Άρθρο 15** (Δημοσιότητα-διαφάνεια) ρυθμίζει ζητήματα που σχετίζονται με τη διαφάνεια του ιδρύματος.

Το κεφάλαιο ΣΤ' (*ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΩΝ Α.Ε.Ι.*) χωρίζεται σε 2 μέρη: ΜΕΡΟΣ Α'-ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΤΩΝ Α.Ε.Ι. (άρθρα 16-27) & ΜΕΡΟΣ Β'-ΛΟΙΠΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ (άρθρα 28-29).

Το **Άρθρο 16** (Καθηγητές) ρυθμίζει ζητήματα που σχετίζονται με τις βαθμίδες, την εκλογή τους, τις θέσεις, τη διδασκαλία, τους εντεταλμένους διδασκαλίας, τη μετάκληση καθηγητών κ.α. Το **Άρθρο 17** αφορά τα «Προσόντα εκλογής καθηγητών όλων των βαθμίδων». Το **Άρθρο 18** αφορά την «Εκλογή - Εξέλιξη» τους. Το **Άρθρο 19** αφορά τις «Επιτροπές επιλογής και εξέλιξης καθηγητών». Εντός του άρθρου, εκτός από την περιγραφή του ορισμού και του τρόπου λειτουργίας των επιτροπών που αποφασίζουν για την εξέλιξη των καθηγητών, υπάρχουν και συγκεκριμένες αναφορές στην αξιολόγηση των υποψηφίων<sup>256</sup>. Το **Άρθρο 20** αφορά το «Διορισμό» των καθηγητών.

<sup>255</sup> Η ΜΟ.ΔΙ.Π. είναι αρμόδια, ιδίως, για:

α) την ανάπτυξη συγκεκριμένης πολιτικής, στρατηγικής και των απαραίτητων διαδικασιών για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του έργου και των υπηρεσιών του ιδρύματος, που αποτελεί το εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας του ιδρύματος,

β) την οργάνωση, λειτουργία και συνεχή βελτίωση του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας του ιδρύματος,

γ) το συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησης των ακαδημαϊκών μονάδων και των λοιπών υπηρεσιών του ιδρύματος και

δ) την υποστήριξη των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης και πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας του ιδρύματος, στο πλαίσιο των αρχών, κατευθύνσεων και οδηγιών της ΑΔΙΠ. [Ν.4009/2011 (ΦΕΚ 195 - 06.09.2011), Άρθρο 14].

<sup>256</sup> 4. Για την υποβοήθηση της αξιολόγησης των υποψηφίων, η επιτροπή επιλογής ή εξέλιξης υποχρεούται να ζητήσει γραπτή αξιολόγηση για κάθε υποψήφιο από δύο καθηγητές ή ερευνητές της αλλοδαπής που ανήκουν στο μητρώο των εξωτερικών μελών ή, σε εξαιρετικές περιπτώσεις και στο μέτρο που δεν είναι εφικτό, από

Το **Άρθρο 21** αφορά την «Αξιολόγηση καθηγητών». Κάθε πέντε έτη, εφόσον δεν έχει υποβληθεί αίτηση για εξέλιξη, οι καθηγητές «αξιολογούνται ως προς το ερευνητικό, εκπαιδευτικό, διδακτικό και επιστημονικό έργο τους, καθώς και ως προς την εν γένει προσφορά τους στο ίδρυμα, από επιτροπές αξιολόγησης με βάση αντικειμενικά κριτήρια, όπως, ιδίως, το συγγραφικό έργο, η συμμετοχή σε συνέδρια και ερευνητικά προγράμματα και η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, τα οποία καθορίζονται ειδικότερα στον Οργανισμό». Οι επιτροπές αξιολόγησης «αποτελούνται από τρεις ερευνητές ή καθηγητές πρώτης βαθμίδας άλλων Πανεπιστημίων ή Τ.Ε.Ι., αντίστοιχα, της ημεδαπής και της αλλοδαπής, με διεθνώς αναγνωρισμένο επιστημονικό έργο συναφές με το έργο των αξιολογουμένων, που επιλέγονται από τα μητρώα του άρθρου 19, σύμφωνα με την περίπτωση β' της παραγράφου 3 του ίδιου άρθρου. Η αξιολόγηση στηρίζεται ιδίως σε έκθεση δραστηριοτήτων για την παρελθούσα πενταετία και έκθεση προγραμματισμού για την επόμενη πενταετία, βάσει της οποίας γίνεται η επόμενη αξιολόγηση του καθηγητή. Οι εκθέσεις που αναφέρονται στο προηγούμενο εδάφιο συντάσσονται από τον υπό αξιολόγηση καθηγητή. Για την αξιολόγηση συντάσσεται έκθεση, στην οποία λαμβάνεται υπόψη και η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους φοιτητές, όπως προβλέπεται στην παράγραφο 1 του άρθρου 72, και η οποία κοινοποιείται στον αξιολογούμενο και στον οικείο κοσμήτορα». Για θετική αξιολόγηση ο αξιολογούμενος επιβραβεύεται ενώ για εξαιρετικά αρνητική αξιολόγηση μπορεί να αποκλείεται από τη συμμετοχή σε επιτροπές επιλογής ή εξέλιξης καθηγητών, από τη διδασκαλία σε μεταπτυχιακά προγράμματα και από την επίβλεψη και την εξέταση διδακτορικών διατριβών. «Στις περιπτώσεις αυτές η διαδικασία αξιολόγησης επαναλαμβάνεται το αργότερο σε τρία έτη, εκτός αν ο καθηγητής ζητήσει να αξιολογηθεί νωρίτερα. Αν κατά την αξιολόγηση προκύψουν στοιχεία για παραμέληση των υπηρεσιακών καθηκόντων ή τη διάπραξη άλλου πειθαρχικού παραπτώματος, ο κοσμήτορας υποχρεούται να ενημερώσει τον πρύτανη, ο οποίος προβαίνει στις πειθαρχικές ενέργειες που προβλέπονται από τις σχετικές διατάξεις».

Το **Άρθρο 22** αφορά τις «Επιβραβεύσεις και διευκολύνσεις» καθηγητών. Το **Άρθρο 23** αφορά την «Ένταξη καθηγητών σε κατηγορίες». Το **Άρθρο 24** αφορά τα «Ασυμβίβαστα και την Αναστολή καθηκόντων». Το **Άρθρο 25** αφορά τις «Αποδοχές καθηγητών». Το **Άρθρο 26** αφορά την «Παράλληλη απασχόληση καθηγητών σε ξένα και ελληνικά Α.Ε.Ι.». Το **Άρθρο 27** αφορά τις «Επιστημονικές και λοιπές άδειες». Το **Άρθρο 28** (Γραμματέας - Διοικητικό προσωπικό) ρυθμίζει ζητήματα που σχετίζονται με την επιλογή, προσόντα, αποδοχές κ.λπ. του Γραμματέα του ιδρύματος και τα καθήκοντα του διοικητικού προσωπικού. Το **Άρθρο 29** αφορά τις «Ειδικές κατηγορίες διδακτικού και εργαστηριακού προσωπικού του ιδρύματος».

Το κεφάλαιο Ζ' -ΣΠΟΥΔΕΣ- (άρθρα 30-48) χωρίζεται σε 4 μέρη: ΜΕΡΟΣ Α' - ΠΡΩΤΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ (άρθρα 31-37), ΜΕΡΟΣ Β' - ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ (άρθρο 38), ΜΕΡΟΣ Γ' - ΤΡΙΤΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ (άρθρο 39) και ΜΕΡΟΣ Δ' - ΚΟΙΝΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ (άρθρα 40-48).

Το **Άρθρο 30** αφορά τη «Διάρθρωση των σπουδών». Το **Άρθρο 31** αφορά το «Διδακτικό έργο». Το **Άρθρο 32** αφορά το «Πρόγραμμα σπουδών». Το **Άρθρο 33** αφορά τη «Χρονική διάρθρωση σπουδών – Εξετάσεις». Το **Άρθρο 34** αφορά τις «Κανονιστικές πράξεις για τις σπουδές πρώτου κύκλου». Το **Άρθρο 35** αφορά τους «Συμβούλους σπουδών». Το **Άρθρο 36** αφορά τα «Φοιτητικά θέματα». Το **Άρθρο 37** αφορά τα «Συγγράμματα». Το **Άρθρο 38** αφορά τα «Προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών». Το **Άρθρο 39** αφορά τη «Διδακτορική διατριβή – Προγράμματα διδακτορικών σπουδών». Το **Άρθρο 40** αφορά τα «Προγράμματα σπουδών

---

καθηγητές ή ερευνητές που ανήκουν στο μητρώο των εσωτερικών μελών και από δύο καθηγητές ή ερευνητές που υποδεικνύονται από τον υποψήφιο και που δεν ανήκουν υποχρεωτικά στα μητρώα του ιδρύματος.

6. Τα μέλη της επιτροπής επιλογής ή εξέλιξης διαβουλεύονται, αξιολογούν όλους τους υποψηφίους, ψηφίζουν και επιλέγουν τον καταλληλότερο από τους υποψηφίους που διαθέτουν τα ουσιαστικά ακαδημαϊκά προσόντα για την κατάληψη της θέσης. Υποδεικνύουν, επίσης, με χωριστή ψηφοφορία τον δεύτερο καταλληλότερο υποψήφιο, εφόσον υπάρχει. Για την επιλογή συντάσσεται ειδικά αιτιολογημένο πρακτικό, στο οποίο αξιολογείται και η διδακτική ικανότητα των υποψηφίων. Ο τρόπος αξιολόγησης της διδακτικής ικανότητας των υποψηφίων καθορίζεται στον Εσωτερικό Κανονισμό κάθε ιδρύματος. [Ν.4009/2011 (ΦΕΚ 195 - 06.09.2011), Άρθρο 19].

συνεργασίας μεταξύ Α.Ε.Ι.». Το **Άρθρο 41** αφορά τα «Προγράμματα σπουδών συνεργασίας με Α.Ε.Ι. της αλλοδαπής». Το **Άρθρο 42** αφορά τη «Συνεργασία Α.Ε.Ι. και ερευνητικών κέντρων». Το **Άρθρο 43** αφορά τα «Προγράμματα σπουδών δια βίου μάθησης». Το **Άρθρο 44** αφορά τη «Διοργάνωση σπουδών σε ξένη γλώσσα». Το **Άρθρο 45** αφορά την «Πιστοποίηση και χρηματοδότηση προγραμμάτων Σπουδών». Αναφέρεται ρητά πως «Απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία όλων των προγραμμάτων σπουδών είναι η πιστοποίησή τους σύμφωνα με τις διαδικασίες και τα κριτήρια της ΑΔΙΠ κατά τα άρθρα 70 έως και 72». Το **Άρθρο 46** αφορά το «Εθνικό πλαίσιο προσόντων ανώτατης εκπαίδευσης». Το **Άρθρο 47** αφορά τις «Επώνυμες έδρες». Το **Άρθρο 48** αφορά τις «Βιβλιοθήκες – Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών».

Στο κεφάλαιο Η' (άρθρα 49-55) ρυθμίζονται **ΦΟΙΤΗΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ**.

Το **Άρθρο 49** αφορά τη «Φοιτητική ιδιότητα και τους Συλλόγους φοιτητών». Το **Άρθρο 50** αφορά τα «Συμβούλια φοιτητικής μέριμνας και σπουδών». Το **Άρθρο 51** αφορά το «Γραφείο υποστήριξης διδασκαλίας». Το **Άρθρο 52** αφορά τις «Λοιπές υπηρεσίες υποστήριξης». Το **Άρθρο 53** αφορά «Φοιτητική μέριμνα - Υγειονομική περίθαλψη». Το **Άρθρο 54** αφορά «Υποτροφίες - εκπαιδευτικά δάνεια». Το **Άρθρο 55** αφορά το «Συνήγορο του φοιτητή».

Στο κεφάλαιο Θ' (άρθρα 56-63) ρυθμίζονται τα **ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΩΝ Α.Ε.Ι.**

Το **Άρθρο 56** αφορά τους «Πόρους των Α.Ε.Ι.». Το **Άρθρο 57** αφορά τη «Διαχείριση πόρων Α.Ε.Ι.». Το **Άρθρο 58** αφορά τα «Νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου για τη διαχείριση της περιουσίας και των κονδυλίων έρευνας των Α.Ε.Ι.». Το **Άρθρο 59** αφορά τους «Πόρους του Ν.Π.Ι.Δ.». Το **Άρθρο 60** αφορά το «Γραφείο καινοτομίας και διασύνδεσης». Το **Άρθρο 61** αφορά το «Πρόγραμμα εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση». Το πρόγραμμα καταρτίζεται ανά τετραετία, ύστερα από γνώμη της ΑΔΙΠ και λαμβάνοντας υπόψη τις δράσεις στο πλαίσιο της εθνικής και της ευρωπαϊκής πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση και έρευνα, περιλαμβάνει «μεσοπρόθεσμους στόχους, κατευθύνσεις, σχέδια επενδύσεων, προγράμματα ή επί μέρους δράσεις της εθνικής πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση» και «υλοποιείται μέσω των Α.Ε.Ι., τα οποία εφαρμόζουν τις σχετικές δράσεις, στο πλαίσιο των συμφωνιών προγραμματικού σχεδιασμού που προβλέπονται στο άρθρο 62». Το **Άρθρο 62** αφορά τις «Συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού». Το τετραετές αναπτυξιακό πρόγραμμα για κάθε ΑΕΙ «καθορίζει τους στόχους του, την ιδιαίτερη εκπαιδευτική και ερευνητική του φυσιογνωμία, στρατηγική, δομή και λειτουργία στο πλαίσιο της αποστολής των ιδρυμάτων και κινείται εντός των προβλεπόμενων ορίων του Κρατικού Προϋπολογισμού και του προγράμματος δημοσίων επενδύσεων για την ανώτατη εκπαίδευση». Οι συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού κάθε ιδρύματος αφορούν: α) την αποστολή του ιδρύματος, τη θέση του στον ελληνικό, ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο και τους στόχους του ιδρύματος και των σχολών του β) τον προσδιορισμό, τον προγραμματισμό και τα μέτρα για την ανάπτυξη και υποστήριξη των εκπαιδευτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων και στόχων του ιδρύματος, γ) την ανάπτυξη της υποδομής και του εξοπλισμού, δ) τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, ε) το συντονισμό των ακαδημαϊκών, εκπαιδευτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων του ιδρύματος με τις αντίστοιχες εξελίξεις σε ιδρύματα της αλλοδαπής και ιδιαίτερα με τις εξελίξεις και τις προοπτικές στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας και στ) τον κατ' έτος αριθμό εισακτέων σε κάθε σχολή του ιδρύματος. Εξειδικεύονται: α) στις λειτουργικές δαπάνες, β) στις επενδύσεις και γ) σε όλο το προσωπικό κάθε κατηγορίας. Οι παραπάνω συμφωνίες εκτελούνται σε ετήσια βάση. «Η εισήγηση του ιδρύματος για την προγραμματική συμφωνία υποβάλλεται από τον πρότανη στην ΑΔΙΠ μέχρι το τέλος Ιανουαρίου του προηγούμενου έτους εκείνου από το οποίο αρχίζει η ισχύς της επόμενης προγραμματικής συμφωνίας. Ύστερα από διαπραγμάτευση της ΑΔΙΠ με το ίδρυμα, κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη, ιδίως, το πρόγραμμα εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και η συμμόρφωση του ιδρύματος προς τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης και πιστοποίησης, σύμφωνα με τα ειδικότερα οριζόμενα στον παρόντα νόμο, η ΑΔΙΠ εισηγείται το τελικό σχέδιο συμφωνίας προς τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, η οποία υπογράφεται από τον Υπουργό και τον πρότανη του οικείου ιδρύματος και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Τα συμβαλλόμενα μέρη επανεξετάζουν τις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού και τις τροποποιούν αναλόγως, για λόγους δημοσίου συμφέροντος».

Το **Άρθρο 63** αφορά την «Κατανομή της δημόσιας χρηματοδότησης στα Α.Ε.Ι.». Και εδώ ο ρόλος της ΑΔΙΠ είναι σημαντικός. «Η χρηματοδότηση των Α.Ε.Ι. από τον Κρατικό Προϋπολογισμό [...] κατανέμεται βάσει αντικειμενικών κριτηρίων και δεικτών». «Με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση της ΑΔΙΠ και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζονται τα ανωτέρω κριτήρια και δείκτες και, ιδίως, ο τομέας της ανώτατης εκπαίδευσης που ανήκει το ίδρυμα, το κόστος σπουδών ανά φοιτητή, η διάρκεια των προγραμμάτων σπουδών, ο αριθμός των φοιτητών που εγγράφονται ετησίως στο ίδρυμα, το γνωστικό αντικείμενο των σπουδών, το μέγεθος, η γεωγραφική διασπορά του ιδρύματος και το υπόλοιπο προηγούμενων χρήσεων του. Με την ίδια απόφαση καθορίζονται τα ειδικά κριτήρια και δείκτες για την κατανομή πιστώσεων για την πρόσληψη προσωπικού στα Α.Ε.Ι., όπως, ιδίως, οι αναλογίες διδακτικού, διοικητικού και λοιπού προσωπικού και φοιτητών». «Πρόσθετη χρηματοδότηση, πέραν αυτής της προηγούμενης παραγράφου, κατανέμεται στα ιδρύματα με βάση τους δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων κάθε ιδρύματος<sup>257</sup>». «Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, μπορεί να καθορίζεται το ποσό της πρόσθετης χρηματοδότησης των Α.Ε.Ι., να ορίζεται το χρονοδιάγραμμα και οι προϋποθέσεις κατανομής της, να ομαδοποιούνται οι ως άνω δείκτες και να εξειδικεύεται η βαρύτητά τους». «Κάθε ίδρυμα στο πλαίσιο των συμφωνιών προγραμματικού σχεδιασμού επιλέγει την ομάδα ή τις ομάδες των δεικτών με βάση την οποία επιθυμεί να αξιολογηθεί ως προς τα αποτελέσματα της λειτουργίας του και τα επιτεύγματά του. Ο τρόπος διάθεσης και αξιοποίησης του ποσού της πρόσθετης χρηματοδότησης καθορίζεται από τα όργανα του ιδρύματος, στο πλαίσιο των συμφωνιών προγραμματικού σχεδιασμού».

Στο κεφάλαιο Ι' (άρθρα 64-75) θεσμοθετείται η **ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**.

Το **Άρθρο 64** αφορά την «Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση». Η ανεξάρτητη διοικητική αρχή «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Α.Δ.Ι.Π.), που είχε συσταθεί με την παράγραφο 1 του άρθρου 10 του ν. 3374/2005 (Α' 189), μετονομάστηκε σε «Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (ΑΔΙΠ<sup>258</sup>) και διέπεται από τις διατάξεις του παρόντος νόμου. Εδρεύει στην Αθήνα, έχει διοικητική αυτοτέλεια και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για τον έλεγχο νομιμότητας των πράξεών της. Με Π.Δ. κυρώνεται ο Οργανισμός της Αρχής, ο οποίος καταρτίζεται από την ίδια μέσα σε έξι μήνες από τη δημοσίευση του παρόντος νόμου και ρυθμίζει τα θέματα της εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας της, καθώς και τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης των μελών και του προσωπικού της.

<sup>257</sup> «Οι δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων είναι, ιδίως, οι ακόλουθοι:

αα) Ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η αριθμητική σχέση αποφοίτων προς εισερχόμενους φοιτητές, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους φοιτητές και ο βαθμός της εν γένει ικανοποίησης των φοιτητών, ο αριθμός Κέντρων Αριστείας στην εκπαίδευση και την οργάνωση της μάθησης, ο αριθμός εγγεγραμμένων σε προγράμματα δια βίου μάθησης και η πορεία επαγγελματικής ένταξης των αποφοίτων. ββ) Ερευνητική αριστεία, όπως ο αριθμός δημοσιεύσεων ανά καθηγητή, ο αριθμός ετεροαναφορών ανά καθηγητή, ο αριθμός ανά καθηγητή απλών συμμετοχών σε διεθνή ανταγωνιστικά προγράμματα έρευνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων διεθνών οργανισμών, ο αριθμός ανά καθηγητή συμμετοχών με συντονιστικό ρόλο σε ανταγωνιστικά προγράμματα έρευνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων διεθνών οργανισμών, ο αριθμός μελών του επιστημονικού προσωπικού που επιτυγχάνουν χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Έρευνας, ο αριθμός Κέντρων Αριστείας στην έρευνα και ο αριθμός διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού που κατέχει θέσεις στα κεντρικά όργανα διοίκησης διεθνών ακαδημαϊκών ή ερευνητικών οργανισμών ή διεθνών επιστημονικών εταιρειών. γγ) Διεθνοποίηση, όπως ο αριθμός αλλοδαπών φοιτητών, ο αριθμός φοιτητών που προσελκύονται στο ίδρυμα μέσω των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο αριθμός φοιτητών που αποστέλλονται στο εξωτερικό μέσω ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ο αριθμός συμφωνιών συνεργασίας με άλλα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης της Ελλάδας ή του εξωτερικού.»

<sup>258</sup> Η διεθνής ονομασία της είναι «Hellenic Quality Assurance and Accreditation Agency» (HQA).

Το **Άρθρο 65** αφορά την «Αποστολή της Αρχής», που είναι η διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. «Στο πλαίσιο της αποστολής της, η Αρχή υποστηρίζει την πολιτεία και τα Α.Ε.Ι. στη διαμόρφωση και υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και πιστοποιεί την ποιότητα της λειτουργίας των Α.Ε.Ι.». Επίσης, «εγγυάται τη διαφάνεια όλων των δράσεών της».

Το **Άρθρο 66** αφορά τις «Αρμοδιότητες πιστοποίησης της ποιότητας». Η Αρχή: α) Πιστοποιεί περιοδικά την ποιότητα: αα) των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας των Α.Ε.Ι. που προβλέπονται στο άρθρο 14 και ββ) των προγραμμάτων σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης. β) Εισηγείται στον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, καθώς και τα όργανα διοίκησης των Α.Ε.Ι., τρόπους και μέσα για τη συνεχή διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Επίσης, για την επίτευξη της αποστολής της και την άσκηση των αρμοδιοτήτων της, η Αρχή: α) διαμορφώνει, οργανώνει, εξειδικεύει, τυποποιεί και δημοσιοποιεί εκ των προτέρων τις σχετικές διαδικασίες, κριτήρια και δείκτες, στο πλαίσιο, ιδίως, των κοινών αρχών και κατευθύνσεων του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, β) αναπτύσσει ολοκληρωμένο πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης και βάση δεδομένων της αξιολόγησης, σε συνεργασία με τις Μονάδες Διασφάλισης της Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.) των Α.Ε.Ι., γ) υποστηρίζει τα Α.Ε.Ι. και τις επί μέρους μονάδες τους στο σχεδιασμό των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας και πιστοποίησης και δ) διεξάγει μελέτες και έρευνες σχετικές με την αποστολή της ή αναθέτει τη διεξαγωγή τους σε άλλους φορείς. Η Αρχή μπορεί: α) Να διαφοροποιεί τις διαδικασίες και τα κριτήρια για την πιστοποίηση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, που προβλέπονται στα άρθρα 71 και 72, για: αα) τα ιδρύματα που έχουν λάβει πιστοποίηση των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας και τα ιδρύματα που δεν έχουν λάβει ανάλογη πιστοποίηση και ββ) νέα προγράμματα σπουδών και προγράμματα σπουδών που ήδη λειτουργούν. β) Να αναβάλλει ή να αναστέλλει την αξιολόγηση και πιστοποίηση ενός προγράμματος σπουδών ή ενός εσωτερικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας, αν το σχετικό αίτημα για αξιολόγηση ή πιστοποίηση δεν συνοδεύεται από το απαιτούμενο υλικό πληροφόρησης και την απαραίτητη τεκμηρίωση. γ) Να ορίζει ως γλώσσα για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων της και άλλη, πλην της ελληνικής. Εξίσου σημαντική είναι και η §5, όπου αναφέρεται πως «η πιστοποίηση είναι διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης με βάση συγκεκριμένα, προκαθορισμένα, διεθνώς αποδεκτά και εκ των προτέρων δημοσιοποιημένα ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια και δείκτες. Σκοπός της πιστοποίησης είναι η εξωτερική διασφάλιση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και η αποτελεσματικότητα και διαφάνεια της συνολικής λειτουργίας των Α.Ε.Ι.».

Το **Άρθρο 67** αφορά το «Συμβούλιο της Αρχής». Αποτελείται από 15 μέλη που απολαμβάνουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους προσωπικής και λειτουργικής ανεξαρτησίας. Οι θέσεις των μελών καλύπτονται μετά από δημόσια προκήρυξη που ακολουθείται από αξιολόγηση των υποψηφίων, η οποία ανατίθεται από τον πρόεδρο, ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Συμβουλίου της Αρχής, σε τριμελείς επιτροπές, που «συντάσσουν αξιολογικό πίνακα κατάταξης των υποψηφίων που διαθέτουν τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, με βάση το επιστημονικό, ερευνητικό και εκπαιδευτικό τους έργο. Για την κατάταξη συνεκτιμώνται η εμπειρία σε θέματα διασφάλισης και πιστοποίησης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, η οποία προκύπτει από τη συμμετοχή σε συλλογικά όργανα διασφάλισης της ποιότητας Α.Ε.Ι. και το σχετικό επιστημονικό και ερευνητικό έργο, και η διοικητική εμπειρία, ιδίως σε Α.Ε.Ι.».

Οι αξιολογικοί πίνακες κατάταξης κοινοποιούνται στους πρυτάνεις, προέδρους ΤΕΙ, στη σύνοδο των διευθυντών των ερευνητικών κέντρων που εποπτεύονται από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας (ανάλογα με την κατηγορία υποψηφίου). Αν υπάρξουν αντιρρήσεις από τα τρία τέταρτα της ομάδας που αφορά, ο υποψήφιος διαγράφεται από τον οικείο πίνακα κατάταξης. Αφού συγκροτηθεί σε σώμα, το συμβούλιο εκλέγει έναν αντιπρόεδρο αρμόδιο σε θέματα πιστοποίησης ποιότητας και έναν αρμόδιο σε θέματα χρηματοδότησης. Ο πρόεδρος έχει τετραετή θητεία και τα μέλη εξαετή. Οι καθηγητές ΑΕΙ που είναι μέλη του συμβουλίου δεν μπορούν να κατέχουν και θέσεις διοίκησης σε αυτά. Πρόεδρος και μέλη της Αρχής λαμβάνουν αποζημίωση που έχει καθοριστεί με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Η Αρχή

κοινοποιεί τις αποφάσεις της στον Υπουργό Παιδείας. Κάθε έτος, έως τα τέλη Μαΐου, συντάσσεται για το προηγούμενο έτος, από την Αρχή, έκθεση ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, η οποία υποβάλλεται στον Πρόεδρο της Βουλής και τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Το **Άρθρο 68** αφορά τις «Αρμοδιότητες του προέδρου και του Συμβουλίου». Ο πρόεδρος της Αρχής έχει τη γενική ευθύνη για την επίτευξη των στόχων και της αποστολής της Αρχής και: α) εκπροσωπεί την Αρχή δικαστικώς και εξωδίκως, β) συγκαλεί το Συμβούλιο και προεδρεύει στις συνεδριάσεις του, γ) καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, ύστερα από εισήγηση του γενικού διευθυντή, δ) παρακολουθεί την πορεία εκτέλεσης των αποφάσεων του Συμβουλίου και του συνολικού έργου της Αρχής, ε) έχει την ευθύνη των διαδικασιών για την ανάδειξη των μελών του Συμβουλίου στ) διορίζει το γενικό διευθυντή και το λοιπό προσωπικό της Αρχής. Το Συμβούλιο συντονίζει όλες τις δράσεις της Αρχής που είναι αναγκαίες για την επίτευξη των στόχων και της αποστολής της. *«Ορίζει το πλαίσιο, τους στόχους, τα κριτήρια, τις διαδικασίες και τις μεθόδους διεκπεραίωσης των αρμοδιοτήτων των υπηρεσιών διοικητικής και επιστημονικής υποστήριξης της Αρχής. Τα μέλη [...] μπορεί να αναλαμβάνουν και συγκεκριμένες αρμοδιότητες που τους ανατίθενται με απόφαση του Συμβουλίου, ύστερα από εισήγηση του προέδρου της Αρχής, και, ιδίως, την υποστήριξη των διαδικασιών συγκρότησης του Μητρώου Ανεξάρτητων Εμπειρογνομόνων και τη συγκρότηση των επιτροπών πιστοποίησης με επιστήμονες διεθνώς αναγνωρισμένους για το επιστημονικό τους έργο. Η Αρχή συνεργάζεται ή συμμετέχει ως μέλος σε διεθνή δίκτυα, φορείς ή οργανισμούς που αναπτύσσουν δραστηριότητες συναφείς με την αποστολή της».*

Το **Άρθρο 69** αφορά την «Επιστημονική και διοικητική υπηρεσία» που υποστηρίζει την Αρχή. Ο γενικός διευθυντής της ορίζεται με απόφαση του προέδρου της, ύστερα από δημόσια προκήρυξη και αξιολόγηση των υποψηφίων. *«Ο γενικός διευθυντής έχει την ευθύνη της διοίκησης και λειτουργίας της Αρχής και ασκεί, ιδίως, τις ακόλουθες αρμοδιότητες: α) συντονίζει και κατευθύνει την επιστημονική και τη διοικητική υπηρεσία και τις μονάδες τους, β) εισηγείται στον πρόεδρο τη σύγκληση του Συμβουλίου και την ημερήσια διάταξη και συμμετέχει στις συνεδριάσεις χωρίς δικαίωμα ψήφου, γ) είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση των αποφάσεων, κατευθύνσεων και οποιωνδήποτε άλλων πράξεων της Αρχής, δ) είναι διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος του ειδικού επιστημονικού και του διοικητικού προσωπικού, ε) μπορεί να μεταβιβάζει το δικαίωμα υπογραφής και να εξουσιοδοτεί μέλη του προσωπικού της Αρχής να υπογράφουν έγγραφα ή άλλες πράξεις “με εντολή γενικού διευθυντή”, στ) είναι διατάκτης των δαπανών της Αρχής και ζ) εκπροσωπεί την Αρχή δικαστικώς και εξωδίκως σε περίπτωση κωλύματος ή απουσίας του προέδρου».*

*«Πρόσθετες και ειδικότερες αρμοδιότητες μπορεί να ορίζονται στον Οργανισμό της Αρχής.*

*Η διοικητική υπηρεσία της Αρχής διαρθρώνεται στις ακόλουθες υπηρεσιακές μονάδες: α) Διεύθυνση Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας, β) Διεύθυνση Συμφωνιών Προγραμματικού Σχεδιασμού και Χρηματοδότησης, γ) Διεύθυνση Πληροφοριακών Συστημάτων και Τεκμηρίωσης και δ) Διεύθυνση Διοικητικής Υποστήριξης.*

*Την επιστημονική υπηρεσία της Αρχής αποτελεί το Κέντρο Μελετών και Ερευνών, το οποίο λειτουργεί σε επίπεδο διεύθυνσης. Το Κέντρο Μελετών και Ερευνών συγκεντρώνει στοιχεία, τηρεί βάσεις δεδομένων, διεξάγει έρευνες, εκπονεί μελέτες, δημοσιεύει εκθέσεις και οργανώνει επιστημονικές ημερίδες και διεθνή συνέδρια για θέματα σχετικά με την αποστολή της Αρχής.*

*Οι δραστηριότητες του Κέντρου ορίζονται με απόφαση του Συμβουλίου της Αρχής, ύστερα από εισήγηση του διευθυντή του Κέντρου, η οποία διατυπώνεται σε συνεργασία με τον γενικό διευθυντή της Αρχής.*

*Το Κέντρο Μελετών και Ερευνών συντάσσει και υποβάλλει προς έγκριση στο Συμβούλιο της Αρχής την ετήσια έκθεση για την ανώτατη εκπαίδευση που υποβάλλεται στον Πρόεδρο της Βουλής και τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, σύμφωνα με την παράγραφο 11 του άρθρου 67.*

*Το Κέντρο διευθύνεται από Διευθυντή Ερευνών και Μελετών, ο οποίος είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος με ειδίκευση σε θέματα ανώτατης εκπαίδευσης. Για την επιστημονική*

υποστήριξη των δραστηριοτήτων του Κέντρου, το Συμβούλιο της Αρχής, με απόφασή του που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, μπορεί να συστήσει Επιστημονικό Συμβούλιο το οποίο συγκροτείται από καθηγητές Α.Ε.Ι. με εξειδίκευση ή εμπειρία σε θέματα ανώτατης εκπαίδευσης. Με την ίδια απόφαση καθορίζονται τα θέματα συγκρότησης και λειτουργίας του, η θητεία των μελών του και κάθε σχετικό θέμα. Οι δαπάνες μετακίνησης των μελών του Επιστημονικού Συμβουλίου καλύπτονται από την ΑΔΙΠ.

Για τη διοικητική και επιστημονική υποστήριξη της Αρχής συνιστώνται 25 θέσεις ειδικού επιστημονικού προσωπικού και 20 θέσεις μόνιμου διοικητικού προσωπικού.

Οι θέσεις του διοικητικού και του ειδικού επιστημονικού προσωπικού μπορεί να πληρώνονται με μετατάξεις ή οι σχετικές υπηρεσιακές ανάγκες να καλύπτονται με αποσπάσεις μόνιμου προσωπικού ή με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου αορίστου χρόνου ή εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις ισχύουσες για κάθε περίπτωση διατάξεις.

Το ειδικό επιστημονικό προσωπικό προσλαμβάνεται με σύμβαση εργασίας ιδιωτικού δικαίου αορίστου χρόνου.

Οι αποδοχές του προσωπικού της Αρχής καθορίζονται σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 3205/2003, όπως εκάστοτε ισχύει. Στο προσωπικό καταβάλλεται επίσης ειδική πρόσθετη αμοιβή, το ύψος και οι προϋποθέσεις καταβολής της οποίας καθορίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Με απόφαση του Συμβουλίου, το ειδικό επιστημονικό προσωπικό της Αρχής μπορεί να λαμβάνει εκπαιδευτική ή επιμορφωτική άδεια.

Για την επιστημονική υποστήριξη των δραστηριοτήτων της η Αρχή, με απόφαση του Συμβουλίου της, μπορεί να προσκαλεί και να συνεργάζεται με καθηγητές των Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή της αλλοδαπής, οι οποίοι διαθέτουν εξειδικεύσεις και εμπειρία σχετικές με τη δραστηριότητα και την αποστολή της Αρχής.

Στην Αρχή λειτουργεί το Δικαστικό Γραφείο του Νομικού Συμβουλίου του Κράτους που έχει συσταθεί με το τελευταίο εδάφιο της παραγράφου 1 του άρθρου 12 του ν. 3374/2005».

Το **Άρθρο 70** αφορά την «Πιστοποίηση της ποιότητας». Η Αρχή συγκροτεί επιτροπή πιστοποίησης για την αξιολόγηση ενός προγράμματος σπουδών ή του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας ενός ιδρύματος.

Η επιτροπή πιστοποίησης αποτελείται από ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες που προέρχονται από το Μητρώο Ανεξάρτητων Εμπειρογνώμωνων, το οποίο έχει καταρτιστεί σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 8 του ν. 3374/2005. Το μητρώο τηρείται και ενημερώνεται από την Αρχή, η οποία για το σκοπό αυτόν λαμβάνει υπόψη εισηγήσεις των Α.Ε.Ι. και άλλων σχετικών με το αντικείμενο της Αρχής φορέων. Η διαδικασία τήρησης και ανανέωσης του μητρώου καθορίζεται με απόφαση της Αρχής, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Στο μητρώο υποχρεωτικά περιλαμβάνονται και Έλληνες ή αλλοδαποί αναγνωρισμένου κύρους εμπειρογνώμονες ή ειδικοί που διδάσκουν σε ομοταγή Α.Ε.Ι. της αλλοδαπής ή ερευνητές σε αντίστοιχα ανώτατα εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα της αλλοδαπής, κατά προτίμηση με πείρα σε θέματα αξιολόγησης ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης.

Η επιτροπή πιστοποίησης αξιολογεί την ποιότητα του προγράμματος σπουδών ή του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας του ιδρύματος, με βάση τα προκαθορισμένα κριτήρια, μελετά το υλικό και τα στοιχεία που θέτει υπόψη της η Αρχή και επισκέπτεται, όταν απαιτείται, την αντίστοιχη μονάδα ή ίδρυμα.

Η επιτροπή πιστοποίησης συντάσσει έκθεση πιστοποίησης, η οποία υποβάλλεται στο Συμβούλιο της Αρχής, προκειμένου να εκδοθεί και να δημοσιοποιηθεί η απόφαση πιστοποίησης σύμφωνα με το επόμενο άρθρο.

Στα μέλη των επιτροπών πιστοποίησης καταβάλλεται ημερήσια αμοιβή για το έργο τους, για το ύψος της οποίας δεν εφαρμόζονται οι περιορισμοί του άρθρου 17 του ν. 3205/2003, όπως εκάστοτε ισχύει.



Το **Άρθρο 71** αφορά τις «Αποφάσεις πιστοποίησης».

Με απόφαση του Συμβουλίου της Αρχής πιστοποιούνται τα προγράμματα σπουδών και τα εσωτερικά συστήματα διασφάλισης της ποιότητας των ιδρυμάτων, με βάση τις εκθέσεις των επιτροπών πιστοποίησης. Η απόφαση του Συμβουλίου της Αρχής μπορεί να είναι θετική, θετική υπό όρους ή αρνητική.

Η διάρκεια ισχύος της απόφασης πιστοποίησης ορίζεται ανά πρόγραμμα ή εσωτερικό σύστημα διασφάλισης από την Αρχή και δεν μπορεί να υπερβαίνει τα οκτώ έτη. Δεν απαιτείται πιστοποίηση αναθεωρήσεων επί μέρους πτυχών των προγραμμάτων και των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας. Κατά τη διάρκεια της ισχύος της θετικής απόφασης πιστοποίησης, το Συμβούλιο της Αρχής, αυτεπαγγέλτως ή ύστερα από σχετικό ερώτημα του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, μπορεί να εξετάζει αν τα κριτήρια πιστοποίησης εξακολουθούν να ικανοποιούνται. Αν τα κριτήρια πιστοποίησης δεν ικανοποιούνται, το Συμβούλιο της Αρχής ανακαλεί την απόφαση πιστοποίησης και ενημερώνει αμελλητί το οικείο Α.Ε.Ι. και τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Ο πρύτανης οφείλει να ενημερώνει την Αρχή αν τα κριτήρια πιστοποίησης έχουν παύσει να ικανοποιούνται ή αν έχει τέτοια αμφιβολία.

Στη θετική υπό όρους απόφαση αναφέρονται τα κριτήρια που δεν ικανοποιούνται και τίθεται συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα για τη συμμόρφωση στα κριτήρια αυτά και την επανεξέταση της απόφασης. Το Συμβούλιο, ύστερα από την υποβολή συμπληρωματικής έκθεσης πιστοποίησης σχετικά με τη συμμόρφωση ή μη στα ανωτέρω κριτήρια, εκδίδει νέα απόφαση.

Αν εκδοθεί αρνητική απόφαση πιστοποίησης, ο Υπουργός Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων μπορεί, με απόφασή του, να περιορίσει τη χρηματοδότηση του ιδρύματος και την εισαγωγή νέων φοιτητών στο πρόγραμμα σπουδών ή το ίδρυμα, ανάλογα με το αντικείμενο της πιστοποίησης (πρόγραμμα σπουδών ή εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας του ιδρύματος). Με την ίδια απόφαση παρέχεται στους φοιτητές των προγραμμάτων σπουδών ή των ιδρυμάτων αυτών η δυνατότητα συνέχισης των σπουδών τους σε άλλο πιστοποιημένο πρόγραμμα σπουδών ή ίδρυμα, αντίστοιχα, και ρυθμίζονται τα σχετικά θέματα.

Οι εκθέσεις πιστοποίησης των επιτροπών πιστοποίησης και οι αποφάσεις πιστοποίησης του Συμβουλίου της Αρχής κοινοποιούνται στο ίδρυμα και τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και δημοσιοποιούνται στην ιστοσελίδα της Αρχής. Το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων τηρεί μητρώο των πιστοποιημένων προγραμμάτων σπουδών και των ιδρυμάτων με πιστοποιημένο εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας.

Η κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου πιστοποίηση της ποιότητας για συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών ή εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας Α.Ε.Ι. μπορεί να υποκαθίσταται από πιστοποίηση από διαπιστευμένο φορέα πιστοποίησης ανώτατης εκπαίδευσης της αλλοδαπής, που ορίζεται με απόφαση του Συμβουλίου της Αρχής. Το Συμβούλιο της Αρχής διαπιστεύει αλλοδαπούς φορείς πιστοποίησης που είναι διεθνώς αναγνωρισμένοι και εφαρμόζουν κριτήρια τα οποία ανταποκρίνονται στα κριτήρια της Αρχής.

Το **Άρθρο 72** αφορά τα «Κριτήρια πιστοποίησης».

Στα γενικά κριτήρια πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών περιλαμβάνονται: α) η ακαδημαϊκή φυσιογνωμία και ο προσανατολισμός του προγράμματος σπουδών, β) τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα επιδιωκόμενα προσόντα σύμφωνα με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων Ανώτατης Εκπαίδευσης, γ) η δομή και η οργάνωση του προγράμματος σπουδών, δ) η ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, όπως τεκμηριώνεται ιδίως από την αξιολόγηση από τους φοιτητές, ε) η καταλληλότητα των προσόντων του διδακτικού προσωπικού, στ) η ποιότητα του ερευνητικού έργου της ακαδημαϊκής μονάδας, ζ) ο βαθμός σύνδεσης της διδασκαλίας με την έρευνα, η) η ζήτηση στην αγορά εργασίας των αποκτώμενων προσόντων και θ) η ποιότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών, όπως οι διοικητικές υπηρεσίες, οι βιβλιοθήκες και οι υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας.

Στα γενικά κριτήρια για την πιστοποίηση των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας των Α.Ε.Ι. περιλαμβάνονται: α) η θέσπιση σαφών και καθορισμένων στόχων για τη

διασφάλιση και τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών και των υποστηρικτικών υπηρεσιών του ιδρύματος, β) η διαδικασία σχεδιασμού πολιτικής, η αποτελεσματική οργάνωση και η διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας, γ) η διαδικασία εφαρμογής της πολιτικής για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και δ) η τεκμηριωμένη βελτίωση της ποιότητας.

Το **Άρθρο 73** αφορά τις «Αρμοδιότητες για την υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και τη χρηματοδότηση των Α.Ε.Ι.».

Η Αρχή: α) γνωμοδοτεί για το πρόγραμμα εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση που προβλέπεται στο άρθρο 61, β) υποστηρίζει την υλοποίηση του προγράμματος εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και τη χρηματοδότηση των Α.Ε.Ι., γ) εγγυάται τη διαφάνεια των κριτηρίων χρηματοδότησης των Α.Ε.Ι. και δ) εισηγείται στον Υπουργό, καθώς και στα όργανα διοίκησης των Α.Ε.Ι., τρόπους και μέσα για τη συνεχή διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο υλοποίησης των στόχων και των κατευθύνσεων του προγράμματος εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση: α) διαπραγματεύεται τις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού με τα επί μέρους ιδρύματα, β) εισηγείται στον Υπουργό τις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού των Α.Ε.Ι. και την κατανομή της δημόσιας χρηματοδότησης σε αυτά και γ) παρακολουθεί σε ετήσια βάση και αξιολογεί την πορεία εκτέλεσης των συμφωνιών προγραμματικού σχεδιασμού κάθε ιδρύματος και εισηγείται για την τροποποίησή τους στον Υπουργό.

Για την εκπλήρωση των ανωτέρω η Αρχή: α) επεξεργάζεται και δημοσιοποιεί κριτήρια, δείκτες και πρότυπα κοστολόγησης των υπηρεσιών που παρέχονται από τα Α.Ε.Ι., με βάση και τις διεθνείς πρακτικές και ιδίως του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, β) συλλέγει από τα επί μέρους ιδρύματα και αναλύει τα αναγκαία για την άσκηση των αρμοδιοτήτων της στοιχεία και γ) εκπονεί ή αναθέτει την εκπόνηση σχετικών μελετών και ερευνών.

Η Αρχή μπορεί να εισηγείται στον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων την ολική ή μερική αναστολή της χρηματοδότησης ενός ιδρύματος αν το ίδρυμα, με δική του υπαιτιότητα, δεν παρέχει το απαιτούμενο υλικό πληροφόρησης και την απαραίτητη τεκμηρίωση.

Το **Άρθρο 74** αφορά την «Αξιολόγηση και χρηματοδότηση της Αρχής».

Η Αρχή προβαίνει σε εσωτερική αξιολόγηση της λειτουργίας και του έργου της, σύμφωνα με τις διατάξεις του Οργανισμού της, και αναθέτει την εξωτερική αξιολόγησή της σε έγκυρους και διεθνώς αναγνωρισμένους αξιολογητές, οργανισμούς ή φορείς αξιολόγησης που αναπτύσσουν συναφή δραστηριότητα στο εξωτερικό και, ιδίως, στον ευρωπαϊκό χώρο.

Οι πιστώσεις για τη λειτουργία της Αρχής εγγράφονται υπό ίδιο φορέα στον προϋπολογισμό του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Τον προϋπολογισμό εισηγείται στον Υπουργό Οικονομικών ο πρόεδρος της Αρχής.

Η Αρχή συνάπτει συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού με τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για τις δραστηριότητες και τους στόχους της. Επίσης, η Αρχή συντάσσει και υποβάλλει στον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ετήσιες εκθέσεις πεπραγμένων και απολογισμού.

Το **Άρθρο 75** αφορά τα «Κέντρα Αριστείας».

Θεσμοθετείται η ανάδειξη Κέντρων Αριστείας, για την επιβράβευση και υποστήριξη βέλτιστων πρακτικών ποιότητας και καινοτομίας στα Α.Ε.Ι. Τα Α.Ε.Ι., σχολές ή τμήματά τους αναδεικνύονται ως Κέντρα Αριστείας από την ΑΔΙΠ, ύστερα από πρόσκληση υποβολής υποψηφιοτήτων και αξιολόγηση ειδικών επιτροπών που συγκροτούνται, τα μέλη των οποίων επιλέγονται με κλήρωση από το Μητρώο Εξωτερικών Εμπειρογνομόνων που τηρεί η Αρχή. Κριτήρια για την ανάδειξη τους είναι ιδίως η εξαιρετική ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού και ερευνητικού έργου, η αποτελεσματική δομή και οργάνωση του προγράμματος σπουδών, η σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας και η υψηλή ποιότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών.

Στο κεφάλαιο ΙΑ' (άρθρα 76-81) υπάρχουν οι **ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ**.

Το **Άρθρο 76** αφορά «Εκλογή πρώτων οργάνων του Α.Ε.Ι. & Συγκρότηση σχολών». Το **Άρθρο 77** αφορά τα «Μέλη Δ.Ε.Π.». Το **Άρθρο 78** αφορά τα «Μέλη Ε.Π.». Το **Άρθρο 79** αφορά τις «Λοιπές κατηγορίες προσωπικού». Το **Άρθρο 80** αφορά «Λοιπές μεταβατικές διατάξεις». Μεταξύ άλλων αναφέρονται: § 12. α) Το αργότερο μέσα σε δύο μήνες από τη δημοσίευση του παρόντος νόμου, ορίζεται ο πρόεδρος της Α.Δι.Π.. Το αργότερο μέσα σε τρεις μήνες από τον ορισμό του Προέδρου ολοκληρώνονται οι διαδικασίες για την ανάδειξη των μελών του Συμβουλίου της Αρχής και του γενικού διευθυντή της. Με τη συγκρότηση του Συμβουλίου παύει η θητεία των μελών της Ολομέλειας της Α.Δι.Π. κατά την πρώτη εφαρμογή του παρόντος νόμου, για τον ορισμό των μελών των επιτροπών αξιολόγησης των υποψηφίων μελών του Συμβουλίου δεν απαιτείται η σύμφωνη γνώμη του Συμβουλίου. β) Κατά την πρώτη εφαρμογή του παρόντος νόμου, τα μισά από τα μέλη του Συμβουλίου της Αρχής διορίζονται για θητεία τριών ετών, ύστερα από κλήρωση που πραγματοποιείται στην πρώτη συνεδρίασή του, και τα άλλα μισά από τα μέλη για θητεία έξι ετών. γ) Εκκρεμείς διαδικασίες αξιολόγησης σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 3374/2005 ολοκληρώνονται σύμφωνα με τις διατάξεις του ίδιου νόμου. Για τις σχολές και τα τμήματα των Α.Ε.Ι., για τα οποία κατά τη δημοσίευση του παρόντος νόμου δεν έχει κινηθεί η διαδικασία αξιολόγησης σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 3374/2005, η διαδικασία αυτή αρχίζει και ολοκληρώνεται σύμφωνα με τις διατάξεις του ίδιου νόμου. Με την ολοκλήρωση των αξιολογήσεων όλων των ακαδημαϊκών μονάδων παύει η διαδικασία αξιολόγησης με βάση τις διατάξεις του ν.3374/2005. Για την εφαρμογή των διατάξεων αυτών, όπου σε αυτές αναφέρεται η Ολομέλεια της Α.Δι.Π., από τη συγκρότηση του Συμβουλίου της Α.Δι.Π. νοείται το Συμβούλιο αυτό. δ) Τα προγράμματα σπουδών που παρέχονται από τμήματα κατά τη δημοσίευση του παρόντος νόμου θεωρούνται πιστοποιημένα έως την ολοκλήρωση της διαδικασίας πιστοποίησης σύμφωνα με το επόμενο εδάφιο. Η διαδικασία πιστοποίησης της ποιότητας κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου αρχίζει σε κάθε Α.Ε.Ι. ύστερα από σχετική δημόσια πρόσκληση της Αρχής και αίτηση του οικείου ιδρύματος, μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης κατά τα οριζόμενα στην προηγούμενη περίπτωση, καθώς και μετά την ανάπτυξη του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας του Α.Ε.Ι., με βάση τις κοινές αρχές και κατευθύνσεις του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και της Αρχής. ε) Μέχρι την πρώτη εφαρμογή του άρθρου 14 και τη συγκρότηση της ΜΟ.Δι.Π. σύμφωνα με την παράγραφο 2 του ίδιου άρθρου εξακολουθούν να εφαρμόζονται οι διατάξεις του ν. 3374/2005 που αφορούν τη ΜΟ.Δι.Π.. §13. Το χρονικό διάστημα θητείας που έχει διανυθεί σε όργανα διοίκησης της Α.Δι.Π. κατά τη δημοσίευση του παρόντος νόμου δεν προσμετράται για τον υπολογισμό της ανώτατης διάρκειας άσκησης καθηκόντων σε όργανα της Α.Δι.Π., όπου προβλέπεται κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου. Τέλος, το **Άρθρο 81** αφορά τις «Καταργούμενες διατάξεις».

Στη συζήτηση για το νόμο 4009/2011, τα κόμματα της αντιπολίτευσης που ψήφισαν επί της αρχής το νομοσχέδιο, αλλά και ορισμένοι από τους βουλευτές του ΠΑΣΟΚ, ζήτησαν κάποιες αλλαγές με τροποποιητικές. Οι αλλαγές αυτές δεν έγιναν αποδεκτές στο σύνολό τους. Ένα χρόνο μετά βλέπουμε τις αλλαγές για τη δομή και λειτουργία των σχολών και των τμημάτων των ιδρυμάτων, τη διαδικασία εκλογής κοσμήτορα κ.α. να παίρνουν σάρκα και οστά με τον Ν.4076/2012. Ο νόμος έρχεται ως συμπλήρωμα του Ν.4009/2011 με στόχο την ομαλή μετάβαση από το υφιστάμενο νομοθετικό καθεστώς στο νέο.

Ο νόμος 4076/2012 αποτελείται από 13 άρθρα. Στο Πρώτο Κεφάλαιο (άρθρα 1-5) έχουμε «Ρυθμίσεις για τα ΑΕΙ». Εκεί μεταβάλλονται το άρθρο 7 (Σχολές – Τμήματα), το άρθρο 8 (Όργανα του Ιδρύματος), το άρθρο 9 (Όργανα της Σχολής) και το άρθρο 10 (Όργανα του Τμήματος). Στο Δεύτερο Κεφάλαιο (άρθρα 6-13) έχουμε «Άλλες Επείγουσες Διατάξεις Αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού».

Το 2013 ψηφίζεται ο νόμος Ν.4115/2013<sup>259</sup>, που αφορά το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης–ΙΝΕΔΙΒΙΜ και τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού–ΕΟΠΠΕΠ. Στις άλλες διατάξεις (ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ) ο νόμος περιλαμβάνει το

<sup>259</sup> Ν.4115/2013 «Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 24 Α'/30.01.2013)

**Άρθρο 42** (Θέματα Αρχής Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση) στο οποίο τροποποιούνται κάποιες παράγραφοι άρθρων του Ν.4009/2011 για: τα κριτήρια επιλογής και τα προσόντα του γενικού διευθυντή της ΑΔΙΠ, τις αρμοδιότητες των διευθύνσεων της, τους προϊσταμένους των διευθύνσεων της Αρχής, τις πρόσθετες και ειδικότερες αρμοδιότητες του Κέντρου Μελετών και Ερευνών της Αρχής, τα θέματα λειτουργίας του Κέντρου, τις θέσεις ειδικού επιστημονικού προσωπικού και διοικητικού προσωπικού, τις αποδοχές του προσωπικού, τις αρμοδιότητες του Προέδρου της Αρχής.

### 2.13.2.1 Σχόλια - Παρατηρήσεις

Το 1982 η κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ με το νόμο 1268 αλλάζει τα δεδομένα στην Ανώτατη εκπαίδευση. Αυτό που επιθυμούν όλοι, και κυρίως όσοι τα προηγούμενα χρόνια θεωρούσαν πως αδικούνταν λόγω του νεποτισμού και της ευνοιοκρατίας που επικρατούσε στα ανώτατα ιδρύματα, είναι η επικράτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης με το άνοιγμα της δυνατότητας σε ικανούς ερευνητές να εργασθούν και να εξελιχθούν στα ελληνικά πανεπιστήμια. Η αξιολόγηση αυτά τα πρώιμα χρόνια ήταν συνδεδεμένη με τις διαδικασίες κρίσης και εξέλιξης των μελών Δ.Ε.Π. είτε από την Ε.Α.Γ.Ε. είτε από εισηγητικές επιτροπές και τη Γ.Σ. Τμήματος.

Μια δεκαετία αργότερα με τον Ν.2083/1992 επιχειρείται «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης». Ο νόμος με το κεφάλαιο Η (άρθρο 24) θεσπίζει την *Αξιολόγηση του Έργου των ΑΕΙ*, σε σύμπνοια χρονολογικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο προγραμματισμός του ΑΕΙ αποτελεί τη βάση για να αξιολογηθεί το επιτελούμενο έργο (εκπαιδευτικό, ερευνητικό, διοικητικό) και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συνδράμουν στην κατανομή της επιπλέον της πάγιας χρηματοδότησης. Η 9μελής επιτροπή αξιολόγησης θα αποτελείτο από πρυτάνεις, προέδρους διοικουσών επιτροπών και μέλη ΔΕΠ με εμπειρία στο αντικείμενο. Με Π.Δ. και Υ.Α. θα καθορίζονταν τα ειδικότερα κριτήρια αξιολόγησης, οι δείκτες απόδοσης, ο αξιολογητέος χρόνος, η εν γένει διαδικασία αξιολόγησης και ο τρόπος κατανομής της ειδικής χρηματοδότησης μεταξύ των ΑΕΙ ή των τμημάτων τους. Ο Ν.2327 το 1995 καταργεί το άρθρο 24 και θεσμοθετεί το ΕΣΥΠ σε μια προσπάθεια συνδυασμού της αξιολόγησης με το σχεδιασμό της ανώτατης εκπαίδευσης.

Από εκεί και έπειτα μέχρι το 2005, χωρίς να υπάρχει ενεργή νομοθεσία αξιολόγησης των ιδρυμάτων, μια σειρά από πιλοτικά προγράμματα αναλαμβάνουν να μυήσουν τα Ιδρύματα στην αξιολόγηση, να επιφέρουν τόσο κουλτούρα αξιολόγησης όσο και να επιφέρουν την επιθυμητή ώσωση μεταξύ Ιδρυμάτων και Ευρωπαϊκών φορέων αξιολόγησης που τα επόμενα χρόνια θα έπαιζαν σημαντικό ρόλο. Εκτός των πιλοτικών προγραμμάτων που διενεργήθηκαν με τη συμβολή υπερεθνικών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ και η ΕΥΑ, τη διετία 1998-2000 ενεπλάκησαν σε εθνικές αξιολογήσεις 25 ιδρύματα, λόγω της χρηματοδότησης από το ΕΠΕΑΕΚ-Ι μιας ενέργειας για αποτίμηση των Ιδρυμάτων. Στο επόμενο κεφάλαιο θα μελετήσουμε διεξοδικά το ρόλο της χρηματοδότησης από τέτοιου είδους οργανισμούς στην “επιβολή” τρόπου θέασης κάποιων ενεργειών που σε διαφορετική περίπτωση θα αντιμετώπιζονταν πολύ αρνητικά.

Το 2005 με το νόμο 3374 η Ελλάδα υλοποιεί τη δέσμευση που ανέλαβε το 2003 να θεσμοθετήσει ένα εθνικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας. Ο νόμος ορίζει ότι αξιολογούνται οι Σχολές και τα Τμήματα και μέσω αυτών τα Ιδρύματα αλλά και πως τα αποτελέσματα των διαδικασιών θα χρησιμοποιηθούν για να βελτιωθεί η ποιότητα και η διαφάνεια των Ιδρυμάτων. Οι αξιολογικές διαδικασίες συντονίζονται και υποστηρίζονται από την Α.Δ.Ι.Π. και τη Μ.Ο.Δ.Ι.Π, και ορίζονται κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης. Οι διατάξεις καθορίζουν πλήρως τις διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης αλλά και το περιεχόμενο των αντίστοιχων Εκθέσεων αξιολόγησης. Ο νόμος προβλέπει και μεταξιολόγηση (αξιολόγηση από εξωτερικούς αξιολογητές της Α.Δ.Ι.Π.). Το 2010 ο Ν.3848 με το άρθρο 38 μεταβάλλει κάποιες διατάξεις του Ν.3374· κυρίως ενισχύεται ο ρόλος της ΑΔΙΠ. Επίσης, ενισχύεται η συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση των Ιδρυμάτων αλλά και η συμμετοχή καθηγητών που διδάσκουν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού.

Το 2007 ακολουθεί ο Ν.3549 που υπογραμμίζει στην αποστολή των Α.Ε.Ι ότι οφείλουν να διασφαλίζουν και να βελτιώνουν την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν αλλά και να δημοσιοποιούν όλες τις δραστηριότητές τους. Κάθε Ίδρυμα είναι υποχρεωμένο να συντάσσει τετραετή ακαδημαϊκό προγραμματισμό που θα υποβάλλεται στον Υπουργό Παιδείας, ο οποίος για

να εκτιμήσει την πρόταση θα λαμβάνει υπόψη του τη συμμόρφωση με τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης σύμφωνα με τον Ν.3374/2005. Σημαντικό τμήμα του νόμου είναι η κοινωνική λογοδοσία των Α.Ε.Ι. –στο τέλος κάθε έτους ο υπουργός καταθέτει στη Βουλή ετήσια έκθεση που έχει παραχθεί με βάση τους προγραμματισμούς και τους απολογισμούς που έχουν υποβάλει τα ίδια.

Το 2011 ψηφίζεται ο Ν.4009/2011 που μετονομάζει την ΑΔΙΠ σε «Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» και ο οποίος ανατρέπει τη στοχοθεσία του Ν.3374/2005. Η ΑΔΙΠ αντί να διενεργεί αξιολογήσεις για βελτίωση θα διενεργεί αξιολογήσεις για πιστοποίηση, ενώ το αντικείμενο αξιολόγησης σταματά να είναι το τμήμα ή η σχολή και είναι η ΜΟΔΙΠ του Ιδρύματος και τα προγράμματα σπουδών. Η φημολογία για την τιμωρητική διάθεση του νόμου στηρίζεται στο γεγονός πως η χρηματοδότηση και η συνέχιση λειτουργίας των προγραμμάτων που αξιολογούνται συνδέονται με το αξιολογικό αποτέλεσμα. Συνοπτικά τα σημαντικότερα σημεία του νόμου που αφορούν κυρίως την αξιολόγηση ιδρυμάτων και προσωπικού είναι τα ακόλουθα: 1. Θεσμοθετείται η ΜΟΔΙΠ που σύμφωνα με τις διεθνείς πρακτικές (κυρίως του ΕΧΑΕ) και τις αρχές της ΑΔΙΠ είναι υπεύθυνη για την υλοποίηση του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας, 2. Τα δεδομένα αξιολόγησης δημοσιοποιούνται, 3. Οι καθηγητές αξιολογούνται για την εκλογή και την εξέλιξή τους με αντικειμενικά κριτήρια και σαφώς καθορισμένες διαδικασίες. Αξιολογούνται από ομοτίμους, από τους φοιτητές τους και με βάση το συγγραφικό τους έργο, τα ερευνητικά προγράμματα και τα συνέδρια στα οποία συμμετείχαν, την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου κ.λπ. Η έκθεση δραστηριοτήτων της προηγούμενης πενταετίας και η έκθεση προγραμματισμού της επόμενης λαμβάνονται υπόψη. Η θετική αξιολόγηση επιβραβεύεται και η αρνητική έχει συνέπειες (αποκλεισμός από τη συμμετοχή σε επιτροπές επιλογής ή εξέλιξης καθηγητών, από τη διδασκαλία σε μεταπτυχιακά προγράμματα και από την επίβλεψη και την εξέταση διδακτορικών διατριβών, ενώ η παραμέληση των υπηρεσιακών καθηκόντων ή η διάπραξη άλλου πειθαρχικού παραπτώματος έχει πειθαρχικές συνέπειες), 4. Για να λειτουργήσουν τα προγράμματα σπουδών πρέπει να έχουν πιστοποιηθεί σύμφωνα με τις διαδικασίες και τα κριτήρια της ΑΔΙΠ, 5. Η συμφωνία προγραμματικού σχεδιασμού κάθε ιδρύματος υποβάλλεται από τον πρότανη στην ΑΔΙΠ και αυτή με τη σειρά της εισηγείται το τελικό σχέδιο συμφωνίας προς τον Υπουργό Παιδείας. Μεταξύ άλλων λαμβάνεται υπόψη η συμμόρφωση του ιδρύματος προς τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης και πιστοποίησης, 6. Ο ρόλος της ΑΔΙΠ στην κατανομή της δημόσιας χρηματοδότησης στα Α.Ε.Ι. είναι σημαντικός. Η βασική κατανομή γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια και δείκτες, για τα οποία υπάρχει εισήγηση της ΑΔΙΠ, και η πρόσθετη χρηματοδότηση κατανέμεται στα ιδρύματα με βάση τους δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων κάθε ιδρύματος, 7. Κάθε έτος, έως τα τέλη Μαΐου, συντάσσεται από την Αρχή έκθεση ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, η οποία υποβάλλεται στον Πρόεδρο της Βουλής και τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Αυτά τα επτά σημεία υποστηρίζονται από τις διατάξεις των άρθρων 64-75 που θεσμοθετούν την Αρχή.

Ο Ν.4076/2012 έρχεται να κάνει τις αλλαγές που είχαν ήδη επισημανθεί ως εμπόδια για την υλοποίηση του Ν.4009/2011 στη συζήτηση του νομοσχεδίου στο κοινοβούλιο.

Στο διάστημα που μελετάμε δεν υπήρξε αυξημένη παραγωγή νομοθετημάτων για την αξιολόγηση της Ανώτατης εκπαίδευσης. Η Ελλάδα ακολούθησε την τάση που επικράτησε στην ΕΕ και ενεπλάκη στις αξιολογικές διαδικασίες προοδευτικά αλλά και με τάση γενίκευσης. Πρέπει να υπογραμμίσουμε τις αξιοσημείωτες διαφορές με το θεσμικό πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εδώ, δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για σωρεία ανεφάρμοστων νομοθετημάτων, καθώς οι διατάξεις εφαρμόστηκαν και αργά αλλά σταθερά η κουλτούρα αξιολόγησης εδραιώθηκε στα ιδρύματα, που είχαν ήδη από μόνα τους αρχίσει να εμπλέκονται σε αξιολογικές διαδικασίες, πριν αυτές επιβληθούν άνωθεν.

### 2.13.3 Αγγλία

Ο *Further and Higher Education Act 1992*, που ψηφίστηκε στις 6 Μαρτίου, υλοποιεί τις προτάσεις των δύο White Papers του 1991 –Higher Education: A New Framework & Education and

training for the 21<sup>st</sup> century: the challenge to colleges. Αντίστοιχος νόμος ψηφίστηκε στις 16 Μαρτίου και για τη Σκωτία.

Το **πρώτο μέρος** του νόμου ονομάζεται «*FURTHER EDUCATION*» και ασχολείται με τη μεταλυκειακή εκπαίδευση. Το πρώτο κεφάλαιο με τίτλο «*RESPONSIBILITY FOR FURTHER EDUCATION*» περιλαμβάνει τα άρθρα 1 έως 14. Στο **άρθρο 1** καθορίζεται η ίδρυση των *Further Education Funding Councils* (FEFCs). Το **άρθρο 2** αναφέρεται στη μεταλυκειακή εκπαίδευση πλήρους απασχόλησης ενώ το **άρθρο 3** σε αυτή της μερικής. Το **άρθρο 4** εστιάζει στον τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Για τη διαχείριση των κονδυλίων και τα κριτήρια υπαγωγής στις σχετικές διατάξεις χρηματοδότησης από τα Funding Councils γίνεται αναφορά στο **άρθρο 5** και **6**. Το **άρθρο 7** αφορά τις επιχορηγήσεις προς τα συμβούλια από το Υπουργείο Παιδείας. Το **άρθρο 9** αφορά την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχουν τα ιδρύματα. Τα Funding Councils: α. θα είναι υπεύθυνα για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται από τα ιδρύματα μεταλυκειακής εκπαίδευσης και β. θα ιδρύσουν μια επιτροπή –*Quality Assessment Committee*– η οποία θα έχει συμβουλευτικό ρόλο για την αξιολόγηση της ποιότητας. Τα μέλη αυτών των επιτροπών δεν επιτρέπεται να είναι και μέλη των Funding Councils και πρέπει να είναι ικανά και να έχουν εμπειρία σε θέματα further education. Το **άρθρο 11** ορίζει τις αρμοδιότητες των LEAs σχετικά με τις εγκαταστάσεις του τομέα της μεταλυκειακής εκπαίδευσης. Το δεύτερο κεφάλαιο με όνομα «*INSTITUTIONS WITHIN THE FURTHER EDUCATION SECTOR*» αποτελείται από τα **άρθρα 15** έως **53** και ασχολείται με το θεσμό των *further education corporations*, με θέματα περιουσίας των ιδρυμάτων, με τους κανονισμούς λειτουργίας τους, τις εγκαταστάσεις τους, τη δυνατότητα χρηματοδότησης, ρυθμίσεις σχετικά με τα δάνειά τους, τη διοίκηση των ιδρυμάτων, τις ρυθμίσεις που αφορούν όσα από αυτά διοικούνται από εταιρείες, ζητήματα που αφορούν τη μισθοδοσία των εργαζομένων, θέματα θρησκευτικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο αυτού του μέρους βρίσκονται τα **άρθρα 54** έως **61** τα οποία αφορούν θέματα διοικητικής φύσης. Το **άρθρο 54** θεσμοθετεί το δικαίωμα των Funding Councils να παίρνουν πληροφορίες από LEAs, Διοικητικά Σώματα από ιδρύματα που συντηρούνται από τις LEAs, grant-maintained schools, city technology colleges, city college for the technology of the arts, Διοικητικά Σώματα ιδρυμάτων του τομέα Further ή Higher Education. Στο **άρθρο 55** αναφέρεται πως ο HMCI θα πρέπει να ενημερώνει τον Υπουργό για α) την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται από τα ιδρύματα των LEAs β) τα εκπαιδευτικά standards που έχουν επιτευχθεί από τα ιδρύματα και γ) εάν οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι διαχειρίζονται σωστά. Όσον αφορά ιδρύματα που ελέγχονται από LEAs υπάρχει η δυνατότητα να επιθεωρηθούν από δικούς τους επιθεωρητές, κατάλληλα καταρτισμένους.

Το **δεύτερο μέρος** του νόμου που ονομάζεται «*HIGHER EDUCATION*» ασχολείται με την ανώτατη εκπαίδευση και περιέχει τα **άρθρα 62** έως **81**. Το **άρθρο 62** αφορά την ίδρυση των *Higher Education Funding Councils* (HEFCs), που θα αποτελούνται από 12-15 μέλη διορισμένα από τον Υπουργό Παιδείας, ένα εκ των οποίων θα είναι ο πρόεδρος του Συμβουλίου. Με το **άρθρο 63** ορίζεται η διάλυση των υφιστάμενων χρηματοδοτικών συμβουλίων (UFC και PCFC). Το **άρθρο 65** καθορίζει με λεπτομέρειες τη διαχείριση των κονδυλίων (Funds) από τα Funding Councils. Δίνεται η δυνατότητα στα Συμβούλια να παρέχουν χορηγίες, δάνεια ή άλλου τύπου χρηματοδοτήσεις στα Σώματα Διοίκησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και το δικαίωμα να απαιτούν την επιστροφή τους, σε κάποιες περιπτώσεις έντοκα. Το **άρθρο 68** δίνει τη δυνατότητα στον Υπουργό Παιδείας να επιχορηγήσει τα *Funding Councils* και σε κάποιες περιπτώσεις να αξιώσει την επιστροφή των χρημάτων. Το **άρθρο 70** του νόμου αναφέρεται στην αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχουν τα ιδρύματα. Τα Funding Councils θα είναι υπεύθυνα για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχουν τα ιδρύματα που χρηματοδοτούν και είναι υποχρεωμένα να ιδρύσουν μια επιτροπή –*Quality Assessment Committee*–, η οποία θα έχει συμβουλευτικό ρόλο για την αξιολόγηση της ποιότητας. Τα μέλη αυτών των επιτροπών δεν επιτρέπεται να είναι και μέλη των Funding Councils και πρέπει να είναι ικανά και να έχουν εμπειρία σε θέματα higher education. Τα **άρθρα 71-78** ασχολούνται με το θεσμό των *Higher education corporations*, με θέματα της διοίκησης των ιδρυμάτων, τις ρυθμίσεις που αφορούν όσα από αυτά

διοικούνται από εταιρείες, τη μεταφορά ιδρυμάτων από τον τομέα του Further education σε αυτόν του Higher education, τη δικαιοδοσία του Privy Council να ορίζει ποια ιδρύματα μπορούν να απονέμουν πτυχία κ.λπ. Το **άρθρο 79** θεσμοθετεί το δικαίωμα των Funding Councils να παίρνουν πληροφορίες από LEAs και τα Διοικητικά Σώματα των ιδρυμάτων της Higher Education. Το **άρθρο 80** αφορά τη διακοπή λειτουργίας του CNAA<sup>260</sup>.

Το **τρίτο** και τελευταίο **μέρος** ονομάζεται «MISCELLANEOUS AND GENERAL» και αποτελείται από τα **άρθρα 82** έως **94**.

Τέλος, ο νόμος περιέχει και 9 Schedules. Το **Schedule 1** δίνει διευκρινίσεις για το νέο θεσμό των Further and Higher Education Funding Councils.

Ο **Teaching and Higher Education Act-1998** θεσπίστηκε από το Κοινοβούλιο του Ηνωμένου Βασιλείου στις 16 Ιουλίου 1998. Επέτρεψε στα πανεπιστήμια να χρεώσουν δίδακτρα και καθιέρωσε τα General Teaching Councils (GTCs) για την Αγγλία, την Ουαλία και τη Βόρεια Ιρλανδία και τροποποίησε τις αρμοδιότητες του General Teaching Council για τη Σκωτία. Ο νόμος προβλέπει επίσης ένα νέο σύστημα για τα φοιτητικά δάνεια, και θεσμοθετεί τη μετ' αποδοχών άδεια που χορηγείται από τους εργοδότες για εκπαίδευση και κατάρτιση του εργαζομένου. Ο νόμος κατήργησε τον *Education (Student Loans) Act-1998* και τα τμήματα σχετικά με τη χρηματοδότηση των φοιτητών του *Education Act-1996*.

Ο νόμος χωρίζεται σε 4 μέρη: Το **πρώτο μέρος** ονομάζεται «THE TEACHING PROFESSION» και περιλαμβάνει τις διατάξεις για τη δημιουργία των General Teaching Councils στην Αγγλία και στην Ουαλία, τα προσόντα των διευθυντών και την εκπαίδευση των δασκάλων (**άρθρα 1-21**). Το **δεύτερο μέρος** του νόμου «FINANCIAL PROVISION FOR HIGHER AND FURTHER EDUCATION» περιλαμβάνει διατάξεις για τα φοιτητικά δάνεια και τα δίδακτρα (**άρθρα 22-31**). Στο **τρίτο μέρος** «RIGHT TO TIME OFF FOR STUDY OR TRAINING» οι διατάξεις αφορούν το δικαίωμα να μπορεί κάποιος να απουσιάζει από την εργασία του για να σπουδάσει ή για να εκπαιδευτεί (**άρθρα 32-33**). Το **τέταρτο μέρος** «MISCELLANEOUS AND GENERAL» περιλαμβάνει διάφορες προσθήκες, συμπεριλαμβανομένης της διάταξης ότι τα μόνα εκπαιδευτικά ιδρύματα στο Ηνωμένο Βασίλειο που επιτρέπεται να χρησιμοποιούν τον τίτλο «Πανεπιστήμιο» είναι εκείνα που έχουν εξουσιοδοτηθεί από νόμο του Κοινοβουλίου ή από Royal Charter, ή έχουν εγκριθεί από το Privy Council (**άρθρα 34-46**).

Η **§1** του **άρθρου 1** δημιουργεί τα *General Teaching Councils (GTCs)* για την Αγγλία και την Ουαλία. Τα συμβούλια αυτά δημιουργούνται για να συνεισφέρουν στη βελτίωση των standards της διδασκαλίας και της ποιότητας της μάθησης. Επίσης, σκοπός τους είναι να διατηρήσουν και να ενισχύσουν τον κώδικα δεοντολογίας των εκπαιδευτικών (**§2**). Τα συμβούλια θα εξυπηρετούν τα συμφέροντα : α. των εκπαιδευτικών, β. των εργοδοτών, γ. των φορέων κατάρτισης εκπαιδευτικών, δ. των προσώπων που ασχολούνται με τη διδασκαλία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ε. των θρησκευτικών φορέων που συμμετέχουν στην παροχή εκπαίδευσης, στ. των γονιών των μαθητών, ζ. του εμπορίου και της βιομηχανίας και η) του ευρέως κοινού (**§6**).

Τα GTCs θα συμβουλεύουν τον Υπουργό, και κάποιους ακόμα φορείς, σε ότι αφορά: α) τα standards της διδασκαλίας, β) τα standards της δεοντολογίας των εκπαιδευτικών, γ) το ρόλο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, δ) την κατάρτιση, την ανάπτυξη σταδιοδρομίας και τη διαχείριση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, ε) τις προσλήψεις στον κλάδο, στ) την ικανότητα από πλευράς υγείας των εκπαιδευτικών να διδάξουν (**άρθρο 2**).

Στο **άρθρο 3** δίνεται η αρμοδιότητα στα GTCs να δημιουργήσουν και να συντηρούν ένα “register of teachers”-μητρώο δασκάλων, στο οποίο εγγράφονται όσοι έχουν τα απαραίτητα προσόντα (qualified teachers).

<sup>260</sup> The CNAA was abolished by the 1992 UK Further and Higher Education Act and as a result, The Open University accepted responsibility for the care and maintenance of certain CNAA records and for providing appropriate access to them. [<http://www.open.ac.uk/cicp/main/validation/awards-and-aftercare/cnaa-proforma-verification/about-cnaa>]

Το **άρθρο 17** εισάγει ένα νέο άρθρο στον *Education Act-1994* (το **18A**). Το νέο αυτό άρθρο δίνει στον HMCI, και στον ομόλογό του στην Ουαλία, τη δικαιοδοσία να επιθεωρεί και να υποβάλλει έκθεση για την αρχική και την «in service» εκπαίδευση των δασκάλων και των ειδικευμένων βοηθών, αλλά και να συμβουλεύουν τον Υπουργό, κάποιους φορείς χρηματοδότησης, τα General Teaching Councils της Αγγλίας και της Ουαλίας.

Στο **άρθρο 18A** η **§1** θεσμοθετεί την εξουσία του HMCI να επιθεωρεί και να υποβάλλει εκθέσεις. Η **§2** τροποποιήθηκε από την κυβέρνηση με report των Λόρδων για να καταστήσει σαφές ότι ο HMCI όταν του ζητηθεί από τον Υπουργό θα πρέπει να του παρέχει συμβουλές που αφορούν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ή να επιθεωρεί και να δημιουργεί εκθέσεις για τα ιδρύματα που την παρέχουν. Η **§3** προβλέπει την παροχή συμβουλών από τον HMCI ανά πάσα στιγμή στον Υπουργό, σε κάποιους φορείς χρηματοδότησης και στα General Teaching Councils της Αγγλίας και της Ουαλίας. Η **§4** προβλέπει την εξουσία του HMCI για παραγωγή και δημοσίευση αναφορών. Η **§5** τροποποιήθηκε ώστε να καταστεί σαφές ότι το νόμιμο δικαίωμα πρόσβασης του HMCI για να ελέγχει και να αντιγράφει αρχεία εφαρμόζεται μόνο στην περίπτωση άσκησης των αρμοδιοτήτων του HMCI. Το *άρθρο 42* του *School Inspections Act-1996* επιτρέπει την επιθεώρηση σε αρχεία υπολογιστή και απαιτεί από το χρήστη του να παρέχει εύλογη βοήθεια για αυτές τις επιθεωρήσεις, όπως ακριβώς ισχύει και για τις σχολικές. Η **§6** τροποποιήθηκε ώστε να καταστεί σαφές ότι η απαίτηση για βοήθεια αφορά μόνο τις λειτουργίες του HMCI στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου. Οι **§7** και **§8** εισήχθησαν ως τροποποιήσεις και θεσπίζουν πως για να διεξαχθεί μια επιθεώρηση χρειάζεται να έχει προηγηθεί ειδοποίηση, τουλάχιστον 8 εβδομάδες πριν, με γραπτό σημείωμα. Η **§10**, μεταξύ άλλων, καθιστά σαφές ότι τα μόνα ιδρύματα που μπορεί να ελεγχθούν είναι όσα δέχονται δημόσια χρηματοδότηση. Όλες οι τροποποιήσεις του αρχικού νομοσχεδίου [HL Bill 47] προτάθηκαν από την Κυβέρνηση στο στάδιο του Report, με εξαίρεση μία τεχνική τροπολογία η οποία προτάθηκε κατά το Third Reading (House of Commons, 1998).

Το 1997 ιδρύεται ο **QAA**<sup>261</sup> με στόχο τον εξορθολογισμό της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης. Ο Οργανισμός είναι ανεξάρτητος από την Κυβέρνηση και ανήκει στις οργανώσεις που εκπροσωπούν τους επικεφαλής των πανεπιστημίων και κολλεγίων της Βρετανίας (Universities UK, Universities Scotland, Higher Education Wales and the Standing Conference of Principals). Τόσο τα πανεπιστήμια όσο και τα κολλέγια είναι υπεύθυνα για τη διαχείριση των ακαδημαϊκών προτύπων (managing the academic standards) και την ποιότητα των πτυχίων τους (quality of their awards). Ο QAA εκτιμά πόσο καλά τα ιδρύματα εκπληρώνουν αυτή την υποχρέωση, αλλά και το πόσο αποτελεσματικές διαδικασίες χρησιμοποιούν. Επιπρόσθετα, ο QAA διασφαλίζει το δημόσιο συμφέρον. Ενθαρρύνει τα ιδρύματα στη βελτίωση της διοίκησης της ποιότητας (management of quality) στην ανώτατη εκπαίδευση με: α. τη διεξαγωγή εξωτερικών επιθεωρήσεων (external reviews), β. την περιγραφή σαφών ακαδημαϊκών προτύπων μέσω της Academic Infrastructure (*αναλύεται πιο κάτω*), γ. τις συμβουλές προς την κυβέρνηση για την απονομή πανεπιστημιακών τίτλων και δ. τις συμβουλές για τα ακαδημαϊκά πρότυπα και την ποιότητα. Σημαντική είναι και η συμβολή του στο διεθνές περιβάλλον, μέσω της συμμετοχής του σε οργανισμούς και την ανάμειξη σε projects ανώτατης εκπαίδευσης (QAA, 2005, p. 5).

Από τον οδηγό του QAA, του 2005, ενημερωνόμαστε πως τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου είναι 169 (119 πανεπιστήμια και 50 κολλέγια), με τα 131 να βρίσκονται στην Αγγλία. Καθένα από αυτά τα ιδρύματα φιλοξενεί από 500 έως 150.000 σπουδαστές. Τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν είναι πολλά και ποικίλα, ενώ ορισμένα (όπως τα art colleges ή τα music schools) ειδικεύονται σε ένα μικρό αριθμό θεματικών. Ορισμένα further education colleges διδάσκουν προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης. Όλα τα ιδρύματα είναι αυτοδιοικούμενα και δεν ανήκουν στην Κυβέρνηση ούτε διευθύνονται από αυτήν. Σε σύγκριση με άλλες χώρες, το *επίπεδο αυτονομίας των ιδρυμάτων είναι υψηλό*. Όλα έχουν ανεξάρτητη νομική υπόσταση, κάποια έχουν Royal Charter, μερικά είναι εταιρείες ανώτατης εκπαίδευσης (higher

<sup>261</sup> Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)



education corporations), ενώ άλλα έχουν δημιουργηθεί με νόμο (Act of Parliament) (QAA, 2005, pp. 6-7).

Τα Βρετανικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης που χρηματοδοτούνται από το κράτος δικαιούνται εφ' όρου ζωής να φέρουν τον πανεπιστημιακό τίτλο. Στην Αγγλία και την Ουαλία οργανισμοί που χρηματοδοτούνται ιδιωτικά (privately funded organisations) μπορούν να αιτηθούν για το δικαίωμα απονομής πτυχίου, το οποίο τους χορηγείται για έξι έτη. Η ανανέωση αυτών των δικαιωμάτων υπόκειται σε επιτυχή εξωτερική επιθεώρηση από τον QAA. Όλα τα πανεπιστήμια και μερικά από τα κολλέγια ανώτατης εκπαίδευσης απονέμουν τα δικά τους πτυχία. Όσα κολλέγια δεν έχουν δικαίωμα απονομής πτυχίου, έχουν τους τίτλους τους επικυρωμένους από ένα άλλο ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης που έχει δικαίωμα απονομής ή έναν εθνικό φορέα διαπίστευσης. Αυτά ακολουθούν τις απαιτήσεις του Πανεπιστημίου που επικυρώνει τους τίτλους τους, ώστε να διασφαλίσουν τα standards των προγραμμάτων και των πτυχίων τους. Τα κολλέγια ανώτατης εκπαίδευσης μπορούν να υποβάλουν αίτηση στο Privy Council για το δικαίωμα να χρησιμοποιήσουν τον τίτλο «Πανεπιστημιακό κολλέγιο» ή «Πανεπιστήμιο», αν ξεπερνούν το κατώτατο όριο αριθμού φοιτητών που ορίζει η Κυβέρνηση. Ο QAA προσφέρει εμπιστευτικές οδηγίες σε Κυβερνητικές υπηρεσίες σχετικά με τις αιτήσεις από οργανισμούς που επιδιώκουν να αποκτήσουν δικαίωμα απονομής πτυχίου ή/και δικαίωμα τίτλου ως «Πανεπιστήμιο» (QAA, 2005, pp. 7-8).

Το Υπουργείο Παιδείας διατηρεί έναν κατάλογο των ιδρυμάτων που προσφέρουν επίσημα αναγνωρισμένους βρετανικούς τίτλους. Υπάρχουν ακόμα και πολλοί ιδιωτικοί πάροχοι προγραμμάτων και τίτλων στο Ηνωμένο Βασίλειο και σε άλλες χώρες. Ο εθνικός φορέας διαπίστευσης για την εκτός κρατικού τομέα further and higher education είναι το British Accreditation Council (QAA, 2005, p. 8).

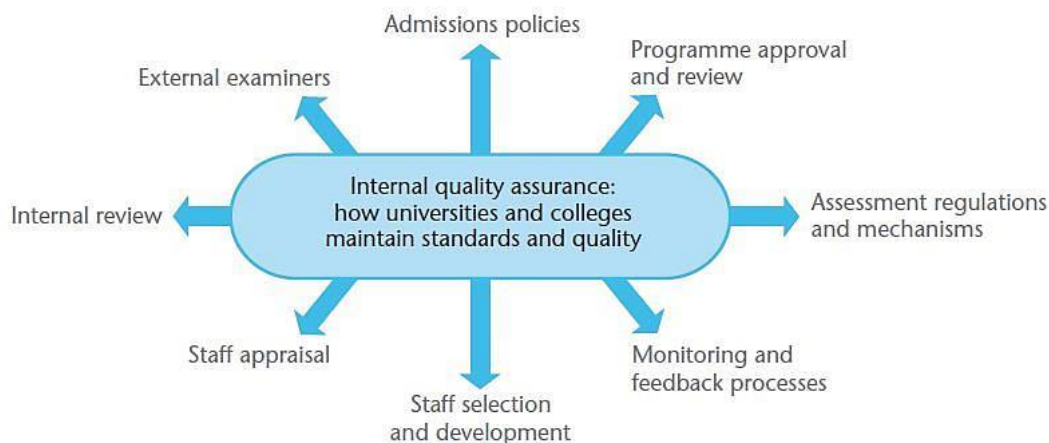
Τα Πανεπιστήμια και τα κολλέγια στην Αγγλία είναι ιδιωτικά ιδρύματα που λαμβάνουν κρατική χρηματοδότηση (private institutions-publicly funded). Είναι αυτόνομα και απολαμβάνουν ακαδημαϊκή ελευθερία χωρίς κανένα περιορισμό, ενώ δεν είναι υποχρεωμένα να ακολουθήσουν κάποιο curriculum που επιβάλλεται από την Κυβέρνηση. Η χρηματοδότηση χορηγείται από το κράτος μέσω του Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Τα Πανεπιστήμια και τα κολλέγια χρηματοδοτούνται επίσης από τα δίδακτρα των σπουδαστών. Μεταξύ Κυβέρνησης και Ιδρυμάτων βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας και το Συμβούλιο χρηματοδότησης, διασφαλίζοντας έτσι την ανεξαρτησία τους. Ο QAA έχει συμβόλαιο με το Συμβούλιο χρηματοδότησης για να διεξάγει εξωτερικές εργασίες διασφάλισης ποιότητας, ενώ παράλληλα παρέχει υπηρεσίες στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που πληρώνουν στον QAA ετήσια συνδρομή (QAA, 2005, pp. 8-9).

Η *Academic Infrastructure* έχει αναπτυχθεί από τον QAA σε συνεργασία με τον τομέα ανώτατης εκπαίδευσης του ΗΒ. Πρόκειται για ένα σύνολο από σημεία αναφοράς που βοηθούν στην περιγραφή καλών πρακτικών και ακαδημαϊκών προτύπων. Απευθύνεται σε όλες τις δραστηριότητες που οδηγούν σε ακαδημαϊκούς τίτλους. Η QAA έχει δημοσιεύσει όλα τα μέρη της *Academic Infrastructure*, τα οποία περιλαμβάνουν τα frameworks for higher education qualifications, τις subject benchmark statements, τις programme specifications και τον Code of practice. Τα frameworks for higher education qualifications εξηγούν τα βασικά επιτεύγματα και χαρακτηριστικά των κύριων τίτλων (π.χ. bachelor's degree with honours, master's degree, doctorate). Οι subject benchmark statements δηλώνουν τις προσδοκίες σχετικά με τα standards των πτυχίων ανά θεματική περιοχή. Οι Programme specifications είναι οι πληροφορίες που παρέχονται από κάθε ίδρυμα σχετικά με τις λεπτομέρειες και την ιδιαίτερη φύση των προγραμμάτων του. Ο Code of practice είναι μια κατευθυντήρια γραμμή για τις ορθές πρακτικές σχετικά με τη διαχείριση των ακαδημαϊκών standards και της ποιότητας για τα πανεπιστήμια και τα κολλέγια. Αποτελείται από 10 μέρη: 1. Μεταπτυχιακά ερευνητικά προγράμματα, 2. Συνεργασίες-Collaborative provision<sup>262</sup>, 3.

<sup>262</sup> Collaborative provision involves working with another organisation (usually a higher education provider) on the delivery of learning opportunities leading or contributing to the award of academic credit or a qualification. This policy is designed to meet indicators of sound practice in the QAA Quality Code: Chapter B10: Managing higher education provision with others.

Μαθητές με αναπηρίες, 4. Εξωτερική εξέταση, 5. Ακαδημαϊκές προσφυγές και καταγγελίες φοιτητών πάνω σε ακαδημαϊκά θέματα, 6. Αξιολόγηση των φοιτητών, 7. Έγκριση, παρακολούθηση και επανεξέταση του προγράμματος, 8. Επαγγελματικός προσανατολισμός, ενημέρωση και καθοδήγηση, 9. Placement learning (π.χ. Degree with Employment Experience ή Erasmus Exchange), 10. Στρατολόγηση φοιτητών και εγγραφές. Τα αρχεία προόδου<sup>263</sup> (progress files) αποσαφηνίζουν τα αποτελέσματα μάθησης των σπουδαστών (QAA, 2005, pp. 10-11).

Η αυτονομία των ιδρυμάτων τα καθιστά και υπεύθυνα για τη διατήρηση των standards των τίτλων τους και για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν. Υπεύθυνοι για αυτό το έργο είναι το συμβούλιο του ιδρύματος ή η σύγκλητος, με την υποστήριξη επιτροπών (βλέπε Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Internal quality assurance [Πηγή: (QAA, 2005, p. 11)]

Όλα τα πανεπιστήμια και τα κολλέγια χρησιμοποιούν εξωτερικούς εξεταστές (external examiners), οι οποίοι είναι ανεξάρτητοι και αμερόληπτοι σύμβουλοι. Αυτοί βοηθούν με τη συγκρισιμότητα των ακαδημαϊκών standards και διασφαλίζουν ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης είναι δίκαιες. Επίσης συγκρίνουν τα επιτεύγματα των σπουδαστών με αυτά τα standards (QAA, 2005, p. 12).

Η ανάπτυξη της Academic Infrastructure κινείται παράλληλα με τις Ευρωπαϊκές διεργασίες μέσω της διαδικασίας της Μπολόνια. Ο διακηρυγμένος στόχος, όπως έχουμε αναλύσει, είναι η αύξηση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης και ο QAA συμμετέχει σε projects που σχετίζονται με τον αντίκτυπο και την ανάπτυξη ορισμένων πτυχών της διαδικασίας της Μπολόνια. Κάθε πανεπιστήμιο ή κολλέγιο της Μεγάλης Βρετανίας αποφασίζει για τις εγγραφές του και τα δίδακτρά του και ανταποκρίνεται σε αιτήματα σχετικά με αυτά. Συμβουλές μπορεί να προσφέρει και το National Academic Recognition Information Centre (UK NARIC<sup>264</sup>) (QAA, 2005, p. 12).

Η εξωτερική επιθεώρηση της ανώτατης εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία καλύπτει: α. προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης με διδασκαλία, β. μεταπτυχιακά ερευνητικά προγράμματα, γ. κατάρτιση εκπαιδευτικών και δ. διαπίστευση προγραμμάτων από επαγγελματικούς, θεσμικούς και ρυθμιστικούς φορείς. Ο QAA επιθεωρεί προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης και ορισμένα μεταπτυχιακά ερευνητικά προγράμματα. Τα higher education funding councils (HEFCs) εξέταζαν την ποιότητα της έρευνας μέσω της Research Assessment Exercise<sup>265</sup>. Στην Αγγλία τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών εξετάζονται από το TTA και τον Ofsted. Κάθε ίδρυμα εγκρίνει τα δικά του προγράμματα, χρησιμοποιώντας αυστηρές διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας. Η έγκριση αυτή γίνεται με τη συνδρομή εξωτερικών εξεταστών, της Academic Infrastructure και των εξωτερικών ελέγχων από τον QAA. Επιπλέον, επαγγελματικοί, θεσμικοί ή ρυθμιστικοί φορείς εγκρίνουν

<sup>263</sup> Transcript, personal and development planning, individual student records.

<sup>264</sup> [www.naric.org.uk](http://www.naric.org.uk)

<sup>265</sup> [www.rae.ac.uk](http://www.rae.ac.uk) (σε λειτουργία μέχρι το 2008)

μεμονωμένα προγράμματα που οδηγούν σε επαγγελματικά ή τεχνικά προσόντα. Αυτό εξασφαλίζει ότι ένας φοιτητής είναι ικανός για την άσκηση συγκεκριμένου επαγγέλματος. Για παράδειγμα, το General Medical Council πιστοποιεί προγράμματα ιατρικής και δίνει άδεια στους ιατρούς για την άσκηση της ιατρικής στο Ηνωμένο Βασίλειο (QAA, 2005, p. 13).

Το QAA έχει πολλές και διαφορετικές μεθόδους ελέγχου, αλλά οι μέθοδοι μοιράζονται παρόμοιες διαδικασίες. Κάθε πανεπιστήμιο ή κολλέγιο παράγει ένα έγγραφο αυτοαξιολόγησης πριν από την επίσκεψη για τον εξωτερικό έλεγχο. Το έγγραφο βασίζεται στα αποτελέσματα των εσωτερικών ελέγχων, αξιολογεί την αποτελεσματικότητα του τρόπου διαχείρισης των standards και της ποιότητας, και προσδιορίζει τα πλεονεκτήματα και τις περιοχές που πρέπει να βελτιωθούν. Η αυτοαξιολόγηση είναι επίσης ένα βασικό σημείο αναφοράς για την ομάδα ελέγχου και θέτει το πλαίσιο της επίσκεψής της. Ο QAA χρησιμοποιεί μια διαδικασία αξιολόγησης από ομοτίμους, όπου ακαδημαϊκοί που εργάζονται στην ανώτατη εκπαίδευση του Ηνωμένου Βασιλείου αλλά και επαγγελματίες ή φοιτητές, τοποθετούνται σε ομάδες. Τα κριτήρια επιλογής δημοσιεύονται και τα ιδρύματα ορίζουν υποψηφίους. Οι υποψήφιοι με τα κατάλληλα προσόντα μπορούν να κάνουν και ανεξάρτητες αιτήσεις. Οι επιτυχείς υποψήφιοι δεν είναι υπάλληλοι του QAA, αλλά έχουν σύμβαση για να εργαστούν για αυτόν. Όλα τα μέλη της ομάδας εκπαιδεύονται πριν επισκεφθούν ένα πανεπιστήμιο ή κολλέγιο. Κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης σχεδιάζεται ειδικά για το είδος του ελέγχου που θα διεξαχθεί. Αυτό διασφαλίζει ότι τα μέλη της ομάδας γνωρίζουν: α. τους σκοπούς και τους στόχους του ελέγχου, β. τις διαδικασίες, γ. τους ρόλους τους, τα καθήκοντά τους, την αξία της ομαδικής εργασίας και τους κανόνες συμπεριφοράς, δ. τις τεχνικές για την αφομοίωση των δεδομένων, την ανάλυση, τις υποθέσεις των δοκιμών, τη διαμόρφωση των αποφάσεων και την εκπόνηση εκθέσεων. Οι έλεγχοι προγραμματίζονται τουλάχιστον έξι μήνες πριν από την επίσκεψη στο Πανεπιστήμιο ή το κολλέγιο. Ο QAA επιλέγει τις ομάδες για την κάθε επίσκεψη, συνήθως με 4 έως 6 μέλη. Πριν από την επίσκεψη λαμβάνει χώρα μια συνάντηση με εκπροσώπους του ιδρύματος ώστε να προετοιμαστούν για αυτήν, και η ομάδα επιθεώρησης ελέγχει εξονυχιστικά τις πληροφορίες που παρέχει το ίδρυμα συμπεριλαμβανομένου του εγγράφου αυτοαξιολόγησης. Η διάρκεια της επίσκεψης στο ίδρυμα ποικίλλει ανάλογα με το είδος του ελέγχου. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, η ομάδα επιθεώρησης συναντά το προσωπικό και τους σπουδαστές. Η ομάδα ερευνά ζητήματα που εγείρονται από το ίδρυμα και ζητά διευκρινίσεις για συγκεκριμένα θέματα, διαμορφώνει ισχυρές υποστηριζόμενες από αποδεικτικά στοιχεία και όταν είναι απαραίτητο προτείνει βελτιώσεις που το ίδρυμα μπορεί να εφαρμόσει. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης οι ομάδες αναφέρονται στην Academic Infrastructure. Δεν επιδιώκουν στοιχεία συμμόρφωσης με την Academic Infrastructure, αλλά αναζητούν αποδείξεις ότι έχει ληφθεί υπόψη ο σκοπός των σημείων αναφοράς, δηλαδή ότι ένα ίδρυμα αναλογίζεται τις πρακτικές του στους αντίστοιχους τομείς και, αν κριθεί αναγκαίο, λαμβάνει μέτρα για να κάνει αλλαγές. Για τους περισσότερους ελέγχους δημοσιεύονται λεπτομερείς ανασκοπήσεις. Πολλές αναφορές περιέχουν μια περίληψη των πορισμάτων της ομάδας επιθεώρησης. Οι αναφορές είναι χρήσιμες και για τους φοιτητές της ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά και για όσους κάνουν αίτηση για εισαγωγή. Επίσης, είναι χρήσιμες για το προσωπικό των ιδρυμάτων, για τους επαγγελματικούς, ρυθμιστικούς και θεσμικούς φορείς, καθώς και για εταιρείες που προσλαμβάνουν αποφοίτους. Ο QAA δεν παράγει πίνακες κατάταξης (league tables). Αυτοί οι πίνακες δημιουργούνται και δημοσιεύονται από εφημερίδες, οι οποίες χρησιμοποιούν πληροφορίες που προέρχονται από πολλές πηγές για να κατατάξουν τα πανεπιστήμια και τα κολλέγια (QAA, 2005, pp. 13-15).

Ο QAA έχει αναπτύξει τις μεθόδους ελέγχου του ώστε να απεικονίζονται οι διαφορές στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης των χωρών της Μεγάλης Βρετανίας. Σε επίπεδο ιδρύματος οι επιθεωρήσεις του βασίζονται σε στοιχεία που κρίνουν: την εμπιστοσύνη που μπορεί να δοθεί στη διαχείριση της ποιότητας των προγραμμάτων του ιδρύματος και στα standards των τίτλων του, την αξιοπιστία και την ακρίβεια των πληροφοριών που δημοσιεύει ένα ίδρυμα σχετικά με τα standards και την ποιότητα του. Αυτές οι κρίσεις αποτιμούν τα ιδρύματα κατατάσσοντάς τα σε 3 κατηγορίες: broad confidence, limited confidence ή no confidence. Οι κρίσεις συνοδεύονται από παραδείγματα καλών πρακτικών και συστάσεις για βελτίωση. Σε επίπεδο ιδρύματος ελέγχεται το σύστημα

διασφάλισης ποιότητας και διερευνάται πως αυτό λειτουργεί σε επίπεδο αρχής και διασφαλίζεται η ποιότητα των προγραμμάτων. Ο έλεγχος επαναλαμβάνεται κάθε έξι χρόνια (QAA, 2005, pp. 15-17).

Ο QAA διοικείται από ένα Σώμα Διοίκησης με 14 μέλη. Τέσσερα από αυτά ορίζονται από τους οργανισμούς που αντιπροσωπεύουν τα ιδρύματα, τέσσερα ορίζονται από τα HEFCs και έξι από αυτά είναι ανεξάρτητα μέλη με επαγγελματική εμπειρία. Οι σπουδαστές παίρνουν μέρος στις εξωτερικές επιθεωρήσεις του QAA και ο οργανισμός δημοσιεύει πληροφορίες ειδικά για αυτούς. Ο QAA έχει συμβάσεις τόσο με τα χρηματοδοτικά συμβούλια και οργανισμούς όσο και με τα πανεπιστήμια και προσπαθεί να παρέχει αμερόληπτα πληροφορίες και συμβουλές σε όλους. Λογοδοτεί και ανταποκρίνεται μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών όταν υπάρχουν παράπονα για τις κρίσεις του (QAA, 2005, p. 19).

Ο Οργανισμός χρηματοδοτείται μέσω των συμβολαίων από τα HEFCs και τις κυβερνητικές υπηρεσίες, και λαμβάνει χρήματα από τα πανεπιστήμια μέσω ετήσιας συνδρομής<sup>266</sup> (QAA, 2005, p. 20).

Μεταξύ του Αυγούστου 2003 και του Ιουλίου 2004, ο QAA πραγματοποίησε περίπου 220 εξωτερικούς ελέγχους σε πανεπιστήμια και κολλέγια και δημοσίευσε 172 εκθέσεις. Περίπου 1.600 άνθρωποι ορίστηκαν στις ομάδες για να πραγματοποιήσουν αυτούς τους ελέγχους και να δημιουργήσουν τις αναφορές. Μεταξύ του 1991 και του 2004, ο εξωτερικός έλεγχος διεξαγόταν από διάφορους οργανισμούς. Οι προηγούμενες μέθοδοι ελέγχου επικεντρώνονταν κυρίως σε γνωστικά αντικείμενα (subjects). Η μετάβαση από τις subject-level σε institutional-level επιθεωρήσεις είναι αποτέλεσμα της επιθυμίας να μειωθεί ο αριθμός των εξωτερικών εξονυχιστικών ελέγχων των ιδρυμάτων και να αναγνωρισθεί η αυτονομία τους (QAA, 2005, p. 21).

### 2.13.3.1 Σχόλια - Παρατηρήσεις

Ο *Further and Higher Education Act 1992* ιδρύει τα Funding Councils για την *Further* και την *Higher Education*. Αυτά ορίζονται υπεύθυνα για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης των ιδρυμάτων που χρηματοδοτούν και συνεπικουρούνται στο έργο τους από την *Quality Assessment Committee*. Ο νόμος του 1992 διευρύνει τον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης αποδίδοντας στα πολυτεχνικά ιδρύματα τη θεσμική υπόσταση των πανεπιστημίων, μεταφέρει τη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης από το Εθνικό Βρετανικό Συμβούλιο Χρηματοδότησης στο Συμβούλιο της κάθε χώρας (Αγγλία, Σκωτία και Ουαλία), καταργεί το CNAA και αλλάζει το εργασιακό καθεστώς των καθηγητών στην *Further Education*.

Ο *Teaching and Higher Education Act-1998* επέτρεψε στα πανεπιστήμια να χρεώσουν δίδακτρα, καθιέρωσε τα General Teaching Councils (GTCs) για την Αγγλία, την Ουαλία και τη Βόρεια Ιρλανδία και τροποποίησε τις αρμοδιότητες του General Teaching Council για τη Σκωτία. Ο νόμος προέβλεψε ένα νέο σύστημα για τα φοιτητικά δάνεια, και θεσμοθέτησε την άδεια με αποδοχές για εκπαίδευση και κατάρτιση του εργαζομένου. Ο HMCI, όταν του ζητηθεί από τον Υπουργό, θα πρέπει να του παρέχει συμβουλές που αφορούν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ή να επιθεωρεί και να δημιουργεί εκθέσεις για τα ιδρύματα που την παρέχουν. Είναι σαφές ότι τα μόνα ιδρύματα που μπορεί να ελεγχθούν είναι όσα δέχονται δημόσια χρηματοδότηση.

Ο QAA ιδρύεται το 1997 με στόχο τον εξορθολογισμό της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης. Τα πανεπιστήμια και τα κολλέγια είναι υπεύθυνα για τη διαχείριση των ακαδημαϊκών τους προτύπων και την ποιότητα των πτυχίων τους. Ο QAA πρέπει να αποφανθεί αν τα ιδρύματα εκπληρώνουν αυτήν την υποχρέωση, πόσο αποτελεσματικές διαδικασίες χρησιμοποιούν και να διασφαλίσει το δημόσιο συμφέρον. Ο QAA συνδράμει στη βελτίωση της διοίκησης της ποιότητας με το να διεξάγει εξωτερικές επιθεωρήσεις, να περιγράφει με σαφήνεια τα ακαδημαϊκά πρότυπα και να συμβουλεύει την Κυβέρνηση για τα πρότυπα και την ποιότητα των Ιδρυμάτων. Είναι μέλος διεθνών οργανισμών και συμμετέχει σε διεθνή projects ανώτατης εκπαίδευσης.

Όλα τα ανώτατα ιδρύματα στην Αγγλία είναι αυτοδιοικούμενα και δεν ανήκουν στην Κυβέρνηση ούτε διευθύνονται από αυτήν. Το επίπεδο αυτονομίας των Ιδρυμάτων, ειδικά αν

<sup>266</sup> Κυμαίνεται από £2.500 έως £33.500

συγκριθεί με αυτό άλλων ευρωπαϊκών χωρών, είναι πολύ υψηλό. Τα Ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν ανεξάρτητη νομική υπόσταση. Τα Πανεπιστήμια και τα κολλέγια στην Αγγλία είναι ιδιωτικά ιδρύματα που λαμβάνουν κρατική χρηματοδότηση (private institutions-publicly funded). Απολαμβάνουν ακαδημαϊκή ελευθερία χωρίς κανένα περιορισμό, ενώ δεν είναι υποχρεωμένα να ακολουθήσουν κάποιο curriculum που επιβάλλεται από την Κυβέρνηση. Η χρηματοδότηση χορηγείται από το κράτος μέσω του Higher Education Funding Council for England (HEFCE) και από τα δίδακτρα των σπουδαστών. Μεταξύ Κυβέρνησης και Ιδρυμάτων βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας και το Συμβούλιο χρηματοδότησης, διασφαλίζοντας έτσι την ανεξαρτησία τους. Ο QAA έχει συμβόλαιο με το Συμβούλιο χρηματοδότησης για να διεξάγει εξωτερικές εργασίες διασφάλισης ποιότητας, ενώ παράλληλα παρέχει υπηρεσίες στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που πληρώνουν στον QAA ετήσια συνδρομή.

Όσα από αυτά χρηματοδοτούνται από το κράτος, δικαιούνται εφ' όρου ζωής να φέρουν τον πανεπιστημιακό τίτλο. Οι οργανισμοί που χρηματοδοτούνται ιδιωτικά σε Αγγλία και Ουαλία αιτούνται για δικαίωμα απονομής πτυχίου και μπορούν να το έχουν για μια εξαετία. Η ανανέωση του δικαιώματός τους απαιτεί επιτυχή εξωτερική επιθεώρηση από τον QAA. Τα πανεπιστήμια απονέμουν τα δικά τους πτυχία και το ίδιο ισχύει και για μια μερίδα κολλεγίων ανώτατης εκπαίδευσης. Όσα κολλέγια δεν έχουν δικαίωμα απονομής πτυχίου επικυρώνουν τους τίτλους τους από κάποιο άλλο ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης που έχει δικαίωμα απονομής ή έναν εθνικό φορέα διαπίστευσης. Ο φορέας που επικυρώνει τους τίτλους τους ορίζει και τις προϋποθέσεις ώστε να διασφαλίζονται τα standards των προγραμμάτων και των πτυχίων τους. Όσα κολλέγια ανώτατης εκπαίδευσης ξεπερνούν το κατώτατο όριο αριθμού φοιτητών που ορίζει η Κυβέρνηση μπορούν να υποβάλουν αίτηση για το δικαίωμα να χρησιμοποιήσουν τον τίτλο «Πανεπιστημιακό κολλέγιο» ή «Πανεπιστήμιο». Ο QAA συμβουλεύει εμπιστευτικά την Κυβέρνηση για τους οργανισμούς που επιδιώκουν να αποκτήσουν δικαίωμα απονομής πτυχίου ή/και δικαίωμα τίτλου ως «Πανεπιστήμιο». Ο εθνικός φορέας διαπίστευσης για την εκτός κρατικού τομέα further and higher education είναι το British Accreditation Council.

Ο QAA σε συνεργασία με τον τομέα ανώτατης εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου έχει αναπτύξει την *Academic Infrastructure* –ένα σύνολο από ακαδημαϊκά πρότυπα και καλές πρακτικές–. Η *Academic Infrastructure* μέσω της διαδικασίας της Μπολόνια βρίσκεται σε ευθυγράμμιση με τις ευρωπαϊκές διαδικασίες. Όπως και στην περίπτωση της αξιολόγησης στα ελληνικά ιδρύματα οι επιθεωρήσεις δίνουν μεγάλο βάρος στη διαχείριση της ποιότητας των προγραμμάτων που γίνεται από τα ίδια τα πανεπιστήμια.

Τα ιδρύματα εγκρίνουν τα προγράμματά τους χρησιμοποιώντας αυστηρές διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας. Η αυτοαξιολόγηση, όπως και στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι πολύ σημαντική. Επίσης, λαμβάνει χώρα και μια αξιολόγηση από ομοτίμους. Η εξωτερική επιθεώρηση στη Μεγάλη Βρετανία μπορεί να γίνει από τον QAA, το TTA, τον Ofsted και τα HEFCEs. Κάποια προγράμματα σπουδών απαιτούν και την πιστοποίηση από επαγγελματικούς φορείς (π.χ. το General Medical Council πιστοποιεί προγράμματα ιατρικής και δίνει άδεια άσκησης επαγγέλματος στους γιατρούς στο ΗΒ). Στις εξωτερικές επιθεωρήσεις από τον QAA παίρνουν μέρος και σπουδαστές. Οι έλεγχοι καταλήγουν σε δημοσίευση ανασκοπήσεων. Ο QAA δεν παράγει league tables αλλά τα δεδομένα που δημοσιεύει χρησιμοποιούνται για να παραχθούν οι πίνακες από άλλους φορείς και στη συνέχεια να δημοσιοποιηθούν, ώστε να κατατάξουν τα Ιδρύματα, με κάποιο υποσύνολο των κριτηρίων που αξιοποιούνται συνολικά στις αξιολογήσεις.

Σε αντίθεση με την Ελλάδα, που πρώτα εξέπνευσε η συμβατική μας υποχρέωση να αναπτύξουμε ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας και να συσταθεί η Αρχή και μετά νομοθετήσαμε, στην Αγγλία η διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση είναι προαπαιτούμενο για μια σειρά από σημαντικές ενέργειες όπως το δικαίωμα απονομής τίτλων, η χρηματοδότηση κ.λπ. Η μεταβολή στις αξιολογικές διαδικασίες μεταξύ 1990 και 2014 ήταν πως ο εξονυχιστικός εξωτερικός έλεγχος έδωσε τη θέση του σε αυτοαξιολογήσεις των ιδρυμάτων και σε επικύρωση των δικών τους ορθών διαδικασιών, ώστε να μεταβούν τα ιδρύματα σε πολύ πιο αυτόνομο καθεστώς.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Υπερεθνικοί Οργανισμοί και Θέματα Ποιότητας & Αξιολόγησης στο Χώρο της Εκπαίδευσης

### 3.1 Γενικά

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο το διεθνές σκηνικό αλλάζει· η Ευρώπη καθημαγμένη οικονομικά από τον πόλεμο αλλά και την απώλεια των αποικιών χάνει τον έλεγχο του κόσμου. Ο διπολισμός μεταξύ ΗΠΑ και ΕΣΣΔ κινεί τα νήματα<sup>267</sup>, την ώρα που η Ευρώπη αναζητά τεχνική και οικονομική βοήθεια για να σταθεί στα πόδια της. Οι ΗΠΑ πρόθυμες να παρέχουν βοήθεια, με απώτερο σκοπό να αναχαιτίσουν την κομμουνιστική απειλή, αναζητούν νομιμοποίηση και την επιτυγχάνουν μέσω της δημιουργίας διεθνών οργανισμών. Αυτοί οι διεθνείς οργανισμοί προσπαθώντας να επιφέρουν οικονομική ανάπτυξη τοποθετούν στην πρώτη γραμμή την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να παρασχεθεί από τους ίδιους, καθώς αποτελεί εθνικό ζήτημα των κρατών, αλλά μπορεί να περιχαρακωθεί από οικονομική ενίσχυση μέσω αναπτυξιακών προγραμμάτων. Οι οργανισμοί από την άλλη πλευρά, φροντίζουν να διατυμπανίζουν την ουδετερότητά τους και παράλληλα με τις ενέργειές τους να διαμορφώνουν ένα κλίμα όπου οι πανανθρώπινες αξίες τις οποίες «ενστερνίζονται και προάγουν» τους παρέχουν τη νομιμοποίηση να προτείνουν και να παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική πολιτική των χωρών.

Το 1944 ιδρύεται η Παγκόσμια Τράπεζα η οποία χρηματοδοτεί με μεγάλα ποσά εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο ΟΟΣΑ (1947), όπως θα αναλυθεί πιο κάτω, αναλαμβάνει να αναδείξει τη σύνδεση εκπαίδευσης/κατάρτισης και οικονομίας. Η UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) ιδρύεται (1945) στο πλαίσιο του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) με στόχο να αποτελέσει ένα διεθνές κέντρο επικοινωνίας και φορέα οραμάτων όπως η εξάλειψη της φτώχειας, η εγκαθίδρυση της ειρήνης, η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ο αμοιβαίος σεβασμός.

Η εκπαιδευτική πολιτική που προωθούν είναι ένα μείγμα των αρχών που υπηρετούν αλλά και των απόψεων ή/και επιδιώξεων των χρηματοδοτικών τους πηγών. Η διαδικασία με την οποία οδηγούν την κοινή γνώμη να αποδεχθεί τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές είναι η χρηματοδότηση ερευνών και ερευνητικών ιδρυμάτων, η εμπλοκή σε αυτές έγκριτων πανεπιστημιακών δασκάλων και τέλος η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των ερευνών με στόχο να προκαταλάβουν την κοινή γνώμη· οι έρευνες που δημοσιεύονται έχουν συγκεκριμένο ιδεολογικό προσανατολισμό και βέβαια έχουν το πολύ σημαντικό πλεονέκτημα να θεωρούνται, από την πλειοψηφία των πολιτών, αντικειμενικές. Εν συνεχεία, η υλοποίηση των αποτελεσμάτων των ερευνών γίνεται μέσω χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων με αυστηρούς όρους και στόχους.

Σημαντικό ρόλο στις επιδράσεις που δέχονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών από τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές διαδραματίζει ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η παγκοσμιοποίηση. Ακόμα και οι κυβερνήσεις των ισχυρότερων χωρών βιώνουν μια μείωση της ικανότητας τους να δρουν αυτόνομα και πολύ περισσότερο να ελέγχουν τις δραστηριότητες των υπερεθνικών εταιρειών. Στις δυτικές ανεπτυγμένες χώρες διαφημίζεται το τέλος της χρήσης των 'Φορντικών, κορπορατιστικών μοντέλων ευημερίας (Fordist, welfare corporatism)' και η απαρχή της λειτουργίας του 'μοντέλου της αγοράς' που προάγει την ευημερία του ατόμου, αρκεί να είναι ικανό να εμπορεύεται τις ικανότητές του, τις γνώσεις του και το επιχειρηματικό πνεύμα του. Στην πραγματικότητα, όπως επισημαίνει ο Ball, το Φορντικό μοντέλο δεν έπαψε ποτέ να λειτουργεί· απλά εξήχθη με τη μετεγκατάσταση πολυεθνικών εταιριών σε αναπτυσσόμενες χώρες, όπου επικρατεί εργασιακό χάος με φθηνά εργατικά χέρια και χωρίς καμιά ρύθμιση των εργασιακών συνθηκών. Επιπλέον, ο καπιταλισμός απορρυθμίστηκε καθώς η τεχνολογική έκρηξη επέφερε δομικές αλλαγές στα επαγγέλματα και την απασχόληση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση μετατράπηκε ξανά σε αγαθό για την ολιγαρχία. Το μοντέλο που βρίσκει εφαρμογή τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνική πολιτική είναι ένα διττό σύστημα που συνδυάζει τον νεο-

<sup>267</sup> Οι δύο υπερδυνάμεις προσπαθούν μέσω του έμμεσου καθορισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής να παγιώσουν τον έλεγχο στις σφαίρες επιρροής τους.

Φορντισμό (neo-Fordism<sup>268</sup>) με τον μέτα-Φορντισμό (post-Fordism<sup>269</sup>). Αυτό το διπλό σχήμα εκδηλώνεται μέσω μιας δέσμης παρεμβάσεων στην εκπαίδευση όπως: σύνδεση εκπαίδευσης-απασχόλησης με στόχο την οικονομική ανάπτυξη των χωρών, ευθυγράμμιση των σχολικών αποτελεσμάτων με τις απαιτήσεις των εργοδοτών, έλεγχο στα προγράμματα σπουδών και την αξιολόγηση, μείωση του κόστους της διοίκησης της εκπαίδευσης, αύξηση της ανάμειξης της τοπικής κοινωνίας στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στα εκπαιδευτικά θέματα. Η επέλαση της οικονομίας στην εκπαίδευση εκπορεύεται και από μια σειρά εννοιών όπως «κοινωνία της γνώσης - learning society» και «οικονομία βασισμένη στη γνώση - knowledge-based economy». Ο ερευνητής αναγνωρίζει στα όσα εισβάλλουν και επηρεάζουν τις κοινωνικές πρακτικές, και συνακόλουθα τις εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών, κυρίως μέσω του λόγου (discourse), μια δέσμη στοιχείων: 1. το νεοφιλελευθερισμό που αντιτάσσει στην κομματική, ανεπαρκή γραφειοκρατία και τη σχεδιασμένη αλλαγή την αυθόρμητη αλλά καινοτόμα ανταπόκριση της αγοράς (έχει βρει εφαρμογή στην Αγγλία -Thatcherism- και μέσω του δανεισμού στα εκπαιδευτικά συστήματα αρκετών ακόμα χωρών), 2. τα θεσμικά οικονομικά (institutional economics) που προσπαθούν να επαναπροσδιορίσουν τα υποκείμενα σε σχέση με το πως ενεργούν και τι επιλέγουν· στην εκπαίδευση αυτό μεταφράζεται σε αυτοδιοικούμενα σχολεία και βελτίωση των σχολείων, 3. η εκτελεσιμότητα (performativity) που αποτελεί μηχανισμό κατεύθυνσης, ο οποίος αντικαθιστά την άμεση παρέμβαση με στοχοθεσία, λογοδοσία και σύγκριση· στην εκπαίδευση αυτό υλοποιείται μέσω της ΔΟΠ, της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων κ.α., 4. η θεωρία της δημόσιας επιλογής (Public choice theory) που κάνει λόγο για επιλογή με όρους κόστους-ωφέλειας, όπως για παράδειγμα η γονεϊκή επιλογή (parental-choice) σχολείου, 5. ο νέο-διοικητισμός (new managerialism) που εισάγει στην εκπαίδευση θεωρίες και τεχνικές της διοίκησης επιχειρήσεων με προεξάρχουσες την 'ποιότητα' και την 'καινοτομία'. Όλα αυτά επιτείνουν την αίσθηση πως τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζονται με όρους μικροοικονομίας και πως καταβάλλονται προσπάθειες για να μετατραπούν σε εμπορεύσιμα προϊόντα. Οι παραπάνω πέντε προσεγγίσεις προσπαθούν να παράσχουν λύσεις σε θέματα που άπτονται της παγκοσμιοποίησης και παραλλαγές τους βρίσκουν εφαρμογή στην εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται το μπόλιασμα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με στοιχεία από απαιτήσεις υπερεθνικών οργανισμών. Οι προβληματισμοί που θέσαμε θεωρούμε πως είναι ικανοί για να επαναλάβουμε το ερώτημα που θέτει εν κατακλείδι ο Ball "ποιου τα συμφέροντα εξυπηρετούνται;" (Ball, 1998).

### 3.2 Παγκόσμια Τράπεζα

Κατά γενική ομολογία, η Παγκόσμια Τράπεζα, στη ρητορική της για την εκπαίδευση, συνδέει άμεσα τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με την οικονομική ανάπτυξη, υπό το πρίσμα νεοφιλελευθέρων προτύπων. Προσπαθεί να προάγει την εκπαίδευση ως επένδυση που θα βοηθήσει στη μεγιστοποίηση των οφελών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Από το «*Economics of Education*» στη σελίδα του Οργανισμού (THE WORLD BANK, 2016), όπου και ξεδιπλώνεται η θεώρησή του για την Εκπαίδευση, μπορούμε με ασφάλεια να ισχυριστούμε τα ακόλουθα: α. επιθυμεί να υπάρχει στενή σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, β. η οικονομική ανάλυση που προηγείται πριν την ανάληψη πρωτοβουλιών σε εκπαιδευτικά projects γίνεται σύμφωνα με το εξαιρετικά αυστηρό και ενδεδειγμένο πλαίσιο «*The World Bank's Ten Dimensions of Economic Analysis*», γ. είναι θετικά διακείμενη στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης από ιδιώτες (κυρίως τους γονείς) και στη διασφάλιση της αποτελεσματικής χρήσης του δημόσιου χρήματος, δ. συνηγορεί υπέρ και επικουρεί projects που σχετίζονται με το «School-Based Management»· τα project αυτά σχετίζονται με δραστηριότητες αυτονόμησης των σχολικών μονάδων και μεταφορά

<sup>268</sup> Χαρακτηρίζεται από ευελιξία της αγοράς με μειωμένες κοινωνικές παροχές, αδύναμα σωματεία εργαζομένων, ιδιωτικοποιήσεις οργανισμών κοινής ωφέλειας και αποθέωση του ανταγωνιστικού ατομικισμού (Ball, 1998, p. 121).

<sup>269</sup> Το κράτος αναλαμβάνει το ρόλο του στρατηγικού εταίρου, δίνοντας τις κατευθύνσεις στην εθνική οικονομία, μέσω επενδύσεων σε τομείς-κλειδιά και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου (Ball, 1998, p. 121).

του ελέγχου στους γονείς, συλλόγους διδασκόντων, σχολικά συμβούλια, διευθυντές σχολικών μονάδων, μαθητές, ε. διενεργεί πάντα ανάλυση επίδρασης (impact evaluation<sup>270</sup>) στα εκπαιδευτικά projects και τέλος στ. η διάσταση ποιότητα της εκπαίδευσης για την Παγκόσμια Τράπεζα εμπεριέχει τις έννοιες: ανταποδοτική επένδυση, συνεισφορά στην παραγωγικότητα, συμβολή στην ανάπτυξη-το βασικότερο, ωστόσο, αποτέλεσμα της ποιοτικής εκπαίδευσης θεωρεί πως είναι η σχέση: βελτίωση εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων = αύξηση της παραγωγικότητας εργασίας = αύξηση αποδοχών των εργαζομένων = αύξηση εθνικού εισοδήματος. Εκκινώντας από την προσπάθεια μέτρησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (ότι δεν μπορεί να μετρηθεί δεν μπορεί να βελτιωθεί) καταλήγει στην ανάγκη συμμετοχής των χωρών σε αξιολογικές διαδικασίες<sup>271</sup>.

Τέλος, στις απόψεις της Παγκόσμιας Τράπεζας για την εκπαίδευση περιλαμβάνονται και οι θετικά διακείμενες θέσεις της για την ιδιωτική εκπαίδευση. Τα ιδιωτικά ιδρύματα μπορούν να προωθήσουν τη διαφορετικότητα, να ανταγωνιστούν δημιουργικά τη δημόσια εκπαίδευση και να απευθυνθούν σε μαθητές υψηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων.

### 3.3 Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (ΠΟΕ)

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (World Trade Organization-WTO) ιδρύθηκε το 1995, ως συνέχεια της Γενικής Συμφωνίας Δασμών και Εμπορίου, και ασχολείται με τους κανόνες που διέπουν το διεθνές εμπόριο. Η προώθηση και απελευθέρωση του εμπορίου περιχαρακώνεται από κανόνες (συμφωνίες) που διευκολύνουν τις εισαγωγές και εξαγωγές αγαθών (GATT- General Agreement on Tariffs and Trade) και υπηρεσιών (GATS- General Agreement on Trade in Services). Οι συμφωνίες είναι προϊόν διαπραγμάτευσης μεταξύ των χωρών και επικυρώνονται από τα εθνικά κοινοβούλια.

Ο προβληματισμός σχετικά με την ανάμειξη της GATS στις εκπαιδευτικές διαδικασίες έγκειται στη θεώρηση από μέρους της συνθήκης όλων των υπηρεσιών ως εμπορεύσιμα αγαθά.

### 3.4 UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Η UNESCO ιδρύθηκε το 1945 και προωθεί τη διεθνή συνεργασία των κρατών-μελών της με στόχο την εγκαθίδρυση της ειρήνης με βάση την ηθική και πνευματική αλληλεγγύη της ανθρωπότητας. Το όραμά της για την εκπαίδευση είναι κάθε παιδί να έχει πρόσβαση σε αυτήν, καθώς αυτό αποτελεί αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα και προϋπόθεση ανάπτυξης. Προωθεί την επικοινωνία των λαών σε θέματα πολιτισμού, ενίσχυσης των επιστημών, προστασίας του περιβάλλοντος και διαχείρισης των φυσικών πόρων, εξάλειψης της φτώχειας, προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ισότητας των δύο φύλων.

Η UNESCO έχει συνολικά επτά εκπαιδευτικά ινστιτούτα. Τρεις σημαντικές μονάδες της UNESCO είναι το IBE-International Bureau of Education, το IIEP-International Institute for Educational Planning και το UIL-UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Το IBE<sup>272</sup> ιδρύθηκε ως ιδιωτικός οργανισμός το 1925 στη Γενεύη και διοικήθηκε για 40 ολόκληρα χρόνια από τον Jean Piaget. Το 1929 μετασηματίστηκε στην πρώτη διακυβερνητική οργάνωση στο χώρο της εκπαίδευσης. Το 1969 εντάχθηκε στην UNESCO ως διεθνές κέντρο αριστείας στη συγκριτική εκπαίδευση. Από το 1934 διοργανώνει το Διεθνές Συνέδριο Δημόσιας Εκπαίδευσης (International Conference on Public Education), τώρα Διεθνές Συνέδριο της Εκπαίδευσης (International Conference on Education). Σήμερα, λειτουργεί ως παγκόσμιο κέντρο

<sup>270</sup> Εδώ αναφέρεται από την Παγκόσμια Τράπεζα ως μη έγκυρη η άποψη πως η αύξηση των μεταβλητών στην είσοδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (βελτιωμένες υποδομές, εκπαίδευση δασκάλων, μικρότερες σε αριθμό μαθητών τάξεις) μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Στον αντίποδα θεωρεί πως βρίσκεται η αύξηση της λογοδοσίας των σχολείων.

<sup>271</sup> The International Association for the Evaluation of Educational Achievement's (IEA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) and Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) or the OECD's Programme for International Student Assessment (PISA).

<sup>272</sup> <http://www.ibe.unesco.org/en>



εκπαιδευτικού περιεχομένου, μεθόδων και στρατηγικών μάθησης/διδασκαλίας μέσω της ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών.

Το ΙΙΕΡ<sup>273</sup> ιδρύθηκε το 1963 με στόχο να συνεισφέρει στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Το Ινστιτούτο έχει μεγάλη αυτονομία η οποία του επιτρέπει να δρα γρήγορα και να καινοτομεί. Στόχος είναι η βελτίωση της ικανότητας των χωρών να σχεδιάζουν και να διαχειρίζονται τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης, παροχής τεχνικής βοήθειας, έρευνας πολιτικών και ανταλλαγής γνώσεων.

Το UIL υποστηρίζει τις χώρες-μέλη σε θέματα δια βίου μάθησης με επίκεντρο τους ενήλικες και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση/κατάρτιση. Για το συγκεκριμένο πεδίο διατηρεί τη μεγαλύτερη βιβλιοθήκη στον κόσμο και το μακροβιότερο περιοδικό<sup>274</sup> συγκριτικής εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης.

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι πως στις θεματικές προτεραιότητες<sup>275</sup> του ΙΙΕΡ έχει προστεθεί η «GOVERNANCE AND ACCOUNTABILITY». Εδώ ο Οργανισμός, προτάσσοντας τη διασφάλιση της δημοκρατικής, δίκαιης διακυβέρνησης και τη λογοδοσία, κάνει λόγο πρωτίστως για μεταρρυθμίσεις στην ανώτατη εκπαίδευση. Υπογραμμίζει την ανάγκη για ποιότητα στις υπηρεσίες των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης καθώς και τη βελτίωση των μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας. Επίσης, κάνει λόγο για αποκεντρωμένη διοίκηση και το πώς αυτά συναιρούνται σε ένα περιβάλλον που αγωνίζεται για τη βελτίωση της σχέσης κόστους-αποτελεσματικότητας και αύξηση της ανταγωνιστικότητας.

### 3.5 Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ)

Ο ΟΟΣΑ (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) δημιουργήθηκε το 1961 ως μετεξέλιξη του Οργανισμού Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας, ο οποίος συγκροτήθηκε με στόχο τη διαχείριση της βοήθειας στο πλαίσιο του Σχεδίου Marshall (Πασιάς, 2006α, σ. 98). Αποτελεί πλέον μια από τις μεγαλύτερες πηγές οικονομικών και κοινωνικών δεδομένων παγκοσμίως. Σήμερα, στόχο του Οργανισμού αποτελεί η προώθηση πολιτικών που θα επιφέρουν την οικονομική και κοινωνική ευημερία των πολιτών. Συνιστά ένα forum συζήτησης για τις κυβερνήσεις, ώστε να κατανοούν καλύτερα τις εξελίξεις στην οικονομία καθώς και τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές αλλαγές. Τα δεδομένα που συλλέγει και αναλύει χρησιμοποιούνται για να προβλεφθούν οι μελλοντικές τάσεις και προκλήσεις στα πεδία ενδιαφέροντός του. Η Ελλάδα και η Μ. Βρετανία ανήκουν στα ιδρυτικά μέλη (OECD-History, 2016).

Το 2002 ο ΟΟΣΑ δημιουργεί την ανεξάρτητη Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Education Directorate) η οποία και υποδιαιρείται σε πέντε τμήματα: Εκπαιδευτική Επιτροπή (Education Committee), Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (Centre for Educational Research and Innovation-CERI), Πρόγραμμα Διεθνούς Μαθητικής Αξιολόγησης (Programme for International Student Assessment-PISA), Πρόγραμμα Διοίκησης Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (Programme on Institutional Management in Higher Education-IMHE), Πρόγραμμα Εκπαιδευτικών Εγκαταστάσεων/Υποδομών (Programme on Educational Building-PEB). Το 2003 η Διεύθυνση Εκπαίδευσης διαμόρφωσε συγκεκριμένους στρατηγικούς στόχους (Θεοχάρης, 2006, σ. 171): 1. Προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης και στενότερη σύνδεσή της με τις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, 2. Αξιολόγηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών «προϊόντων» (outcomes), 3. Ενίσχυση της ποιοτικής διδασκαλίας, 4. Επαναπροσδιορισμός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο περιβάλλον της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, 5. Ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής μέσω της εκπαίδευσης και 6. Οικοδόμηση της εκπαίδευσης του μέλλοντος.

Από τους διακηρυγμένους εκπαιδευτικούς στόχους του Οργανισμού εμείς θα ασχοληθούμε με αυτόν της *αξιολόγησης και βελτίωσης των προϊόντων*. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης καλύπτει δύο κατηγορίες αναγκών: «ανταποκρίνεται στις ανάγκες πληροφόρησης μαθητών, γονέων, διδασκόντων, εκπαιδευτικών μάνατζερ, πολιτικών

<sup>273</sup> <http://www.iiep.unesco.org/en>

<sup>274</sup> <http://uil.unesco.org/journal-international-review-of-education>

<sup>275</sup> <http://www.iiep.unesco.org/en/our-mission/governance-and-accountability>

και κοινής γνώμης, για τον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα προετοιμάζουν τους νέους ανθρώπους ώστε αυτοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος», «χρησιμεύει στη δημιουργία κινήτρων και στην εκποίηση σχεδίων/κατευθυντήριων γραμμών για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής ποιότητας». Κάποια από τα εργαλεία του ΟΟΣΑ μπορούν να χρησιμοποιηθούν, άμεσα ή έμμεσα, ώστε να μελετηθεί ο συγκεκριμένος στρατηγικός στόχος. Τα συγκριτικά στοιχεία του διαγωνισμού PISA που διενεργείται από τον ΟΟΣΑ προσφέρουν ιδέες για εκπαιδευτικές πολιτικές που θα βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών των συμμετεχόντων χωρών. Η ετήσια έκδοση *Education at a Glance* παρέχει υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για συγκριτική αποτίμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς τα δεδομένα συλλέγονται από κοινού με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και την UNESCO, κάνοντας χρήση δεικτών που δημιουργήθηκαν από τον τομέα INES (Indicators of Education Systems) της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του Οργανισμού. Εξίσου χρήσιμη είναι η αξιολογική έκθεση για μια συγκεκριμένη χώρα (μέλους ή όχι του ΟΟΣΑ) μετά από αίτημα που διατυπώνει το ίδιο το κράτος<sup>276</sup>. Ο Οργανισμός δημοσιεύει μια ετήσια έκδοση με τίτλο «Education Policy Analysis» με βασικά συμπεράσματα ανά κράτος για την ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική (Θεοχάρης, 2006, σσ. 171-173).

Η επιρροή του ΟΟΣΑ στη χάραξη εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών είναι φανερή· πολλές εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές αντικατοπτρίζουν τις κατευθυντήριες γραμμές που δημιουργούνται από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Οργανισμού (Θεοχάρης, 2006, σ. 176).

Εκτός από τις ετήσιες αναφορές, μια σειρά από φύλλα εργασιών<sup>277</sup> για την εκπαίδευση έχουν το ρόλο του να προτείνουν καινοτόμες δράσεις αλλά και να πληροφορήσουν για τις υπάρχουσες ανά χώρα-μέλος του ΟΟΣΑ, μέσω συγκριτικών μελετών που ενσωματώνονται σε αυτά.

Στο working paper με τίτλο «Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review» επισημαίνεται η ανάγκη για λογοδοσία, γνωστή στις οικονομικές θεωρίες ως ‘Principal-Agent Problem’ (ο ‘principal’ αγνοεί κρίσιμες πληροφορίες, ώστε να μπορεί να αποφανθεί εάν ο εργαζόμενος ‘agent’ συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις προσδοκίες του για τα αποτελέσματα)· στην εκπαίδευση ερμηνεύεται ως η γνώση –από τους γονείς, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικές αρχές υπεύθυνες για την ποιότητα– του βαθμού με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δρουν σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών τους. Από τη βιβλιογραφία αναδεικνύεται η δυνατότητα της αξιολόγησης να κλείσει το κενό ενημέρωσης ανάμεσα σε γονείς και σχολείο, να αποτελέσει (ιδιαίτερα η αθροιστική -summative- αξιολόγηση) κίνητρο για το δάσκαλο για περισσότερη προσπάθεια και υιοθέτηση καλών πρακτικών, καθώς και να βοηθήσει σημαντικά στη λήψη αποφάσεων (προσλήψεις, προαγωγές, απολύσεις, αναγνώριση της δουλειάς, ανταμοιβή

<sup>276</sup> «Η αξιολογική έκθεση αναλύει τις παραμέτρους, τα αποτελέσματα και τα προβλήματα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που έχουν πραγματοποιηθεί ή βρίσκονται εν εξελίξει στην ενδιαφερόμενη χώρα και διατυπώνει ανάλογες προτάσεις» (Θεοχάρης, 2006, σ. 173).

<sup>277</sup> Ενδεικτικά παραθέτουμε τα ακόλουθα:

- Looney, J. W. (2009), “Assessment and Innovation in Education”, *OECD Education Working Papers*, No. 24, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>
- Isoré, M. (2009), “Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review”, *OECD Education Working Papers*, No. 23, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>
- Nusche, D. (2008), “Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a comparative review of selected practices”, *OECD Education Working Papers*, No. 15, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/244257272573>
- Schütz, G., M. R. West and L. Wöbmann (2007), “School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003”, *OECD Education Working Papers*, No. 14, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/246374511832>
- Wöbmann, L. et al. (2007), “School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003”, *OECD Education Working Papers*, No. 13, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/246402531617>
- Marginson, S. and M. van der Wende (2007), “Globalisation and Higher Education”, *OECD Education Working Papers*, No. 8, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/173831738240>

κ.λπ.). Η διαμορφωτική βοήθιά τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν δυνάμεις και ελλείψεις και να βελτιωθούν μέσω μιας διαδικασίας επανάδρασης (Isoré, 2009, pp. 6-8).

Η μελέτη του ΟΟΣΑ σε όλες τις χώρες-μέλη κατέληξε σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τις παραμέτρους της αξιολογικής διαδικασίας που μπορεί να διαφέρουν από χώρα σε χώρα, αλλά και από περιοχή σε περιοχή ή ανά τύπο σχολείου για την ίδια χώρα. Οι πιο σημαντικοί ενεχόμενοι στην αξιολογική διαδικασία είναι: οι κυβερνήσεις, οι τοπικές αρχές, οι διευθύνοντες των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί ερευνητές και οι έμπειροι δάσκαλοι, οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών και οι γονείς. Σε ομόσπονδες χώρες το κάθε κρατίδιο εφαρμόζει διαφορετικό αξιολογικό σύστημα (π.χ. Γερμανία). Σε κάποιες χώρες, η αξιολόγηση διαφέρει ανά τύπο σχολείου ή εφαρμόζεται μόνο σε κάποιο τύπο. Υπάρχει μια ποικιλία απόψεων και μέτρων σχετικά με τη σύνδεση αξιολόγησης και εργασιακής εμπειρίας των δασκάλων. Η περιοδικότητα (πόσο συχνά), το εύρος (πιλοτικά ή παντού) αλλά και το υποχρεωτικό/προαιρετικό της αξιολόγησης επίσης διαφέρουν από χώρα σε χώρα (Isoré, 2009, pp. 8-10).

Στο τμήμα της βιβλιογραφικής αναφοράς που αναφέρεται στα κριτήρια και τα πρότυπα, εξαιρείται η χρήση του πλαισίου Danielson για το οποίο οι αψιμαχίες σε πολλά μέρη του κόσμου έχουν πάρει μεγάλες διαστάσεις. Στον τρόπο συλλογής δεδομένων εμφανίζονται γνωστές τεχνικές: παρατήρηση τάξης, συνέντευξη εκπαιδευτικού, portfolio εκπαιδευτικού, αποτελέσματα μαθητών, εξετάσεις για τους εκπαιδευτικούς, ερωτηματολόγια και επισκοπήσεις. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να διενεργείται εσωτερικά ή εξωτερικά, να αυτοαξιολογούνται, να τους αξιολογούν οι γονείς ή οι μαθητές (Isoré, 2009, pp. 11-15). Η αναφορά περιέχει και μια ανάλυση των επιχειρημάτων υπέρ και κατά της εφαρμογής της αξιολόγησης (Isoré, 2009, pp. 22-23) καθώς και ενδεικτικούς τρόπους με τους οποίους θα ξεπεραστούν τα εμπόδια (Isoré, 2009, pp. 24-25).

Το 1997 εκδίδεται από τον ΟΟΣΑ το «Reviews of National Policies for Education: Greece» το οποίο ετοιμάστηκε το διάστημα 1995-96 κατά απαίτηση των ελληνικών αρχών (OECD, 1997). Η αναφορά χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο αναφέρονται τα στοιχεία που είχε προετοιμάσει για τον ΟΟΣΑ το υπουργείο παιδείας. Στο δεύτερο τμήμα υπάρχει η έκθεση των εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ (Mr. Denis Kallen, Mr. Maurice Kogan, Mr. George Papadopoulos). Κάποιες αξιοσημείωτες παρατηρήσεις σχετικά με την αναφορά θα ρίξουν λίγο φως στον τρόπο με τον οποίο αυτή δημιουργήθηκε αλλά και τι σκοπιμότητες εξυπηρέτησε. Τον ΟΟΣΑ είχε καλέσει ο υπουργός παιδείας Γ. Παπανδρέου και η έκθεση χρησιμοποιήθηκε για την υποστήριξη του νομοσχεδίου του Γερ. Αρσένη Ν.2525/97. Η έκθεση των εμπειρογνομόνων κάνει χρήση έκδηλης διακειμενικότητας από κείμενα έγκριτων ακαδημαϊκών<sup>278</sup>. Συνολικά, η αναφορά κάνει θετική μνεία σε όσα δρομολογήθηκαν εκείνο το διάστημα από τον Παπανδρέου π.χ. ένα απολυτήριο που μοιάζει και λειτουργεί όπως το baccalaureate, Εθνική Επιτροπή Παιδείας, ίδρυση του ΚΕΕ, αναδιοργάνωση του Π.Ι., κ.λπ.

Ενδεικτικά, θα κάνουμε μια επισκόπηση της μελέτης του ΟΟΣΑ που παραδόθηκε στην υπουργό παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου στις 8 Αυγούστου του 2011<sup>279</sup>.

Η μελέτη στον πρόλογο συνδέει την ευημερία της Ελλάδας με τη βελτίωση της επίδοσης στην εκπαίδευση. Συνακόλουθα, επισημαίνει τις «προκλήσεις» που στην ουσία αποτελούν επιγραμματικά τις παθογένειες σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (χαμηλές επιδόσεις στο πρόγραμμα PISA, μισθολογική δαπάνη ανά μαθητή υψηλότερη από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ<sup>280</sup> –Έλληνες εκπαιδευτικοί με λιγότερες διδακτικές ώρες και μικρότερες τάξεις σε αριθμό μαθητών–, φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν ολοκληρώνουν τις

<sup>278</sup> Π.χ. εκτενές απόσπασμα από άρθρο του Στέφανου Πεσμαζόγλου στη σελίδα 176-The quality of higher education (Stephanos Pasmazoglu, "Government, Ideology and the University Curriculum in Greece", European Journal of Education Vol. 29, No. 3, 1994, pp. 291-304).

<sup>279</sup> ΟΟΣΑ (2011). «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα».

<sup>280</sup> Εδώ υπάρχει το παράδοξο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να αμείβονται χαμηλότερα από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ αλλά το μισθολογικό κόστος ανά μαθητή (σε USD) να είναι υψηλότερο στην Ελλάδα από οποιαδήποτε χώρα του ΟΟΣΑ.

προπτυχιακές τους σπουδές εντός του προβλεπόμενου χρόνου φοίτησης). Όλα αυτά οπλίζουν το νομιμοποιητικό λόγο της ανάγκης σχεδιασμού *αποδοτικών* δράσεων που θα αναλυθούν στη συνέχεια (αλλαγή δομών διακυβέρνησης, συγχώνευση/κατάργηση σχολικών μονάδων, βελτίωση διασφάλισης ποιότητας, θέσπιση αποτελεσματικών δομών για την υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων κ.α.) (ΟΟΣΑ, 2011, σ. 6).

Στην έκθεση παρατίθεται και ένας λόγος/εξαγγελία της υπουργού παιδείας ο οποίος, σύμφωνα με τη μελέτη, είναι δηλωτικός των προθέσεων της κυβέρνησης να εφαρμοστούν πολιτικές που θα επιδιώκουν καινοτόμες αλλαγές.

Η έκθεση χωρίζεται σε δύο μέρη: πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε επιγραμματικά κάποια στοιχεία και από τις τρεις βαθμίδες αλλά με στόχευση στην ποιότητα και την αξιολόγηση.

Πρώτη σημαντική επισήμανση είναι το κενό μεταξύ πρόθεσης και υλοποίησης, με την προσδοκία πως η οικονομική κρίση θα επιταχύνει τις αλλαγές. Δεύτερη επισήμανση είναι η αποτύπωση στον προϋπολογισμό της χώρας των εκπαιδευτικών δαπανών με τέτοιο τρόπο ώστε, όπως διαπιστώνεται στην επιστημονική μελέτη του ΟΟΣΑ του 2008, με τίτλο «Κατάρτιση προϋπολογισμού στην Ελλάδα<sup>281</sup>», η κατακερματισμένη δομή του προϋπολογισμού να αποτελεί «εμπόδιο για μία ολοκληρωμένη προγραμματική ή πολιτική άποψη του προϋπολογισμού και της επίδρασης του προϋπολογισμού στη δημοσιονομική πολιτική». Η εκτενής ανάλυση των δημοσιονομικών της εκπαίδευσης καταλήγει στο συμπέρασμα πως «Κάθε βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να αναλάβει ευθύνη για την αποδοτική χρήση των πόρων του» (ΟΟΣΑ, 2011, σ. 16).

Στην ανάλυση του Οργανισμού για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση διατυπώνεται πως «Ο ΟΟΣΑ θεωρεί την ανεπαρκή αξιοποίηση των ανθρωπίνων πόρων, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, ως βασικό παράγοντα που συντελεί στη χαμηλή απόδοση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος». Η επίδραση της έλλειψης αξιολόγησης στο έργο των μόνιμων εκπαιδευτικών αποτυπώνεται ως εξής: «Και ενώ ορισμένοι μπορεί να θεωρούν την εργασιακή ασφάλεια κίνητρο για να γίνουν εκπαιδευτικοί, ενδεχομένως να μην υπάρχουν επαρκή κίνητρα ή συστήματα υποστήριξης για να αναθεωρούν διαρκώς τις δεξιότητές τους και να βελτιώνουν την πρακτική τους όλοι οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα όπου οι μηχανισμοί για την αξιολόγηση και τη λογοδοσία των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένοι». Στις προτάσεις του Οργανισμού αυτό συνοψίζεται ως «Σύνδεση της ανάπτυξης προγραμμάτων επαγγελματικής εξέλιξης των σχολείων με τα αποτελέσματα του πιλοτικού προγράμματος αυτοαξιολόγησης».

Στο κεφάλαιο της μελέτης που αφορά την αξιολόγηση, αρχικά διαπιστώνεται η ανυπαρξία συστημάτων εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης παρά την ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου (Ν. 3848/2010). Επισημαίνεται πως η μεγαλύτερη πρόκληση είναι η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης και τονίζεται πως «Ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης είναι προϋπόθεση, όχι μόνο για την ανάπτυξη στρατηγικών σε όλα τα επίπεδα (εκπαιδευτικών, σχολικής μονάδας, διοίκησης) αλλά και για τη μέτρηση του βαθμού επιτυχίας στην επίτευξη των στόχων της μεταρρύθμισης και τη θέσπιση καθεστώτος λογοδοσίας. Οι αξιολογήσεις αποτελούν προϋποθέσεις ενός δίκαιου καθεστώτος λογοδοσίας, αποδοτικής διαχείρισης, αποτελεσματικής αποκέντρωσης και αναγνώρισης αυτονομίας των σχολικών μονάδων».

Οι δράσεις αξιολόγησης απαιτούν από τους ενεχόμενους δεξιότητες, τόσο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση όσο και για την ορθή χρήση της ανατροφοδότησης, οι οποίες πρέπει να αναπτυχθούν πριν από τη διεξαγωγή των διαδικασιών. Για να είναι αποτελεσματικό το σύστημα αξιολόγησης, πρέπει να βελτιωθεί η σύνδεση με τη διδακτική πρακτική. Απαραίτητη για να

<sup>281</sup> Hawkesworth, I., Emery, R. and Wehner, J. (2008). "Budgeting in Greece", *OECD Journal on Budgeting*, 8(3), pp.70-119. Σημειώνουμε πως στην ίδια έκθεση τονίζεται η επιρροή της έλλειψης αξιολογικών διαδικασιών σε όλες τις πτυχές των οικονομικών του δημόσιου βίου «... οι αξιολογήσεις προσωπικού δεν περιλάμβαναν ρεαλιστική αξιολόγηση της επίδοσης ...», η έλλειψη λογοδοσίας, η υπέρμετρα κεντρική διαχείριση των οικονομικών μεγεθών (δαπάνες, μισθοδοσία, κ.α.) από το υπουργείο Οικονομικών που παραμερίζει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα κ.λπ.

καμφθούν οι αντιδράσεις που προέρχονται από την έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης είναι η συναίνεση.

Η πρόταση «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να σχεδιαστεί με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της επαγγελματικής του εξέλιξης, και ειδικότερα μέσω ενός ατομικού προγράμματος κατάρτισης, ευθυγραμμισμένο με το γενικότερο πρόγραμμα επιμόρφωσης του σχολείου, ει δυνατόν κατόπιν συμφωνίας μεταξύ δασκάλου και της διοίκησης του σχολείου» αποτελεί για τους διαφωνούντες με το θεσμό ένδειξη δημιουργίας ενός μέσου *χειρισμού* του εκπαιδευτικού, αν όχι έμμεσου τρόπου απομάκρυνσής του από την υπηρεσία σε περίπτωση μη συμμόρφωσης με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Στους στόχους συμπεριλαμβάνεται η βελτίωση και η λογοδοσία<sup>282</sup>.

Για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων προτείνεται ένα σύστημα τακτικής εξωτερικής αξιολόγησης. Για το σύστημα αυτοαξιολόγησης επισημαίνεται πως οι απαιτήσεις του σε υψηλής ποιότητας σχολικούς ηγέτες το καθιστά δύσκολο για εφαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα. Συνολικά ο ΟΟΣΑ προκρίνει το σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης θεωρώντας το πιο αντικειμενικό και με δυνατότητες να αναδείξει τις ριζικές αλλαγές που ενίοτε απαιτούνται για τη βελτίωση.

Στη συνολική αξιολόγηση του συστήματος, τονίζεται η έλλειψη επαρκών δεδομένων που θα βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων (η μελέτη εκπονήθηκε όταν το πληροφοριακό σύστημα του υπουργείου παιδείας MySchool βρισκόταν σε φάση σχεδίασης). Ένα «ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης» καλείται να προσδιορίσει τη στρατηγική για τη βελτίωση σε όλα τα επίπεδα (εκπαιδευτικοί, σχολείο, διοίκηση), να μετρά την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, να μετρά το βαθμό πραγματοποίησης των στόχων μεταρρύθμισης και τη βελτίωση του καθεστώτος λογοδοσίας, να βοηθά στην παραχώρηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες και να βελτιώνει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να έχουν δίκαιες, διαφανείς και ξεκάθαρες συνέπειες.

Στην ανάλυση του Οργανισμού για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στα θέματα σχετικά με την αποδοτικότητα αναφέρονται τα χαμηλά ποσοστά ολοκλήρωσης των σπουδών, ο πολλαπλασιασμός των μικρών τμημάτων (λίγοι φοιτητές εγγράφονται και ακόμα λιγότεροι αποφοιτούν), το δυσδιάκριτο όριο μεταξύ της αποστολής και των στόχων ΑΕΙ και ΤΕΙ, η δυσλειτουργία στη διακυβέρνηση και τη διαχείριση των ιδρυμάτων, η ανεπάρκεια στα πληροφοριακά συστήματα διοίκησης και τα χαμηλά επίπεδα μη κρατικής χρηματοδότησης.

Ο τρόπος με τον οποίο αναπτύχθηκαν τα ιδρύματα και τα τμήματά τους στην ελληνική επικράτεια (πιέσεις από ομάδες συμφερόντων –καθηγητές, δημάρχους, κοινοτάρχες–) είναι αποδέκτης αρνητικής κριτικής από τον Οργανισμό. Το αποτέλεσμα θα λέγαμε πως είναι σκανδαλιστικό, ειδικά αν μελετηθούν προσεκτικά τα συγκριτικά μεγέθη που παρέχονται στους συνημμένους πίνακες της μελέτης. Οι εισακτέοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ποσοστό ανά 100.000 κατοίκους) είναι οι περισσότεροι στην Ευρώπη αλλά και στον κόσμο, ενώ τα ποσοστά αποφοίτησης τα πιο χαμηλά. Τμήματα με ίδιο πρόγραμμα σπουδών και ελαφρά διαφοροποιημένα ονόματα λειτουργούν εντός του ίδιου πανεπιστημίου, η αναλογία προσωπικού/σπουδαστών σε τμήματα ίδιου πεδίου παρουσιάζει μεγάλη απόκλιση και ορισμένα υπερβαίνουν σε μέγεθος την πλειοψηφία των αντίστοιχων ευρωπαϊκών. Στα θέματα διοίκησης και διακυβέρνησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης ο κομματισμός και η ευνοιοκρατία συμπεριλαμβάνονται στους

<sup>282</sup> «Οι βασικοί στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι τυπικά δύο: πρώτον, να βελτιωθεί η διδακτική πρακτική, εντοπίζοντας τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών για περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη. Αυτό βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν, να συλλογίζονται και να προσαρμόζουν την πρακτική τους. Δεύτερον, καθιστά τους εκπαιδευτικούς υπόλογους για τις επιδόσεις τους στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, αξιολογώντας την επίδοση σε κομβικά σημεία της σταδιοδρομίας τους, πράγμα που τυπικά συνεπάγεται προώθηση σταδιοδρομίας βάσει επίδοσης και/ή μισθού, επιδόματος ή πιθανότητα επιβολής κυρώσεων λόγω χαμηλής απόδοσης στην εργασία. [...] Επιπλέον, η αξιολόγηση αποτελεί τον μόνο συνεπή τρόπο διάκρισης μεταξύ εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο μιας δημοσιονομικής κατάστασης, όπου τα περιθώρια ανταμοιβής είναι εξαιρετικά περιορισμένα, είναι πολύ σημαντικό να διασφαλίσουμε ότι οι πιο εργατικοί και αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ανταμείβονται δίκαια.» (ΟΟΣΑ, 2011, σ. 66).

προβληματισμούς του ΟΟΣΑ. Τα ιδρύματα, σύμφωνα με συγκριτική μελέτη που περιλάμβανε 18 χώρες στην Ευρώπη, Ιαπωνία και ΗΠΑ, στερούνται αυτονομίας σε τέτοιο βαθμό που η Ελλάδα είναι η ακραία απόκλιση του κανόνα (οι δείκτες που μελετήθηκαν περιλάμβαναν: ευελιξία στην εισαγωγή φοιτητών, στην επιλογή φοιτητών, την αυτονομία στον προϋπολογισμό, την πολιτική του προσωπικού, την ευελιξία στην αποφοίτηση, τη λογοδοσία, την αξιολόγηση και τους κανόνες χρηματοδότησης). Ο συγκεντρωτικός έλεγχος από το υπουργείο Οικονομικών και η έντονη γραφειοκρατία δυσχεραίνουν την επίτευξη αξιολογών μεταρρυθμίσεων. Οι αλλαγές πολιτικής ηγεσίας και η ασυνέχεια σε νομοθετικό επίπεδο δεν αφήνουν τις επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις να επιφέρουν αποτελέσματα. Το γεγονός πως η ανάπτυξη συστήματος διασφάλισης ποιότητας (ΑΔΙΠ) καθυστέρησε σε σχέση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες προσμετρείται στα αρνητικά, αλλά δεν παύει να είναι μια από τις σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις.

Οι συστάσεις για σημαντικές βελτιώσεις στη διοίκηση και διαχείριση των ιδρυμάτων, αύξηση της εξουσίας και της ευελιξίας τους ώστε να διαχειρίζονται τους πόρους τους εντός ενός πλαισίου λογοδοσίας μέσω συμφωνιών απόδοσης και εγκαθίδρυση υψηλού επιπέδου ικανότητας καθοδήγησης σε εθνικό επίπεδο είναι οι ακόλουθες: αποκέντρωση αρμοδιοτήτων από το Υπουργείο Παιδείας και μεταβίβασή τους στο σώμα διοίκησης των ιδρυμάτων, καθιέρωση του συμβουλίου του ιδρύματος με ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της συνολικής πολιτικής του (συμπεριλαμβανόμενων της κατανομής ανθρώπινων πόρων και της χρηματοδότησης εντός του ιδρύματος), ο πρόεδρος/πρόεδρος να είναι υπεύθυνος για την ακαδημαϊκή διαχείριση του ιδρύματος μαζί με τη σύγκλητο/σύνοδο, ενίσχυση της αυτονομίας του ιδρύματος, μέρος της χρηματοδότησης του πανεπιστημίου να κατανέμεται βάσει δεικτών ποιότητας και απόδοσης, καθιέρωση υπεύθυνου φορέα<sup>283</sup> για τη συνολική καθοδήγηση της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Την εποχή που συντασσόταν η έκθεση όλα αυτά εξετάζονταν ως επιλογές για την κατάρτιση του νόμου-πλαίσου Ν.4009/2011.

Η άποψη του ΟΟΣΑ για τον επικείμενο νόμο-πλαίσιο ήταν πως «είναι συνεπής προς τον εκσυγχρονισμό της Στρατηγικής της Λισαβόνας και αντικατοπτρίζει τις βέλτιστες πρακτικές των χωρών με την καλύτερη επίδοση στην ΕΕ και στον ΟΟΣΑ».

Οι τελικές συστάσεις του Οργανισμού συνοψίζονται ως εξής (ΟΟΣΑ, 2011, σσ. 122-139):

- Ενδυνάμωση της διαχειριστικής και διοικητικής ικανότητας των ιδρυμάτων, ώστε να υπάρξει ολοένα και μεγαλύτερη αποκέντρωση εξουσιών και ευθυνών από το Υπουργείο Παιδείας.
- Καθιέρωση ενός νέου ανεξάρτητου διαχειριστικού φορέα, της Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης, που θα παρέχει συντονισμό του συστήματος και θα ηγείται της σταδιακής υλοποίησης των μεταρρυθμίσεων.
- Ανάλυση θεμελιωδών μεταρρυθμίσεων της οικονομικής διαχείρισης και των μηχανισμών για την κατανομή πόρων και την επιτήρηση.

Τα παραπάνω τρία βασικά σημεία αναλύονται σε επιμέρους επισημάνσεις/παρατηρήσεις<sup>284</sup> που ο προσεκτικός αναγνώστης θα διαπιστώσει πως ενσωματώνονται στον Ν.4009/2011.

### 3.6 SICI – The Standing International Conference of Inspectorates

Υπό την ομπρέλα του OECD και της EC, βρίσκεται σε λειτουργία το SICI (Standing International Conference of national and regional Inspectorates of education), το οποίο ιδρύθηκε το 1995 και σήμερα αριθμεί 36 μέλη. Τα inspectorates από χώρες τις Ευρώπης συνεργάζονται και

<sup>283</sup> Μεταξύ των αρμοδιοτήτων του εν λόγω φορέα περιλαμβάνονται οι ακόλουθες: υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας στην ανάπτυξη μιας εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και επίβλεψη της εφαρμογής αυτής της στρατηγικής, διαπραγμάτευση και υπογραφή συμφωνιών προγραμμάτων με τα ιδρύματα, διαχείριση και κατανομή χρηματοδότησης από το δημόσιο στα ιδρύματα, αποτίμηση του κόστους των υπηρεσιών και αξιολόγηση ορισμένων σχετικών δεικτών και κριτηρίων αναφοράς και συλλογή των απαραίτητων δεδομένων από τα μεμονωμένα ιδρύματα (ΟΟΣΑ, 2011, σ. 120).

<sup>284</sup> Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στη μελέτη [OECD(2011), Education Policy Advices for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing.] “[...] **the devil is in the details.**”.

προσπαθούν μέσω της επιθεώρησης να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Στους άμεσα αναγνωρίσιμους στόχους καταγράφονται:

- Ανταλλαγή πληροφοριών για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα συστήματα επιθεώρησης των χωρών μελών.
- Υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των επιθεωρητών.
- Ανάλυση από κοινού επιθεωρήσεων και έργων αποτίμησης.

Αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονται μέσω της ετήσιας Γενικής Συνέλευσης και του Συνεδρίου, τα 3-4 εργαστήρια που πραγματοποιούνται ετησίως, διάφορα έργα αποτίμησης και άλλα συνεργατικά εγχειρήματα. Όλα αυτά πραγματοποιούνται με συνεργασίες του SICI και συγκεκριμένων μελών των Inspectorates (SICI, 2016).

Το SICI δημιουργήθηκε με στόχο τη συνεργασία των σωμάτων επιθεώρησης όλων των ευρωπαϊκών χωρών. Προέκυψε μετά από προτροπή των Κάτω Χωρών<sup>285</sup> στον ΟΟΣΑ για την ύπαρξη ενός κόμβου επικοινωνίας μεταξύ των Inspectorates, ο οποίος, εκτός από τη διοργάνωση συναντήσεων, εργαστηρίων και συνεδρίων για την ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών, θα συμβάλει ενεργά στον αναδυόμενο χώρο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (European Education Policy Space -EEPS). Η λειτουργία του σώματος διευκολύνθηκε από την υιοθέτηση από την Ένωση της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (Open Method of Coordination), την οποία τα μέλη του SICI χαρακτηρίζουν ως 'σιωπηλή επανάσταση'. Ο ρόλος του σώματος είναι πρωταρχικά να κλείσει το επικοινωνιακό χάσμα μεταξύ των χωρών μελών σε ζητήματα ποιότητας, και έπειτα να εξασφαλίσει πως, με τον τρόπο εργασίας του, διασφαλίζει αξιόπιστη πληροφόρηση και συνδράμει στη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης με επίκεντρο την ποιότητα και την αξιολόγηση. Τα όχι αίσια αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA, έκαναν αρκετές από τις χώρες μέλη να προτάσσουν όλων τις επιθεωρήσεις και τη λογοδοσία, μεταφέροντας έτσι αυξημένες αρμοδιότητες στο SICI. Η δικτύωση μεταξύ των Inspectorates των χωρών-μελών είναι διαρκής διαδικασία, που συνδέεται άρρηκτα με τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού χώρου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Grek, Lawn, Ozga, & Segerholm, 2013).

### 3.7 Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) & Αξιολόγηση της ποιότητας

Αφήσαμε τελευταία τη μελέτη της επίδρασης της ΕΕ καθώς συμφωνούμε με τον Πασιά (Πασιάς, 2006α, σ. 33) πως η ΕΕ είναι ο μοναδικός διεθνής οργανισμός με «ιδιαιτερές μορφές οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησης», ο οποίος συνδυάζει τόσο διακυβερνητικά όσο και υπερεθνικά χαρακτηριστικά. Τη θέση αυτή ο συγγραφέας την ξεδιπλώνει καθώς αναλύει τις προσεγγίσεις διεθνών σχέσεων και συγκριτικής πολιτικής ανάλυσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Μετά την επικύρωση το 1992 της Συνθήκης του Μάαστριχ φάνηκαν τα σημεία διαφοροποίησης της ΕΕ/ΕΚ από τους διεθνείς οργανισμούς και τις ομοσπονδίες κρατών. Από τη μια τα κράτη-μέλη εκχωρούν στην Κοινότητα μέρος των κυριαρχικών τους δικαιωμάτων και από την άλλη προσπαθούν σε επιμέρους τομείς να παραμείνουν ανεξάρτητα, ελέγχοντας την πρόοδο των διαδικασιών στο επίπεδο λήψης αποφάσεων (Πασιάς, 2006α, σσ. 142-144) (Λάβδας & Μενδρινού, 2008).

Το γεγονός πως η Ελλάδα ανήκει στην ΕΕ αλλά και αποτελεί τμήμα της παγκόσμιας αγοράς και οικονομίας, κάνουν το εγχείρημα της ύπαρξης ενός εθνικού κράτους που αποφασίζει τα του οίκου του αδύνατο. Το διεθνοποιημένο κράτος λειτουργεί πολιτικά έχοντας ενσωματώσει σε τέτοιο βαθμό, μέσω της παγκοσμιοποίησης, αυτό που ο Βούλγαρης αποκαλεί «*διακρατική συναίνεση*» (Βούλγαρης, 2013, σ. 206) που οι δραστηριότητές του μοιάζουν να συναρθρώνονται με αυτές των υπερεθνικών θεσμών και της παγκόσμιας οικονομίας. Η χώρα μας τείνει σταθερά προς το Ευρωπαϊκό παράδειγμα. Την κρίσιμη δεκαετία του 1990 στη χώρα μας οι έννοιες εκσυγχρονισμού και εξευρωπαϊσμός ταυτίστηκαν (Βούλγαρης, 2013, σ. 208). Αλλού η επίδραση των ευρωπαϊκών θεσμών έχει ως αποτέλεσμα την ισχυροποίηση (τοπική αυτοδιοίκηση, κοινωνία πολιτών) και αλλού ο έλεγχος φθίνει (π.χ. το κοινοβούλιο δεν μπορεί να αρνηθεί κοινοτικές νομοθετικές πρωτοβουλίες) (Βούλγαρης, 2013, σ. 209).

<sup>285</sup> Η Ολλανδία πρωτοστάτησε στο σχηματισμό του.

Στον τομέα της οικονομικής πολιτικής, η Ελλάδα για να πετύχει την ενοποίηση με την ΟΝΕ (Οικονομική και Νομισματική Ένωση) έπρεπε δημοσιονομικά και νομισματικά να συγκλίνει με τους στόχους της ΕΕ. Τα Κοινωνικά Πλαίσια Στήριξης (ΚΠΣ), ενώ χρηματοδότησαν τα βασικότερα δημόσια έργα υποδομής, μετέτρεψαν τον ιδιωτικό τομέα αλλά και την αγροτική οικονομία σε κρατικοδίαιτους τομείς που συν τω χρόνω άρχισαν να λειτουργούν με παθογένειες που δεν μπορούν να υπερκεραστούν μέχρι τις μέρες μας. Η εξωτερική μας πολιτική άρχισε να ασκείται με την αξίωση της αντιμετώπισης της χώρας μας ως ισότιμου εταίρου, κάποιου που δεν προσφεύγει διαρκώς στους ευρωπαϊούς εταίρους για επίλυση των προβλημάτων του. Στα θετικά προσμετρούνται η υιοθέτηση πολιτικών για την προστασία του περιβάλλοντος, την προστασία του καταναλωτή, την αποκέντρωση, την ενδυνάμωση της έρευνας και τεχνολογίας, την κατάρτιση. Οι αγορές που παρέμεναν παραδοσιακά κρατικές (τηλεφωνία, ταχυδρομεία κ.α.) απελευθερώθηκαν. Κλείνουμε, ωστόσο, κάνοντας την επισήμανση πως το ελληνικό κράτος παρέμεινε με δημόσια διοίκηση που χωλαίνει και με τους «ευρωπαϊκούς εκσυγχρονισμούς» να μη έχουν «μπολιαστεί γόνιμα στην εθνική κοινωνική, θεσμική και πολιτική πρακτική» (Βούλγαρης, 2013, σσ. 209-212).

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση του πως η ΕΕ εμπλέκεται θεσμικά με την εκπαίδευση, αξίζει τον κόπο να επισημάνουμε την ύπαρξη ενός ευρέως δικτύου ομάδων συμφερόντων που δραστηριοποιούνται στο χώρο της Κοινότητας (Andersen & Eliassen, 1991). Κάποιες από αυτές τις ομάδες πίεσης<sup>286</sup> δρουν αυτόνομα, και αρκετές φορές παρασκηνακά, ενώ συγχρόνως έχουν πολύ διαφορετικά συμφέροντα από τα κράτη-μέλη. Μεγάλο μέρος αυτών –ο αριθμός τους έφτασε σταδιακά σε δυσθεώρητα ύψη– ασχολούνται με το χώρο της εκπαίδευσης. Μια διαπίστωση που αφορά την αποτελεσματικότητά τους είναι πως, σε σύγκριση με το τι μπορούν να επιτύχουν σε εθνικό επίπεδο, παραμένουν αδύναμες. Ωστόσο, κάποιες φορές χρησιμοποιούνται ως ‘ανάστροφα λόμπυ’ από την Επιτροπή, που συμμαχώντας μαζί τους, τους ζητά να πιέσουν τις εθνικές κυβερνήσεις. Κάποιες από αυτές τις ομάδες δημιουργήθηκαν με την ενθάρρυνση της Κοινότητας, στο πλαίσιο του διαλόγου για την απαιτούμενη ‘συναίνεση από τους κοινωνικούς εταίρους’. Η Επιτροπή συνεργάζεται, για τα εκπαιδευτικά θέματα, με τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και ένα πλήθος οργανώσεων και ενώσεων του τομέα της εκπαίδευσης<sup>287</sup>. Οι οργανώσεις αυτές συνδιαμορφώνουν τον ‘εκπαιδευτικό λόγο’ και συνδράμουν με τις μελέτες και έρευνες που εκπονούν στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας (Πασιάς, 2006α, σσ. 200-208).

Η Ε.Ε διακηρύσσει την *ανεξαρτησία* των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ παράλληλα (άρθρο 149 της Συνθήκης του Άμστερνταμ) κάνει λόγο για *ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου*, ασχολείται έντονα με την *αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης* στα κράτη-μέλη, υποστηρίζει πως *πρέπει οι εκπαιδευτικές επενδύσεις να μεγιστοποιήσουν την αποδοτικότητά τους και καλεί τα κράτη-μέλη να δημιουργήσουν διαφανή συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας*. Όλα αυτά συναιρούνται στην εύστοχα διατυπωμένη παρατήρηση των Ρουσσάκη και Πασιά «η Συνθήκη και το πλέγμα των κειμένων που την εξειδικεύουν, δίνουν, μέσω της διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης, τη δυνατότητα στα θεσμικά όργανα της Ένωσης, και ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως

<sup>286</sup> Τέτοια “λόμπυ” είναι: «πολυεθνικές εταιρείες, ιδιωτικές εταιρείες και επιχειρήσεις, εργατικά συνδικάτα, ομοσπονδίες εργαζομένων, περιφερειακές ενώσεις, οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης, κοινωνικές, οικολογικές και πολιτιστικές οργανώσεις, νομικές εταιρείες, επαγγελματίες μεσάζοντες και ποικίλες ομάδες συμφερόντων εθνικού και ευρωπαϊκού χαρακτήρα», Andersen, S. - Eliassen, K., ‘Complex Policy-making: Lobbying in the EC’, στο Andersen, S. - Eliassen, K. (eds), Making Policy in Europe. The Europeification of National Policymaking, Sage, 1994, London, pp. 35-54. Αναφέρεται στο (Πασιάς, 2006α, σ. 203)

<sup>287</sup> CSEE (Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή Εκπαιδευτικών), EPA (Ευρωπαϊκή Ένωση Γονέων), AEDE (Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαιδευτικών), ATEE (Ένωση για την Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη), ESHA (Ευρωπαϊκή Ένωση Διευθυντών Σχολικών Ιδρυμάτων), CHEEC (Επιτροπή για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα), EURASHE (Ευρωπαϊκή Ένωση Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης) (Πασιάς, 2006α, σ. 207).



θεματοφύλακα της Συνθήκης, τη δυνατότητα να διεκδικούν αυξημένο ρόλο στις αποφάσεις για την εκπαίδευση» (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006, σσ. 155-156).

Η Ε.Ε. ασχολείται με την αξιολόγηση της ποιότητας με τρεις διαφορετικές ιδεολογικά προσεγγίσεις, οι οποίες εντοπίζονται σε διακριτές χρονολογικά περιόδους. Την περίοδο 1957 – τέλος '80 κυριαρχεί η άποψη πως η εκπαίδευση είναι «εθνική υπόθεση». Οι παρεμβάσεις των υπερεθνικών οργανισμών περιορίζονται σε παροχή «εξειδικευμένης τεχνικής» βοήθειας. Ενώ, από τα μέσα της δεκαετίας του '80, οι διεθνείς οργανισμοί (ΟΟΣΑ, Διεθνής Τράπεζα, UNESCO) και κάποια κράτη (ΗΠΑ, Μ. Βρετανία, Γαλλία) έχουν συμπεριλάβει την ποιοτική εκπαίδευση στις προτεραιότητές τους, η Ε.Ε. καθυστέρησε να ασχοληθεί με αυτό το ζήτημα. Η δεύτερη περίοδος, αρχές '90 – τέλος '90, χαρακτηρίζεται από έντονες αναφορές σε ζητήματα αξιολόγησης της ποιότητας. Παράλληλα, αλλάζουν οι αντιλήψεις για το ρόλο του κράτους στην Ευρώπη· το παρεμβατικό κράτος υποχωρεί και η αρχή της οικονομίας της ανοιχτής αγοράς με ελεύθερο ανταγωνισμό επικρατεί. Ο λόγος περί «αποτελεσματικότητας», «ποιότητας» και «αξιολόγησης» ισχυροποιείται. Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης εμφανίζεται στα κοινοτικά κείμενα (Λευκές Βίβλοι κ.λπ.) ως η «απάντηση» στις προκλήσεις (οικονομικές, δημογραφικές, κοινωνικές κ.α.) της Ε.Ε. Παρά τα προβλήματα ορισμού αρχικά και υλοποίησης στη συνέχεια της ποιοτικής εκπαίδευσης, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο αποφαινεται το 1999 πως «Η ποιοτική, εσωτερική ή εξωτερική αξιολόγηση, αποτελεί βασικό εργαλείο για τα σχολικά ιδρύματα, αποτελεί μια καλή βάση για διαμόρφωση στρατηγικών, με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των τελευταίων να προσαρμόζονται στις νέες τάσεις της κοινωνίας και στις αλλαγές σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές περιβάλλον»<sup>288</sup>. Η Στρατηγική της Λισαβόνας το 2000 ξεκινά την Τρίτη περίοδο προσέγγισης της αξιολόγησης της ποιότητας. Η βελτίωση της ποιότητας αποτελεί πρωταρχικό στόχο και περιχαρακώνεται από δείκτες και κριτήρια για τη μέτρησή της μέσω του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006, σσ. 157-160).

Το πρόγραμμα αυτό διαμορφώθηκε από την έκφραση των απόψεων των θεσμικών οργάνων της ένωσης (Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή<sup>289</sup>, Περιφερειακή Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>290</sup>, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο<sup>291</sup>). Κοινός τόπος όλων των απόψεων των

<sup>288</sup> Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (1999). Έκθεση σχετικά με την πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση. [COM (1999). 709. C5-0053/2000. 2000/0022 (COD)].

<sup>289</sup> CES(OO) 476 Γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής για την «Πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση» [έγγρ. COM(1999) 709 τελικό - 2000/22(COD)] 27.04.2000 Στο έγγραφο η επιτροπή θεωρεί την ποιότητα της εκπαίδευσης καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της Κοινότητας και τη συνδέει άμεσα με την απόδοση και τον έλεγχο της (έλεγχος ποιότητας με κριτήρια και πρότυπα). [οι υπογραμμίσεις δικές μας]

<sup>290</sup> Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών για την «Πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση». [Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C 317 της 06/11/2000 σ. 0056 – 0059].

Στο κείμενο η επιτροπή ανάμεσα σε άλλα για την αξιολόγηση αναφέρει: §1.6 Η Επιτροπή των Περιφερειών επισημαίνει ότι στόχος κάθε αξιολόγησης πρέπει να είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, της ποιότητας των σχολείων. Συνεπώς, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μάθουν τα σχολεία να μετατρέπουν τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων σε δράσεις προοπτικής. Τα αποτελέσματα δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται για την ιεράρχηση των σχολείων και τη διατύπωση επικρίσεων κατά ορισμένων από αυτά, επειδή τούτο μπορεί να υπονομεύσει την απαιτούμενη εμπιστοσύνη μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών. Η αξιολόγηση αποτελεί εργαλείο το οποίο τα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιούν για την όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση των πόρων, την ανάπτυξη και τη βελτίωση της διδασκαλίας.

<sup>291</sup> Πρόταση ΣΥΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση. [COM/99/0709 τελικό - COD 2000/0022].

Στην Αιτιολογική έκθεση μεταξύ άλλων αναφέρεται: Η ποιότητα ενός συστήματος ή μιας ρύθμισης δεν μπορεί να οριστεί σε απόλυτους όρους. Η ποιότητα εξαρτάται από τους στόχους που τίθενται, τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων αυτών και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτυγχάνονται οι εν λόγω στόχοι. Η εξέλιξη της κοινωνίας απαιτεί αλλαγές στις απαιτήσεις όσον αφορά την ποιότητα των

θεσμικών οργάνων αποτελεί πως η αξιολόγηση είναι το βασικό εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολικού έργου. Στη συνέχεια, μετά τη Σύνοδο της Λισαβόνας (Μάρτιος 2000) δημοσιεύεται από την Επιτροπή Παιδείας το Μάιο του 2000 η «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης», η οποία με βάση τις εργασίες της ομάδας εργασίας «Δείκτες Ποιότητας» διαμόρφωσε μια πρόταση-πλαίσιο αξιολόγησης. Αναλυτικότερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση συγκρότησε μια επιτροπή εργασίας από εμπειρογνώμονες, διορισμένους από τους υπουργούς παιδείας των 26 χωρών (15 κρατών-μελών και 11 χωρών προς ένταξη) με στόχο να καταρτιστεί μια περιορισμένη λίστα δεικτών για τα σχολικά πρότυπα και την αξιολόγηση των συστημάτων σε εθνικό επίπεδο. Η επιτροπή αυτή έδωσε στη δημοσιότητα την «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης»<sup>292</sup> η οποία και περιλάμβανε Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας (βλέπε Πίνακας 4) που εντάσσονται σε τέσσερις κύριους τομείς. Στη έκθεσή<sup>293</sup> της η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προσπαθεί να ενσωματώσει τα συμπεράσματα της έκτακτης συνόδου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας (Μάρτιος 2000). Έτσι, στους δείκτες αναδεικνύονται κυρίως κάποια ζητήματα που σχετίζονται με τη δυνατότητα της Ευρώπης να καταστεί ανταγωνιστική οικονομία.

Τομέας	Δείκτης
<b>Επιδόσεις</b>	1. Επιδόσεις στα Μαθηματικά 2. Αναγνωστικές ικανότητες 3. Επιδόσεις στις θετικές επιστήμες 4. Επιδόσεις στις ΤΠΕ 5. Επιδόσεις στις ξένες γλώσσες 6. Ικανότητα μάθησης (ικανότητα του μαθητή) 7. Ευρωπαϊκή συνείδηση (Αγωγή του πολίτη)
<b>Επιτυχία και μετάβαση</b>	8. Ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου 9. Ποσοστά ολοκλήρωσης του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

εκπαιδευτικών διατάξεων. Η ποιότητα στην εκπαίδευση εξαρτάται από το ενδιαφέρον του εμπλεκόμενου (που αξιολογεί την ποιότητα των εκπαιδευτικών διατάξεων: του σπουδαστή, του καθηγητή ή του γονέα).

Ο ορισμός της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο πολιτικής συζήτησης και μέρος της δημοκρατικής διαδικασίας. Η συζήτηση εντοπίζεται στους στόχους, στα μέσα για την επίτευξή τους, στις οικονομικές προτεραιότητες, στις γνώσεις γύρω από την εκπαίδευση και τις διαδικασίες εκμάθησης και στις ανάγκες και επιθυμίες των πολιτών.

Στα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, η αξιολόγηση της ποιότητας λειτουργεί ως μηχανισμός μέτρησης και αξιολόγησης του κατά πόσον το εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται στους στόχους που έχουν τεθεί. Η αξιολόγηση επιβάλλει το διάλογο μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων πλευρών και, μέσω της κατάλληλης παρακολούθησης, την προσαρμογή για να υπάρξει ανταπόκριση στα νέα ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια. [οι υπογραμμίσεις δικές μας]

<sup>292</sup> Η σύνταξη της έκθεσης έγινε στο πλαίσιο του προγράμματος Σωκράτης, με ένα πιλοτικό σχέδιο για την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης που εφαρμόστηκε σε 101 σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη την Ευρώπη (βλέπε σημείωση 186 σελ. 120).

Στην Έκθεση για την Ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης το Μάιο του 2000 η ποιότητα συνδέεται με την απόδοση, την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Οι 16 δείκτες επιτρέπουν τον προσδιορισμό πέντε προκλήσεων:

- Η πρόκληση της γνώσης
- Η πρόκληση της αποκέντρωσης
- Η πρόκληση των πόρων
- Η πρόκληση της κοινωνικής ένταξης
- Η πρόκληση των στοιχείων και της συγκρισιμότητας

Στόχοι της έκθεσης είναι η παροχή συγκριτικών στοιχείων ώστε να φανούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των χωρών, μέσω των οποίων οι χώρες θα μάθουν η μια από την άλλη, και η παροχή σημείων αναφοράς για τη χάραξη πολιτικής (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006, σσ. 162-164).

<sup>293</sup> Ευρωπαϊκή Επιτροπή-Γενική Διεύθυνση εκπαίδευσης και Πολιτισμού (2000). *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης*.

	10. Ποσοστά συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
<b>Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης</b>	11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης
	12. Συμμετοχή των γονέων
<b>Πόροι και δομές</b>	13. Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών
	14. Ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση
	15. Αριθμός μαθητών ανά Η/Υ
	16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Πίνακας 4: Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας [Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή-Γενική Διεύθυνση εκπαίδευσης και Πολιτισμού (2000) *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης, Βρυξέλλες*].

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας θέτει στο επίκεντρο των συζητήσεων την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ώστε να αποτραπεί στην Ευρώπη ο κοινωνικός αποκλεισμός και να βελτιωθεί η ανταγωνιστικότητα<sup>294</sup>. Η υιοθέτηση της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού βοηθά να τεθούν κοινοί στόχοι και η δαιμονοποιημένη πλέον *εναρμόνιση* αντικαθίσταται από τη *σύγκλιση*. Το Μάρτιο του 2001 (εαρινή σύνοδος της Στοκχόλμης 23-24.3.2001) το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ενέκρινε την έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας στην οποία ορίζονται τρεις μελλοντικοί στόχοι. Ο πρώτος από αυτούς είναι η «Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ». Το 2002 ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα υλοποίησης της

<sup>294</sup> Τα συμπεράσματα της Προεδρίας κατακλύζονται από αναφορές στη γνώση που θα αποτελέσει το υπόστρωμα μιας ανταγωνιστικής και δυναμικής οικονομίας. Πιο συγκεκριμένα στο τμήμα **Εκπαίδευση και κατάρτιση για τη ζωή και την εργασία στην κοινωνία της γνώσης** τα άρθρα 25 και 26 αναφέρουν:

25. Τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να προσαρμοστούν τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης όσο και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης. Τα συστήματα αυτά πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης και κατάρτισης προσαρμοσμένες σε συγκεκριμένες ομάδες στις διάφορες φάσεις της ζωής τους : νέοι, άνεργοι ενήλικες και απασχολούμενοι των οποίων οι δεξιότητες κινδυνεύουν να αχρηστευθούν λόγω της ταχείας αλλαγής. Η νέα αυτή προσέγγιση πρέπει να απαρτίζεται από τρία κύρια στοιχεία : την ανάπτυξη τοπικών κέντρων μάθησης, την προαγωγή νέων βασικών δεξιοτήτων -ιδίως στις τεχνολογίες των πληροφοριών- και τη μεγαλύτερη διαφάνεια των προσόντων.

26. Συνεπώς, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί τα κράτη μέλη, σύμφωνα με τους συνταγματικούς τους κανόνες, το Συμβούλιο και την Επιτροπή να λάβουν τα απαιτούμενα μέτρα στο πεδίο των αρμοδιοτήτων τους, για την επίτευξη των εξής στόχων :

- ουσιαστική ετήσια αύξηση των κατά κεφαλήν επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό,
- ο αριθμός ατόμων ηλικίας 18 έως 24 ετών, τα οποία έχουν ολοκληρώσει μόνον τον κατώτερο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν συνεχίζουν την εκπαίδευση και κατάρτισή τους, πρέπει να υποδιπλασιαστεί μέχρι το 2010,
- τα σχολεία και τα κέντρα κατάρτισης, συνδεδεμένα όλα με το Διαδίκτυο, θα πρέπει να μετατραπούν σε πολυλειτουργικά τοπικά κέντρα μάθησης, προσιτά σε όλους, με τη χρήση των καταλληλότερων μεθόδων για την κάλυψη ευρέος φάσματος ομάδων-στόχων· πρέπει να θεσπιστούν συνεργασίες μάθησης μεταξύ σχολείων, κέντρων κατάρτισης, επιχειρήσεων και ερευνητικών ιδρυμάτων προς αμοιβαίο όφελος,
- ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο πρέπει να καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες που πρέπει να παρέχει η διά βίου μάθηση : δεξιότητες πληροφορικής, ξένες γλώσσες, τεχνολογική αντίληψη, επιχειρηματικό πνεύμα και κοινωνικές δεξιότητες· πρέπει να θεσπιστεί ευρωπαϊκό δίπλωμα βασικών δεξιοτήτων πληροφορικής, με αποκεντρωμένες διαδικασίες πιστοποίησης, ώστε να προαχθούν οι βασικές γνώσεις ψηφιακής τεχνολογίας σε ολόκληρη την Ένωση,
- να καθοριστούν, μέχρι τα τέλη του 2000, τα μέσα για την προώθηση της κινητικότητας των σπουδαστών, των διδασκάλων και του προσωπικού κατάρτισης και έρευνας, αφενός μεν, με την καλύτερη δυνατή χρήση των υφιστάμενων κοινοτικών προγραμμάτων (Σωκράτης, Leonardo, Νεολαία) - με εξάλειψη των εμποδίων - αφετέρου δε, με διαφανέστερη αναγνώριση των προσόντων και των περιόδων σπουδών και κατάρτισης· να ληφθούν μέτρα για την άρση των εμποδίων στην κινητικότητα των διδασκάλων μέχρι το 2000 και για την προσέλκυση διδασκάλων υψηλής ποιότητας,
- πρέπει να αναπτυχθεί κοινή ευρωπαϊκή μορφή βιογραφικών σημειωμάτων, η οποία θα χρησιμοποιείται εθελοντικά, ώστε να ευνοείται η κινητικότητα με την καλύτερη αξιολόγηση των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί, τόσο από τα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και από τους εργοδότες.

στρατηγικής της Λισαβόνας με τίτλο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010<sup>295</sup>». Για την κατάρτιση του Λεπτομερούς Προγράμματος Εργασιών συγκροτήθηκαν 10 ομάδες εργασίας που εργάστηκαν με την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού όπως αυτή προσδιορίστηκε από το Συμβούλιο της Λισαβόνας (Πασιάς Γ., 2002)(Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006, σσ. 164-167) (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2001).

Το 2002 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συγκροτεί τη *Μόνιμη Ομάδα για τον Προσδιορισμό Δεικτών και Κριτηρίων* (ΜΟΔΚ), ώστε να καθοριστούν ποσοτικοί και ποιοτικοί δείκτες<sup>296</sup> που θα παρακολουθούν την επίτευξη των στόχων του Λεπτομερούς Προγράμματος Εργασιών. Εκτός από τους 29 δείκτες η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προσδιορίζει και τα *Ευρωπαϊκά Κριτήρια Αναφοράς* (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2002) τα οποία εκτός από το να διευκολύνουν την αξιολόγηση, θα βοηθούσαν να χρησιμοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι των κρατών συγκριτικά –ως προς τα αποτελέσματα άλλων χωρών–. Στη συνέχεια, τόσο οι 29 δείκτες όσο και τα Ευρωπαϊκά Κριτήρια Αναφοράς χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Το 2007 το πλαίσιο των δεικτών αξιολόγησης μεταβάλλεται με τη δημιουργία ενός νέου συνεκτικού πλαισίου δεικτών (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2007). Σε αυτό το νέο πλαίσιο, με βάση τους οκτώ τομείς πολιτικής που προσδιορίζονται στη στρατηγική, διαρθρώνονται 20 βασικοί δείκτες και τομείς δεικτών. Οι βασικοί δείκτες λειτουργούν σε ανώτερο επίπεδο γενίκευσης και οι δείκτες περιεχομένου αξιολογούν τις λεπτομέρειες. Τα στοιχεία που χρησιμοποιούν οι δείκτες του πλαισίου προέρχονται κυρίως από το ευρωπαϊκό στατιστικό σύστημα (ΕΣΣ). Κάποια επιπλέον προέρχονται από την Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη και το Cedefop σε συνεργασία με τη Eurostat. Μέσω της έρευνας PISA δημιουργούνται από τον ΟΟΣΑ στοιχεία για τους δείκτες σχετικά με το γραμματισμό στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στις επιστήμες.

Το 2009 το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης καταρτίζει νέο πρόγραμμα για τη 2<sup>η</sup> δεκαετία του 2000 με τίτλο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020».

Σήμερα μετά από αναθεωρήσεις, επιφυλακτικές στην περίπτωση της εκπαίδευσης, το άρθρο 165 της «*ΣΥΝΘΗΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ*» (πρώην άρθρο 149 της ΣΥΝΘΗΚΗΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ) αναφέρει τα ακόλουθα (ΕΝΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΘΗΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ, 2012)<sup>297</sup>:

*1. Η Ένωση συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία.*

*Η Ένωση συμβάλλει στην προώθηση των ευρωπαϊκών επιδιώξεων στον χώρο του αθλητισμού, λαμβάνοντας υπόψη παράλληλα τις ιδιαιτερότητές του, τις δομές του που βασίζονται στον εθελοντισμό καθώς και τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό του ρόλο.*

*2. Η δράση της Ένωσης έχει ως στόχο:*

<sup>295</sup> Βλέπε «Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη» [Επίσημη Εφημερίδα C142/01, 14.06.2002] (Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας & Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002).

<sup>296</sup> Ο τελικός κατάλογος δεικτών περιλαμβάνει 29 δείκτες (EUROPEAN COMMISSION, 2003).

<sup>297</sup> Στο Άρθρο 6 της Συνθήκης αναφέρεται πως:

Η Ένωση έχει αρμοδιότητα να αναλαμβάνει δράσεις για να υποστηρίξει, να συντονίζει ή να συμπληρώνει τη δράση των κρατών μελών. Οι εν λόγω τομείς δράσης είναι, στην ευρωπαϊκή τους διάσταση:

α) η προστασία και η βελτίωση της ανθρώπινης υγείας,  
β) η βιομηχανία,  
γ) ο πολιτισμός,  
δ) ο τουρισμός,  
ε) **η παιδεία**, η επαγγελματική εκπαίδευση, η νεολαία και ο αθλητισμός,  
στ) η πολιτική προστασία,  
ζ) η διοικητική συνεργασία.

- να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών,
- να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,
- να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών,
- να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων, και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των νέων στο δημοκρατικό βίο της Ευρώπης,
- να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως,
- να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση του αθλητισμού, προάγοντας τη δικαιοσύνη και τον ανοιχτό χαρακτήρα των αθλητικών αναμετρήσεων και τη συνεργασία μεταξύ των αρμόδιων για τον αθλητισμό φορέων, καθώς και προστατεύοντας τη σωματική και ηθική ακεραιότητα των αθλητών, ιδίως των νεότερων μεταξύ τους.

3. Η Ένωση και τα κράτη μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα παιδείας και αθλητισμού, και ειδικότερα με το Συμβούλιο της Ευρώπης.

4. Προκειμένου να συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων του παρόντος άρθρου:

- το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο, αποφασίζοντας σύμφωνα με τη συνήθη νομοθετική διαδικασία και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και με την Επιτροπή των Περιφερειών, θεσπίζουν δράσεις ενθάρρυνσης, χωρίς να εναρμονίζουν τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών μελών,
- το Συμβούλιο, μετά από πρόταση της Επιτροπής, διατυπώνει συστάσεις.

### 3.7.1 Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική & Αξιολόγηση της ποιότητας

Χωρίς να παραβιάζεται η ανεξαρτησία των κρατών μελών η Ευρωπαϊκή Ένωση αναλαμβάνει όλο και περισσότερο ενεργό ρόλο στις εκπαιδευτικές πολιτικές τους. Ειδικότερα, αρκετά χρόνια περιλαμβάνεται στην ευρωπαϊκή ατζέντα η υλοποίηση προγραμμάτων συνεργασίας που αφορούν στην εκπαίδευση (1987-Erasmus, 1988-«Νεολαία για την Ευρώπη», κ.α.). Ακόμα και στην περίπτωση που μια στρατηγική δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην εκπαίδευση (π.χ. «Ευρώπη 2020»: στρατηγική της ΕΕ για οικονομική ανάπτυξη και δημιουργία θέσεων εργασίας), πάντα κάποιος από τους στόχους που υλοποιούν τη συνολική στρατηγική την αφορούν. Εντούτοις, οι αρμοδιότητες της Ε.Ε. στον τομέα της εκπαίδευσης προσδιορίστηκαν σε επίπεδο ιδρυτικών συνθηκών της Ένωσης για πρώτη φορά στη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1993). Τα δύο άρθρα της συνθήκης που αφορούν στην εκπαίδευση (άρθρο 126 –σημερινό 165 της ΣΛΕΕ<sup>298</sup>) και στην κατάρτιση (άρθρο 127 –σημερινό 166 της ΣΛΕΕ) θεσμοθετούν και επισημοποιούν την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Ο ενεργός ρόλος της Ένωσης καταγράφεται πιο έντονα στην ανώτατη εκπαίδευση.

Το 1993 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει τη Λευκή Βίβλο «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση»<sup>299</sup>. Σε αυτό συνδέεται η εκπαίδευση με την απασχόληση και την οικονομική μεγέθυνση της ΕΕ. Το 1995 οι ανώτεροι υπάλληλοι του τομέα παιδείας συνεδριάζουν δύο φορές για την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τις μεθόδους που ακολουθούν τα κράτη-μέλη<sup>300</sup>. Το 1995 οι στόχοι για την εκπαίδευση δημοσιεύονται σε μια Λευκή Βίβλο με τίτλο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση – Διδασκαλία και Μάθηση: προς την Κοινωνία της

<sup>298</sup> Συνθήκη για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

<sup>299</sup> Commission of the European Communities (1993). White Paper: “Growth, competitiveness, employment- The challenges and ways forward into the 21st century”, COM(93) 700, 5 December 1993.

<sup>300</sup> Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 16.12.1997, ΕΕ C 001, Βρυξέλλες, 3.1.1998, παρ.5. Αναφέρεται στο (Πασιάς, 2006β, σσ. 291-292)

Γνώσης»<sup>301</sup>. Οι προτάσεις για δράση περιλαμβάνουν ενθάρρυνση για απόκτηση νέας γνώσης, σύνδεση των σχολείων με τις επιχειρήσεις, αντιμετώπιση του αποκλεισμού, ανάπτυξη της άριστης γνώσης σε τρεις ευρωπαϊκές γλώσσες και αντιμετώπιση σε ίδια βάση των επενδύσεων κεφαλαίου με τις επενδύσεις στην κατάρτιση<sup>302</sup>. Μια σειρά από εκθέσεις και συστάσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και παροτρύνουν ώστε να διασφαλιστεί με τη δημιουργία διαφανών συστημάτων αξιολόγησης<sup>303</sup> (Πασιάς, 2006β, σσ. 289-294).

Το Σεπτέμβριο του 1988 οι εκπρόσωποι των παλαιότερων πανεπιστημίων της Ευρώπης υπογράφουν τη Magna Carta των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων (Μπολόνια). Έτσι καθορίζονται ως βασικοί άξονες της εκπαίδευσης α. η συνεργασία των ευρωπαίων σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, β. η δια βίου εκπαίδευση, γ. ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτικών μονάδων, δ. η ισοτιμία των τίτλων, ε. η επάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού και στ. η ανάληψη δράσης από την Ε.Ε και τους υπερεθνικούς οργανισμούς.

<sup>301</sup> Commission of the European Communities (1995). White Paper on: "Education and Training – Teaching and Learning: Towards the Learning Society", COM(95) 590 final, 29 November 1995.

<sup>302</sup> Αυτά υλοποιούνται μέσω των προγραμμάτων SOCRATES και Leonardo Da Vinci μέσω μιας σειράς δράσεων τη δεκαετία του '90

Για το **SOCRATES**:

- **Comenius**: Σχολική εκπαίδευση
- **Erasmus**: Ανώτατη εκπαίδευση
- **Grundtvig**: Εκπαίδευση Ενηλίκων και άλλες εκπαιδευτικοί οδοί
- **Lingua**: Εκμάθηση ευρωπαϊκών γλωσσών
- **Minerva**: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση
- **Παρατήρηση και Καινοτομία**: Εκπαιδευτικά συστήματα και πολιτικές
- **Κοινές Δράσεις** με άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα
- **Συνοδευτικά Μέτρα**

Για το **Leonardo Da Vinci**:

- Κινητικότητα
- Πιλοτικά προγράμματα
- Γλωσσικές δεξιότητες
- Διακρατικά δίκτυα
- Ανάπτυξη βάσεων δεδομένων

<sup>303</sup> Κάποιες από αυτές (Πασιάς, 2006β, σσ. 292-293,298-299):

- Συμβούλιο της ΕΕ, Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 16.12.1997 σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης, ΕΕ C 001, Βρυξέλλες, 3.1.1998.
- Συμβούλιο της ΕΕ, Σύσταση (ΕΚ) 561/98 του Συμβουλίου της 24<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 1998 για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ΕΕ L 270, Βρυξέλλες, 7.10.1998.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση. Ευρωπαϊκό πιλοτικό σχέδιο*. Τελική έκθεση, Βρυξέλλες, Ιούνιος 1999.
- Επιτροπή των ΕΚ, Πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση, COM (1999) 709 τελικό, Βρυξέλλες, 24.1.2000.
- Πρόταση σύστασης της Επιτροπής προς το Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση, COM (2000) 523 τελικό, Βρυξέλλες, 3.8.2000.
- Συμβούλιο της ΕΕ, Κοινή θέση (ΕΚ) 53/2000 της 9<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 2000, που καθορίστηκε από το Συμβούλιο με τη διαδικασία του άρθρου 251 της Συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, για την έκδοση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση, ΕΕ C 375, Βρυξέλλες, 28.10.2000.
- Συμβούλιο της ΕΕ, Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 12<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 2001, περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση, ΕΕ L 60, Βρυξέλλες, 1.3.2001.

Στις 25 Μαΐου του 1998 οι υπουργοί παιδείας της Γερμανίας, Γαλλίας, Ιταλίας και Ηνωμένου Βασιλείου εκδίδουν τη «Διακήρυξη της Σορβόνης»<sup>304</sup>. Με αυτήν επιχειρείται η δημιουργία ενός ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης (Πασιάς, 2006β, σ. 242).

Ακολουθεί η «Διακήρυξη της Μπολόνια για την Ανώτατη Εκπαίδευση» στις 19 Ιουνίου του 1999. Ξεκίνησε ως πρωτοβουλία 29 ευρωπαϊκών κρατών που αντέδρασαν στη συνάντηση της Σορβόνης με την οποία επιχειρήθηκε η δημιουργία ενός διευθυντηρίου για τα θέματα της ανώτατης εκπαίδευσης. Σκοπός της ήταν η δημιουργία του ΕΧΑΕ (Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης).

Η συνάντηση έκλεισε με το περίφημο Ανακοινωθέν<sup>305</sup> και την έγκριση μιας διαδικασίας εφαρμογής που θα υλοποιείται με διετείς κύκλους (Ministerial Conferences). Από τους βασικότερους στόχους της είναι η δημιουργία ενός «εξαιρετικού» συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης και η διασφάλιση της συγκρισιμότητας των συστημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης των κρατών μελών. Η διακήρυξη<sup>306</sup> προωθεί επιμέρους δράσεις-στόχους που αποτελούν υποχρεώσεις των κρατών μελών: α. παροχή του συμπληρώματος διπλώματος με βάση το οποίο θα υλοποιείται η σύγκριση των τίτλων σπουδών, β. υιοθέτηση δύο κύκλων σπουδών (προπτυχιακός/μεταπτυχιακός), γ. κοινό σύστημα διδακτικών μονάδων που θα χρησιμοποιείται στο πλαίσιο των ανταλλαγών Erasmus, δ. προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών, διδασκόντων, ερευνητών, ε. συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο για τη διασφάλιση ποιότητας και στ. προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Κάθε χώρα δεσμεύεται εθελοντικά να μεταρρυθμίσει το εκπαιδευτικό της σύστημα (EUR-Lex:Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2015). Χρειάζεται, επίσης, να σημειωθεί πως «η τελική απόφαση αφορούσε μια ‘χαλαρή’ μορφή δέσμευσης και την άρνηση της συμμετοχής της ΕΕ στη διαδικασία». Καθώς και το γεγονός πως οι λέξεις ‘εναρμόνιση’ και ‘σύγκλιση’ (αρχικό κείμενο της Σορβόνης) για τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης αντικαταστάθηκαν από τις ‘συμβατότητα’ και ‘συγκρισιμότητα’ (Πασιάς, 2006β, σσ. 242-245).

Με το «Ανακοινωθέν της Πράγας»<sup>307</sup> στις 19 Μαΐου 2001 προστίθενται ακόμα: α. η δια βίου μάθηση β. η συμμετοχή των πανεπιστημίων στη δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης και γ. η ενίσχυση της ελκυστικότητας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης σε σπουδαστές από όλο τον κόσμο. Γίνεται και εκτενής αναφορά στη διασφάλιση της ποιότητας: «Οι Υπουργοί αναγνώρισαν τον ζωτικό ρόλο που παίζουν τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας για την εξασφάλιση υψηλών ποιοτικών κριτηρίων και για τη διευκόλυνση της συγκρισιμότητας των προσόντων σε ολόκληρη την Ευρώπη. Επίσης ενθάρρυναν τη στενότερη συνεργασία μεταξύ των δικτύων αναγνώρισης τίτλων σπουδών και των δικτύων διασφάλισης ποιότητας. Έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην αναγκαιότητα στενής Ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή των εθνικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας». Ενθαρρύνεται η διάχυση καλών πρακτικών μεταξύ των ιδρυμάτων ώστε να γίνει αποδεκτή η αξιολόγηση και οι μηχανισμοί επικύρωσης της (How does the Bologna Process work?, 2016).

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας<sup>308</sup> (23-24 Μαρτίου 2000) θέτει ως κεντρικό στρατηγικό στόχο της Ευρώπης να καταστεί μέχρι το 2020 η πιο ανταγωνιστική οικονομία γνώσης. Για να μπορέσουν να υλοποιηθούν οι επιμέρους στόχοι, τίθεται σε εφαρμογή η ανοικτή μέθοδος

<sup>304</sup> Sorbonne Declaration, *Joint Declaration on the harmonization of the architecture of the European higher education system*, Paris, 25 May 1998.

<sup>305</sup> The Bologna Declaration of 19 June 1999 - Joint declaration of the European Ministers of Education.

<sup>306</sup> <http://www.ehea.info/>

<sup>307</sup> Prague, 18-19 May 2001. Prague Communiqué

<sup>308</sup> «Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο πραγματοποίησε ειδική σύνοδο στις 23 και 24 Μαρτίου 2000 στη Λισσαβώνα για να συμφωνήσει ένα νέο στρατηγικό στόχο για την Ένωση προκειμένου να ενισχυθεί η απασχόληση, η οικονομική μεταρρύθμιση και η κοινωνική συνοχή στο πλαίσιο μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση» (ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΛΙΣΣΑΒΩΝΑΣ, 2000).

συντονισμού<sup>309</sup>. Στην πορεία οι στόχοι της Λισαβόνας αναθεωρήθηκαν, καθώς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τους βρήκε υπερβολικά φιλόδοξους και διαπιστώθηκε έλλειψη πολιτικής βούλησης και κακός συντονισμός (ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΛΙΣΣΑΒΩΝΑΣ, 2000).

Στην 4<sup>η</sup> Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας στη Ρουμανία (Ιούνιος 2000) το τελικό ανακοινωθέν έχει τίτλο «Ισχυροποιώντας τον κοινό ευρωπαϊκό οίκο της εκπαίδευσης. Κοινωνική συνοχή και ποιότητα-μια πρόκληση για την εκπαίδευση». Απομονώνουμε από τα συμπεράσματα: *η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζεται με οικονομικούς όρους σαν επένδυση, οι πολίτες πρέπει να ενστερνιστούν τη δια βίου μάθηση για να μπορούν να εργαστούν σε μια κοινωνία που η γνώση διαρκώς ανανεώνεται, η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί εγγύηση της κοινωνικής συνοχής και πρέπει να μετράται και να παρακολουθείται με τη χρήση ποιοτικών δεικτών οι οποίοι και ενδυναμώνουν τον κοινό ευρωπαϊκό χώρο της εκπαίδευσης.*

Στη Σύνοδο της Πράγας<sup>310</sup> (Μάιος 2001) οι υπουργοί παιδείας δηλώνουν τη δέσμευσή τους στη Διακήρυξη της Μπολόνια, αποτιμούν τη συμμετοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων (European University Association-EUA) και των Εθνικών Ενώσεων Φοιτητών (National Unions of Students in Europe-ESIB), αποτιμούν την πρόοδο σε σχέση με τους διακηρυγμένους στόχους της Διακήρυξης της Μπολόνια, θέτουν στο κέντρο των ενδιαφερόντων του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) τη δια βίου μάθηση/τη συμμετοχή των φοιτητών/την ενίσχυση της ελκυστικότητας και της ανταγωνιστικότητας του ΕΧΑΕ. Αξίζει, επιπλέον, να αναφερθούμε στο γεγονός πως στην Πράγα, αφού αναγνωρίστηκε η συμπληρωματική σχέση της διαδικασίας της Μπολόνια με την πολιτική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην ανώτατη εκπαίδευση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έγινε πλήρες μέλος, με συμμετοχή στις ομάδες εργασίας της επόμενης συνόδου (Πασιάς, 2006β, σσ. 245-246).

Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης (Μάρτιος 2002) συμφωνήθηκε ένα Λεπτομερές Πρόγραμμα Εργασίας για το 2010 με βασικές αρχές τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, τη διευκόλυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση/κατάρτιση σε όλους.

Το ανακοινωθέν του Βερολίνου<sup>311</sup> (Σύνοδος Βερολίνου – 19 Σεπτεμβρίου 2003) [*η συγκεκριμένη σύνοδος είναι ιδιαιτέρως σημαντική για την αξιολόγηση*] εξειδικεύει με διαδικασίες τις ενέργειες-δράσεις που έχουν οριστεί από τις προηγούμενες συνόδους. Για τη διασφάλιση της ποιότητας ζητήθηκε από τα Εθνικά Συστήματα Διασφάλισης και Αξιολόγησης της Ποιότητας έως το 2005 να έχουν προσδιορίσει τις αρμοδιότητες των φορέων και των ιδρυμάτων που εμπλέκονται στη διαδικασία, η υλοποίηση της αξιολόγησης προγραμμάτων/ιδρυμάτων να περιλαμβάνει εσωτερική αξιολόγηση και εξωτερική επισκόπηση καθώς και συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολογική διαδικασία και τέλος κοινοποίηση των αποτελεσμάτων. Επίσης, υλοποίηση συστημάτων αναγνώρισης, πιστοποίησης, διεθνή συνεργασία και συμμετοχή σε δίκτυα. Στο σύστημα του κύκλου σπουδών προστέθηκε τρίτος κύκλος (διδασκτορικές σπουδές) και τα πτυχία των κύκλων δίνουν πρόσβαση στον επόμενο. Για την αναγνώριση των τίτλων σπουδών αιτήθηκε διαφάνεια και αναγνωρισιμότητα μεταξύ των προγραμμάτων και πτυχίων των ευρωπαϊκών χωρών, υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων (ECTS), θεσμοθέτηση του Συμπληρώματος Διπλώματος (Diploma Supplement) και δέσμευση όλων των χωρών για την επικύρωση της Σύμβασης της Λισαβόνας για την Αναγνώριση (Lisbon Recognition Convention). Επιπλέον, εξελίχθηκαν οι υπόλοιπες δράσεις.

<sup>309</sup> Δεν αφορά την παρούσα διατριβή η ανάλυση της «Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού-ΑΜΣ», αλλά μια σημαντική επισήμανση που γίνεται από τους ερευνητές του τρόπου μεταφοράς της πολιτικής της ΕΕ σε εθνικό επίπεδο αναφέρει πως *με τη χρήση της ΑΜΣ -ήπιας/εθελοντικής μεθόδου- η ΕΕ καταφέρνει να πετύχει την υποχρεωτική μεταφορά πολιτικών που συναποφασίζονται στο επίπεδο της ένωσης· εξάλλου το ίδιο επιτυγχάνει με την παροχή κονδυλίων, θέτει σε εθελοντική βάση τις πολιτικές που επιθυμεί να υλοποιηθούν από τα κράτη-μέλη* (Batory & Lindstrom, 2011).

<sup>310</sup> TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA - Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.

<sup>311</sup> "Realising the European Higher Education Area", Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.



Στο Ανακοινωθέν του Μπέργκεν<sup>312</sup> (Μάιος 2005) διαπιστώνεται πρόοδος στους στόχους της Μπολόνια. Επίσης, θέτουν επόμενους στόχους για την εξασφάλιση της ποιότητας, την εφαρμογή των εθνικών πλαισίων προσόντων, την έκδοση και αναγνώριση κοινών τίτλων και την προώθηση της κατάρτισης εντός της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι υπουργοί δέχονται τις προτάσεις της έκθεσης<sup>313</sup> του ENQA<sup>314</sup> και προωθούν την ανάπτυξη του συστήματος αναγνώρισης τίτλων και περιόδων σπουδών, καθώς και τη διασφάλιση ποιότητας. Τα επίπεδα αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης ορίζονται με το τριμερές σχήμα: εσωτερική, εξωτερική και αξιολόγηση των ανεξάρτητων αρχών διασφάλισης ποιότητας. Η εσωτερική υλοποιείται στο επίπεδο ιδρύματος, η εξωτερική έχει τη μορφή συνολικής συστημικής αποτίμησης και η αξιολόγηση των αρχών διασφάλισης ποιότητας ουσιαστικά αναλαμβάνει τη μεταξιολόγηση (ελέγχει τον ελεγκτή) (How does the Bologna Process work?, 2016) (EUR-Lex:Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2015).

Στο μεταξύ, τόσο στην έκθεση προόδου της Επιτροπής τον Απρίλιο του 2005<sup>315</sup>, όσο και σε ανακοίνωση<sup>316</sup> του ίδιου μήνα, η ποιότητα των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων και η βελτίωσή της είναι βασικός τομέας προτεραιότητας για τη μεταρρύθμιση που θα γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ της ΕΕ και των ανταγωνιστών της (Πασιάς, 2006β, σσ. 249-250,253-254).

Στο Ανακοινωθέν του Λονδίνου<sup>317</sup> (Μάιος 2007) διαπιστώνεται πρόοδος στον ΕΧΑΕ αλλά τίθενται και νέοι στόχοι ώστε να αναγνωριστεί παγκοσμίως και δίνεται έμφαση στην κινητικότητα των σπουδαστών, στη μέτρηση της κινητικότητας με δείκτες και στη βελτίωση της απασχολησιμότητας.

Στο Ανακοινωθέν της Λουβαίν<sup>318</sup> (Απρίλιος 2009) διατυπώνεται η επιθυμία να συνεχιστεί η διαδικασία της Μπολόνια και μετά το 2010. Ακολούθως, διατυπώνονται νέοι στόχοι: ίσες ευκαιρίες σε ποιοτική εκπαίδευση, εξέλιξη της δια βίου εκπαίδευσης, αναβάθμιση των επαγγελματικών προσόντων και σύνδεση με την αγορά εργασίας, βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών και της ποιότητας της διδασκαλίας, σύνδεση της εκπαίδευσης με την έρευνα και την καινοτομία, διεθνοποίηση μέσω συνεργασιών των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αύξηση του ποσοστού της κινητικότητας των σπουδαστών, βελτίωση της διαδικασίας παρακολούθησης της προόδου σε σχέση με τους στόχους της Μπολόνια, διαφανείς και ενδεδειγμένες μελέτες για τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και τα προγράμματα σπουδών τους και τέλος ανεύρεση νέων πηγών χρηματοδότησης.

Στη διακήρυξη της Βουδαπέστης/Βιέννης<sup>319</sup> (Μάρτιος 2010) σηματοδοτείται η λήξη της 1<sup>ης</sup> δεκαετίας της Μπολόνια. Γίνεται ενδεδειγμένος απολογισμός και διαπιστώνονται προβλήματα και δυσαρμονίες που αποτελούν νέους στόχους. Τονίστηκε πως η ακαδημαϊκή ελευθερία, η αυτονομία και η λογοδοσία των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης αποτελούν αρχές του ΕΧΑΕ· υπογραμμίστηκαν ο ρόλος της ακαδημαϊκής κοινότητας ώστε να πραγματοποιηθεί ο ΕΧΑΕ, η ανάγκη διάθεσης πόρων στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και η ανάγκη παροχής ίσων ευκαιριών ποιοτικής εκπαίδευσης με έμφαση στις υποεκπροσωπούμενες ομάδες.

<sup>312</sup> The European Higher Education Area - Achieving the Goals, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.

<sup>313</sup> ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki.

<sup>314</sup> ENQA: European Association for Quality Assurance in Higher Education

<sup>315</sup> European Commission, *From Berlin to Bergen. The EU Contribution*. Progress Report, Brussels, 7 April 2005.

<sup>316</sup> Commission of the EC, Commission Staff working paper, 'European Higher Education in a worldwide perspective', Brussels, 2005.

<sup>317</sup> London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, 18 May 2007.

<sup>318</sup> The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

<sup>319</sup> Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010.

Στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια στο Βουκουρέστι<sup>320</sup> (2012) οι υπουργοί παιδείας ζήτησαν να ετοιμαστεί μία πρόταση για μια αναθεωρημένη έκδοση των «Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area» μέχρι τη συνάντηση του 2015. Ασχολούνται με τον τρίτο κύκλο σπουδών και αποφασίζουν πως είναι απαραίτητο να «προωθηθεί η ποιότητα, η διαφάνεια, η απασχολησιμότητα και η κινητικότητα στον τρίτο κύκλο σπουδών, καθώς η εκπαίδευση και η κατάρτιση των υποψήφιων διδασκόντων έχει ιδιαίτερο ρόλο στη σύνδεση του ΕΧΑΕ και του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (ΕΧΕ)».

Στο Ερεβάν<sup>321</sup> το 2015 έχουν εισέλθει για τα καλά στο τραπέζι των συζητήσεων τόσο το οξύ οικονομικό πρόβλημα όσο και η ανεργία, οι δημογραφικές αλλαγές και το μεταναστευτικό. Οι στόχοι πλέον είναι η βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας (student based learning environments, digital technologies), ενίσχυση της απασχολησιμότητας, άρση όλων των αποκλεισμών από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τέλος η υλοποίηση όλων των συμφωνημένων δομικών μεταρρυθμίσεων. Η επόμενη Σύνοδος θα πραγματοποιηθεί στο Παρίσι το καλοκαίρι του 2018.

### 3.7.1.1 Προγράμματα αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης

Τη δεκαετία του '90 ξεκινά η εφαρμογή κάποιων πολιτικών που θα επέτρεπαν τη συγκρισιμότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και συστημάτων εν γένει. Το 1994 εφαρμόζεται το πιλοτικό πρόγραμμα "European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education". Το πρόγραμμα συνδύαζε εσωτερική αξιολόγηση και επισκέψεις ειδικών εξωτερικών αξιολογητών. Από το 1994 έως και το 1998 εφαρμόστηκε από τον ΟΟΣΑ το πρόγραμμα «Διοίκηση Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης» (Institutional Management in Higher Education – I.M.H.E.) και το υποπρόγραμμα «Διοίκηση και Αξιολόγηση της Ποιότητας και η Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων» (Project on Quality Management, Quality Assessment and the Decision-Making Process). Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, τα ιδρύματα που συμμετείχαν παρέδιδαν εκθέσεις επισκόπησης (review reports). Το 1994 η Σύνοδος των Ευρωπαίων Πρυτάνεων (CRE), που αργότερα μετεξελίχτηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (EUA), οργάνωσε και στη συνέχεια υλοποιούσε κάθε χρόνο το «Πρόγραμμα Αξιολόγησης Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης» (Institutional Evaluation Programme).

### 3.7.1.2 Προγράμματα Χρηματοδότησης

Ένας ακόμα τρόπος με τον οποίο η Ε.Ε. υπαγορεύει την υλοποίηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών είναι τα προγράμματα χρηματοδότησης<sup>322</sup> που τρέχουν σε διάφορες χρονικές περιόδους (ΜΟΠ-Ολοκληρωμένα Μεσογειακά Προγράμματα, ΚΠΣ-Κοινωνικά Πλαίσια Στήριξης, ΕΣΠΑ-Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς<sup>323</sup>, Ε.Π. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗ

<sup>320</sup> Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area, Bucharest Communiqué, Bucharest 2012.

<sup>321</sup> YEREVAN COMMUNIQUÉ, Yerevan, 14-15 May 2015.

<sup>322</sup> Τα Επιχειρησιακά Προγράμματα εκπονούνται από κάθε Κράτος Μέλος και/ή περιφέρεια, και χρηματοδοτούνται από το ευρωπαϊκό ταμείο περιφερειακής ανάπτυξης (ΕΤΠΑ) ή το ταμείο συνοχής, ακόμα υπάρχουν προγράμματα του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) (European Structural and Investment Funds, 2016).

<sup>323</sup> Παραθέτουμε κάποια αποσπάσματα από την ιστοσελίδα του ΕΣΠΑ που στοιχειοθετούν τους ισχυρισμούς μας (Τί είναι το ΕΣΠΑ, 2016) (Πολιτική της Συνοχής, 2016). Το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς αποτελεί έγγραφο αναφοράς για τον προγραμματισμό των Ταμείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε εθνικό επίπεδο. [...] Εκπονείται στο πλαίσιο της στρατηγικής προσέγγισης για την Πολιτική Συνοχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με την οποία το ΕΣΠΑ «...εξασφαλίζει ότι η συνδρομή από τα Ταμεία συμβαδίζει με τις κοινοτικές στρατηγικές κατευθυντήριες γραμμές για τη συνοχή και προσδιορίζει το σύνδεσμο μεταξύ των κοινοτικών προτεραιοτήτων αφενός και του εθνικού προγράμματος μεταρρυθμίσεων αφετέρου». [...] Επιπλέον, τα κυριότερα έγγραφα της ΕΕ που αναφέρονται στην αναθεωρημένη Στρατηγική της Λισαβόνας και το Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων για την Ανάπτυξη και την Απασχόληση 2005-2008, ελήφθησαν υπόψη κατά τη

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ»-ΕΠΕΑΕΚ<sup>324</sup>, μεμονωμένα προγράμματα κ.λπ.). Τέτοιο παράδειγμα αποτελούν τα Κοινωνικά Πλαίσια Στήριξης-ΚΠΣ (European Community Support Frameworks-CSF). Το 2<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> ΚΠΣ είχαν ειδικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση με τίτλο «Operational Program for Education and Initial Vocational Training-OPEIVT». Το πρόγραμμα είχε μεγάλη χρηματοδότηση το ύψος της οποίας, συγκρινόμενο με την κρατική δαπάνη για την παιδεία, μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως επαρκούσε για να ρυθμίσει το χάρτη της Ελληνικής εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει γιατί τα ΚΠΣ<sup>325</sup> λειτουργούν ως μηχανισμοί ελέγχου, καθώς θέτουν κριτήρια και στόχους για τη μελλοντική χρηματοδότηση. Συνακόλουθα, οι πολιτικές που χρηματοδοτούνται πρέπει να ικανοποιούν τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές επιδιώξεις. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν πως η εφαρμογή των κοινοτικών προγραμμάτων μοιάζει με τον *Τρίτο Δρόμο* του Giddens· αποφυγή κοινωνικού αποκλεισμού μέσω της εκπαίδευσης, που ερμηνεύεται ως ενίσχυση της δυνατότητας των νέων για απασχόληση, επιχειρηματική κουλτούρα σε όλους του τομείς –και στην εκπαίδευση–, ιδιωτικοποιήσεις και μικρότερη κρατική παρέμβαση, υιοθέτηση θεωρίας ανθρώπινου κεφαλαίου, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτική αξιολόγηση, ενίσχυση της τεχνικής εκπαίδευσης, κ.λπ.

---

διαμόρφωση των βασικών στρατηγικών επιλογών - προτεραιοτήτων, καθώς συνιστούν κεντρικές μακροπρόθεσμες επιλογές για την Ευρωπαϊκή Ένωση, στις οποίες κλήθηκε να συμβάλει και η αναπτυξιακή πολιτική του νέου ΕΣΠΑ. [...] Το πλαίσιο χρηματοδότησης διαμορφώθηκε στη βάση των αποφάσεων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 16ης Δεκεμβρίου 2005 και των προδιαγραφών - περιορισμών των νέων Κανονισμών και προέκυψε με βάση τις αναπτυξιακές ανάγκες ανά τομέα και Περιφέρεια στην επόμενη περίοδο, συνεκτιμώντας τις ανάγκες ολοκλήρωσης των συνεχιζόμενων έργων της προηγούμενης περιόδου και τις απαιτήσεις για δράσεις που εξυπηρετούν τη Στρατηγική της Λισαβόνας. Βασική επιλογή ήταν η βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων της νέας προγραμματικής περιόδου προς όφελος της ισόρροπης περιφερειακής ανάπτυξης της χώρας. [οι υπογραμμίσεις δικές μας]

<sup>324</sup> Το ΕΠΕΑΕΚ είναι το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα το οποίο σχεδιάστηκε για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση με στόχο να ανταποκριθεί η Ελλάδα στις προκλήσεις που διαμορφώνονται διεθνώς με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, μετατρέποντάς τες σε ευκαιρίες ανάπτυξης και ποιότητας ζωής. Είναι ένα από τα 24 Προγράμματα του Γ' Κοινωνικού Πλαισίου Στήριξης (2000-2006) για την Ελλάδα και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-ΕΚΤ, Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης-ΕΤΠΑ) (ΕΠΕΑΕΚ, 2003).

Στις ενέργειες του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ II βρίσκουμε το ακόλουθο απόσπασμα που καταδεικνύει τη σύνδεση ποιότητας – αξιολόγησης και το γενικότερο πνεύμα της ενέργειας:

#### **Ενέργεια 2.1.2 : Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου**

*Για να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που αφορά την πρωτοβάθμια, την δευτεροβάθμια γενική και τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να στηριχθεί σε συνολική και συστηματική μελέτη των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν άμεσα το εκπαιδευτικό σύστημα. Εκτός από την ανάπτυξη και συλλογή στοιχείων που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο μέσα από τις Πράξεις της Ενέργειας εκτιμάται ότι θα αναπτυχθεί και θα ενισχυθεί ένα πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης ανάμεσα στους παράγοντες του σχολείου, καθώς επίσης θα αναπτυχθούν συλλογικά και ατομικά σχέδια δράσης για την βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα υλοποιηθεί σε τέσσερις φάσεις. Αρχικά, με την εκπόνηση μελετών θα παραχθούν τα εργαλεία αξιολόγησης και θα καταρτιστεί ένα Σχέδιο Δράσης που θα καλύπτει τις διαδικασίες και τους δείκτες της αξιολόγησης. Κατόπιν θα γίνει πιλοτική εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου της αξιολόγησης. Σε τρίτη φάση θα αξιολογηθούν τα ενδιάμεσα αποτελέσματα και τέλος θα γενικευθεί η εφαρμογή του προγράμματος (ΓΡΑΦΕΙΟ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΠΕΑΕΚ, 2001).*

<sup>325</sup> Βασικός στόχος του ΚΠΣ είναι η μείωση των ανισοτήτων με τα υπόλοιπα Κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με συγκεκριμένους και ποσοτικοποιημένους τρόπους. [...] Το ΚΠΣ θα συνεισφέρει στην εμβάθυνση της ενσωμάτωσης της Ελλάδας στην Ε.Ε. καθώς και στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης, ενισχύοντας τις διαρθρωτικές αλλαγές και αξιοποιώντας το δυναμικό για βελτιωμένη παραγωγικότητα και περισσότερη απασχόληση. Η παρέμβαση του ΚΠΣ αναμένεται να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για υψηλότερη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη και πραγματική σύγκλιση με την υπόλοιπη Ε.Ε. (Community Support Frameworks 2000-2006, 2011)

### 3.8 Σχόλια – Παρατηρήσεις

Στη σύγχρονη μεταπολεμική ιστορία η οικονομική ανάπτυξη ταυτίζεται με την παροχή εκπαίδευσης. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί ενισχύουν ποικιλοτρόπως αυτή την προσπάθεια των χωρών διαφημίζοντας την ουδετερότητά τους και αποζητώντας νομιμοποίηση της παρέμβασής τους στην εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική που προωθείται στηρίζεται σε κάποιες διακηρυγμένες αρχές των οργανισμών και στις επιδιώξεις όσων τους χρηματοδοτούν. Αυτό που πρέπει να γίνει ευδιάκριτο είναι ποιου και ποια συμφέροντα εξυπηρετούνται. Από την ανάλυση των επιδιώξεων και της ρητορικής των οργανισμών προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Η Παγκόσμια Τράπεζα αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως επένδυση που θα μεγιστοποιήσει τα ατομικά και τα συλλογικά οφέλη. Υποστηρίζει τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, επιθυμεί την εμπλοκή των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία (χρηματοδότηση, έλεγχος κ.λπ.), την αυτονομία των σχολείων και αυξημένη λογοδοσία την οποία θεωρεί αποδοτικότερη από την αύξηση των μεταβλητών εισόδου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (υποδομές, λιγότεροι μαθητές ανά τάξη κ.α.). Η ποιότητα για την Παγκόσμια Τράπεζα είναι συνυφασμένη με εκπαιδευτικά αποτελέσματα που θα συνδράμουν στην αύξηση του εθνικού εισοδήματος. Είναι υπέρμαχος της συμμετοχής των χωρών σε αξιολογικές διαδικασίες, που θα οδηγήσουν σε βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, αλλά και υπέρ της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Η συνθήκη του ΠΟΕ για τις υπηρεσίες (GATS), στις οποίες εντάσσονται και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, θεωρεί και αντιμετωπίζει όλες τις υπηρεσίες ως εμπορεύσιμα αγαθά.

Σίγουρα η UNESCO είναι ο οργανισμός που έρχεται πρώτος στο νου μας όταν σκεφτόμαστε τα δικαιώματα των παιδιών, μεταξύ των οποίων το αναφαίρετο δικαίωμα για εκπαίδευση. Στις θεματικές προτεραιότητες της μονάδας IIEP-International Institute for Educational Planning υπάρχει η «GOVERNANCE AND ACCOUNTABILITY». Ο Οργανισμός προτάσσει τη διασφάλιση της δημοκρατικής, δίκαιης διακυβέρνησης και τη λογοδοσία. Προωθεί, κυρίως, τις μεταρρυθμίσεις στην ανώτατη εκπαίδευση και υπογραμμίζει την ανάγκη για ποιότητα στις υπηρεσίες των ιδρυμάτων, καθώς και τη βελτίωση των μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας. Είναι υπέρμαχος της αποκεντρωμένης διοίκησης, της βελτίωσης της σχέσης κόστους-αποτελεσματικότητας και της αύξησης της ανταγωνιστικότητας.

Ο ΟΟΣΑ έχει ως διακηρυγμένο στόχο την προώθηση της κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας των πολιτών και συνιστά ένα forum συζήτησης των κυβερνήσεων, ώστε να κατανοούν τις εξελίξεις και να μπορούν να προβλέπουν μελλοντικές τάσεις και προκλήσεις. Οι δύο χώρες ενδιαφέροντός μας, Αγγλία και Ελλάδα, αποτελούν ιδρυτικά μέλη του οργανισμού. Ανάμεσα στους στρατηγικούς στόχους της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του οργανισμού είναι η “Αξιολόγηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών «προϊόντων» (outcomes)” και η “Ενίσχυση της ποιοτικής διδασκαλίας”. Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης καλύπτει την ανάγκη πληροφόρησης αλλά και την ανάγκη δημιουργίας κινήτρων για βελτίωση. Σημαντικό εργαλείο του ΟΟΣΑ για συγκριτική αποτίμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η ετήσια έκδοση *Education at a Glance* που περιέχει δεδομένα τα οποία συλλέγονται από κοινού με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και την UNESCO, κάνοντας χρήση δεικτών που δημιουργήθηκαν από τον τομέα INES (Indicators of Education Systems) της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του Οργανισμού. Υπενθυμίζουμε πως το HMI ήταν μέλος της διεθνούς ομάδας εργασίας για την εκπαιδευτική στατιστική η οποία διαμόρφωσε τους δείκτες απόδοσης και ανέπτυξε τη σειρά του OECD *Education at a Glance*. Από μια σειρά ερευνών του ΟΟΣΑ προκύπτει πως η αξιολόγηση στην εκπαίδευση θα αυξήσει τη λογοδοσία και θα δώσει στους εκπαιδευτικούς κίνητρα για υιοθέτηση καλών πρακτικών, για αναγνώριση των ελλείψεων τους και των σημείων στα οποία είναι δυνατοί, αλλά και για βελτίωση μέσω της επανάδρασης. Στην περίπτωση του ΟΟΣΑ ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αναφορές που εκδίδονται κατά απαίτηση των ίδιων των χωρών, με στόχο τη μελέτη του εκπαιδευτικού τους συστήματος και κατόπιν τη διατύπωση προτάσεων για βελτίωση. Για τη δημιουργία των αναφορών τα στοιχεία παρέχονται με τη διαμεσολάβηση του Υπουργείου Παιδείας και η πλειονότητα των πρωτογενών στοιχείων παρέχεται από φορείς της ίδιας της χώρας. Εμείς μελετήσαμε τις αναφορές του ΟΟΣΑ για τις χώρες ενδιαφέροντός μας και απομονώσαμε τις χαρακτηριστικότερες. Σε αυτές είναι ευδιάκριτη η

επιθυμία της Κυβέρνησης να υποστηριχθεί από το πόρισμα του Οργανισμού, το οποίο βρίσκουμε να ενσωματώνεται στις εισηγητικές εκθέσεις των νομοσχεδίων με χρήση 'έκδηλης διακειμενικότητας'. Ο οργανισμός στην περίπτωση της ελληνικής εκπαίδευσης είναι υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που θα συνδέεται με την κατάρτισή τους, όπως αυτή θα διαμορφώνεται από κοινού μεταξύ εκπαιδευτικού και της διοίκησης του σχολείου. Απορρίπτει την επιλογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και προτείνει τακτική εξωτερική αξιολόγηση, καθώς θεωρεί πως για την πρώτη απαιτούνται υψηλής ποιότητας σχολικοί ηγέτες, κάτι που δεν υφίσταται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Δεν διστάζει να μιλά για "συνέπειες", αλλά συνάμα κάνει λόγο για βελτίωση, αυτονομία, μέτρηση μαθησιακών στόχων, λογοδοσία, διαφάνεια και δικαιοσύνη στις διαδικασίες. Για την ανώτατη εκπαίδευση στέκεται ιδιαίτερα στα χαμηλά ποσοστά ολοκλήρωσης των σπουδών, τις διοικητικές δυσλειτουργίες των Ιδρυμάτων, την εξαιρετικά χαμηλή χρηματοδότησή τους και την ακραία έλλειψη αυτονομίας. Δεν διστάζει να συμπεριλάβει στην αναφορά τις απόρροιες του κομματισμού και της ευνοιοκρατίας, στηλιτεύοντας τον τρόπο δημιουργίας των τμημάτων στις επαρχιακές πόλεις, με κατάληξη τη δημιουργία ακόμα και ίδιων τμημάτων σε ένα πανεπιστήμιο, άθλια ποσοστά αποφοίτησης και αναλογίες προσωπικού-σπουδαστών με μεγάλες αποκλίσεις σε παρόμοια τμήματα.

Ο Οργανισμός είναι ξεκάθαρα υπέρ της γενίκευσης χρήσης αξιολογικών διαδικασιών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Reports, working papers, ετήσιες εκδόσεις όπως η «Education Policy Analysis» ανά χώρα αλλά και συγκριτικές, χρησιμοποιούνται για να ενισχυθούν οι υπάρχουσες διαδικασίες, να εισάγουν τρόπους εφαρμογής, να αναδείξουν τα θετικά του θεσμού της αξιολόγησης και να συνδράμουν στην υλοποίηση μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων που περιλαμβάνουν την αξιολόγηση. Στην πράξη, εκθέσεις όπως αυτή που αναλύθηκε πιο πάνω τυγχάνουν διαφορετικής μεταχείρισης από τους ενεχόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το Υπουργείο Παιδείας, που είναι και ο φορέας που εκκινεί τη διαδικασία για την εκπόνηση μελέτης από τον ΟΟΣΑ, τη χρησιμοποιεί ιδανικά για να κατανοήσει τις αδυναμίες του συστήματος και να προγραμματίσει βελτιώσεις· σε πολλές περιπτώσεις, ωστόσο, οι προτάσεις έχουν το ρόλο της νομιμοποίησης σκληρών μέτρων που λαμβάνονται με γνώμονα την οικονομική δυσπραγία. Στην απέναντι όχθη βρίσκονται όσοι υποστηρίζουν πως εκθέσεις τέτοιου τύπου επικυρώνουν προειλημμένες αποφάσεις που δεν στοχεύουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά στην επιβολή σκληρών οικονομικών μέτρων ως εύκολη λύση για την απαραίτητη δημοσιονομική προσαρμογή.

Το SICI (Standing International Conference of national and regional Inspectorates of education) στοχεύει στη συνεργασία των σωμάτων επιθεώρησης όλων των ευρωπαϊκών χωρών. Η δικτύωση μεταξύ των Inspectorates συνδέεται άρρηκτα με τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού χώρου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (EEPS) και αποβλέπει στη διασφάλιση αξιόπιστης πληροφόρησης με επίκεντρο την ποιότητα και την αξιολόγηση.

Η Ε.Ε. ανήκει στους υπερεθνικούς οργανισμούς με ιδιαιτερότητες που δεν μπορούν να παραβλεφθούν. Μετά το Μάαστριχ τα κράτη μέλη εκχωρούν κάποια κυριαρχικά δικαιώματα, ενώ παράλληλα προσπαθούν να παραμείνουν ανεξάρτητα σε κρίσιμους τομείς, με την παιδεία να είναι ένας από αυτούς. Η Ελλάδα τη δεκαετία του 1990 ταύτισε τον εκσυγχρονισμό με τον εξευρωπαϊσμό. Η Αγγλία αντιμετώπιζε την προσχώρηση στην ΕΟΚ και μετέπειτα την παραμονή στην Ε.Ε. με μεγάλη δυσπιστία. Αρχικά, ενστάσεις υπήρχαν κυρίως από τους προερχόμενους από το χώρο των Εργατικών, ενώ μετά το 1990 αντιδράσεις υπήρχαν από όλους τους πολιτικούς χώρους. Στην Ε.Ε. υπάρχει ένα ευρύ δίκτυο ομάδων συμφερόντων, στο χώρο της εκπαίδευσης οι ομάδες αυτές είναι πολλές, που αρκετές φορές λειτουργούν και ως αναστροφα λόμπυ. Κάποιες ομάδες συνδιαμορφώνουν τον εκπαιδευτικό λόγο και μερικές συνδράμουν στην επίτευξη ευρύτερης συναίνεσης. Η Ε.Ε. είναι αρωγός της αξιολόγησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τα κράτη-μέλη, και επιθυμεί μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και τη δημιουργία διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας. Η Ένωση πέρασε από τρία στάδια ενασχόλησης με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αρχικά, δεκαετίες 1950-1980, ήταν αποστασιοποιημένη από την εκπαίδευση, που ήταν «εθνική υπόθεση», και οι υπόλοιποι

υπερεθνικοί οργανισμοί περιορίζονταν σε τεχνική βοήθεια. Τη δεκαετία του 1990 ασχολείται έντονα με το λόγο περί αξιολόγησης της ποιότητας, ενώ παράλληλα οι παρεμβάσεις του κράτους υπαναχωρούν και η ορολογία της οικονομίας και του ελεύθερου ανταγωνισμού (“ποιότητα”, “αποτελεσματικότητα”, “αξιολόγηση” κ.λπ.) επικρατούν. Τα κοινοτικά κείμενα κατακλύζονται από το λόγο περί ποιότητας και το 1999 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο καταλήγει πως «*Η ποιοτική, εσωτερική ή εξωτερική αξιολόγηση, αποτελεί βασικό εργαλείο για τα σχολικά ιδρύματα, αποτελεί μια καλή βάση για διαμόρφωση στρατηγικών, με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των τελευταίων να προσαρμόζονται στις νέες τάσεις της κοινωνίας και στις αλλαγές σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές περιβάλλον*». Το 2000 με τη Στρατηγική της Λισαβόνας ξεκινά η τρίτη περίοδος, με τη βελτίωση της ποιότητας να αποτελεί πρωταρχικό στόχο και να περιχαρακώνεται από δείκτες και κριτήρια για τη μέτρησή της. Τα κείμενα των θεσμικών οργάνων της ένωσης συνδέουν την απόδοση της εκπαίδευσης με τον έλεγχο της, θεωρούν στόχο της αξιολόγησης τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια των σχολείων, προτρέπουν ώστε τα αξιολογικά αποτελέσματα να αποτελέσουν κίνητρα για δράσεις και να μην χρησιμοποιηθούν για ιεράρχηση των σχολείων, ενώ ξεκαθαρίζουν πως «*ο ορισμός της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο πολιτικής συζήτησης και μέρος της δημοκρατικής διαδικασίας*». Στη «*ΣΥΝΘΗΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ*», στο άρθρο 165, αναφέρεται πως η Ένωση υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών, «*σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία*». Η Ε.Ε. έχει περισσότερο ενεργό ρόλο στην Ανώτατη εκπαίδευση. Από το 1993 και μετά η Ε.Ε. εκδίδει μια σειρά από εκθέσεις και συστάσεις που παροτρύνουν τις χώρες μέλη να δημιουργήσουν διαφανή συστήματα αξιολόγησης που θα διασφαλίζουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στην ανώτατη εκπαίδευση η αρχή έγινε με την υπογραφή το 1988 στη Μπολόνια της Magna Carta των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων που καθόρισε κάποιους βασικούς άξονες στην εκπαίδευση (συνεργασία, δια βίου εκπαίδευση, ανταλλαγή πληροφοριών, ισοτιμία τίτλων, επάρκεια προσωπικού, ανάληψη δράσης από την Ε.Ε. και τους υπερεθνικούς οργανισμούς). Το 1998 εκδίδεται η «*Διακήρυξη της Σορβόνης*» από τους υπουργούς παιδείας της Γερμανίας, Γαλλίας, Ιταλίας και Ηνωμένου Βασιλείου με στόχο τη δημιουργία ενός ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης. Η αντίδραση στη δημιουργία ενός διευθυντηρίου για τα θέματα της ανώτατης εκπαίδευσης ήταν η «*Διακήρυξη της Μπολόνια για την Ανώτατη Εκπαίδευση*» το 1999 με σκοπό τη δημιουργία του ΕΧΑΕ (Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης). Συνάμα, εγκρίθηκε μια διαδικασία εφαρμογής που θα υλοποιείται με διετείς κύκλους (Ministerial Conferences). Ο βασικότερος στόχος της ήταν η δημιουργία ενός «*εξαιρετικού*» συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης και η διασφάλιση της συγκρισιμότητας των συστημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης των κρατών μελών. Μεταξύ άλλων τα κράτη μέλη έχουν υποχρέωση να συνεργαστούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο για τη διασφάλιση ποιότητας και δεσμεύονται εθελοντικά να μεταρρυθμίσουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Επαναλαμβάνουμε πως «*η τελική απόφαση αφορούσε μια ‘χαλαρή’ μορφή δέσμευσης και την άρνηση της συμμετοχής της ΕΕ στη διαδικασία*», ενώ οι λέξεις ‘*εναρμόνιση*’ και ‘*σύγκλιση*’ (αρχικό κείμενο της Σορβόνης) για τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης αντικαταστάθηκαν από τις ‘*συμβατότητα*’ και ‘*συγκρισιμότητα*’. Ακολουθούν οι διασκέψεις ανά διετία που γίνονται όλο και πιο συγκεκριμένες για τη διασφάλιση της ποιότητας και την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Το 2000 στη Λισαβόνα το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ξεκαθαρίζει πως πρέπει μέχρι το 2020 η Ευρώπη να καταστεί η πιο ανταγωνιστική οικονομία γνώσης. Εφαρμόζεται εφεξής η «*Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού-ΑΜΣ*», η οποία συνδράμει τα μέγιστα στη μεταφορά της πολιτικής της ΕΕ σε εθνικό επίπεδο, αντίστοιχα το ίδιο επιτυγχάνεται και με την παροχή κονδυλίων, όπου τίθενται σε εθελοντική βάση οι πολιτικές που επιθυμεί να υλοποιηθούν από τα κράτη-μέλη. Στα συμπεράσματα των Διασκέψεων που ακολουθούν, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με οικονομικούς όρους σαν επένδυση. Η Σύνοδος του Βερολίνου (2003) είναι αυτή που θέτει όριο το 2005, ώστε τα Εθνικά Συστήματα Διασφάλισης και Αξιολόγησης της Ποιότητας να έχουν προσδιορίσει τις αρμοδιότητες των φορέων και των ιδρυμάτων που εμπλέκονται στη διαδικασία, η υλοποίηση της

αξιολόγησης προγραμμάτων/ιδρυμάτων να περιλαμβάνει εσωτερική αξιολόγηση και εξωτερική επισκόπηση καθώς και συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολογική διαδικασία, και τέλος κοινοποίηση των αποτελεσμάτων. Στο Μπέργκεν (2005) ορίζονται τα επίπεδα αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης με το τριμερές σχήμα: εσωτερική, εξωτερική και αξιολόγηση των ανεξάρτητων αρχών διασφάλισης ποιότητας. Στη διακήρυξη της Βουδαπέστης-Βιέννης (2010), σηματοδοτείται η λήξη της πρώτης δεκαετίας της Μπολόνια. Πραγματοποιείται απολογισμός, διαπιστώνονται δυσλειτουργίες και τίθενται νέοι στόχοι. Η ακαδημαϊκή ελευθερία, η αυτονομία και η λογοδοσία των ανώτατων ιδρυμάτων αποτελούν βασικές αρχές του ΕΧΑΕ. Το 2012 στο Βουκουρέστι οι υπουργοί παιδείας ζητούν να ετοιμαστεί μία αναθεώρηση των «*Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*» μέχρι το 2015. Το 2015 στο Ερεβάν τα οικονομικά προβλήματα, η ανεργία, οι δημογραφικές αλλαγές και το μεταναστευτικό έχουν κατακλύσει το τραπέζι των συζητήσεων. Η επόμενη Σύνοδος θα λάβει χώρα στο Παρίσι το 2018. Η υλοποίηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών της Ε.Ε. υπαγορεύεται και μέσω των προγραμμάτων χρηματοδότησης που έτρεχαν σε διάφορες χρονικές περιόδους. Για παράδειγμα τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (ΚΠΣ) είχαν χρηματοδότηση που επαρκούσε, όπως αιτιολογούμε πιο πάνω, για να ρυθμίσει το χάρτη του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μπορούν να παρομοιαστούν με μηχανισμούς ελέγχου, αφού η μελλοντική χρηματοδότηση καθορίζεται από τα δικά τους κριτήρια, στόχους και με την προϋπόθεση πως οι πολιτικές που χρηματοδοτούνται πρέπει να ικανοποιούν τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές επιδιώξεις. Τα κοινοτικά προγράμματα έχουν διφυή ρόλο: ενισχύεται η δυνατότητα για απασχόληση, αλλά και εισέρχεται η επιχειρηματική κουλτούρα στην εκπαίδευση.

Όλα όσα περιγράψαμε πιο πάνω με τη βοήθεια των Συνθηκών και των Ανακοινωθέντων από τις Συνόδους, καταδεικνύουν πως η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί θέμα ύψιστης πολιτικής προτεραιότητας για τα κράτη μέλη. Η κατοχή γνώσης, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, εκτός από την εξασφάλιση στην Ένωση της πολυπόθητης ανταγωνιστικότητας, αποτελεί μέσο κοινωνικής συνοχής. Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί προϋπόθεση για τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών στόχων της Ένωσης και από αυτή την απαίτηση προκύπτει η ανάγκη της δημιουργίας συστημάτων αξιολόγησής της. Οι ενέργειες στις οποίες προέβη η Ένωση ώστε να προάγει τη συνεργασία των χωρών για την επίτευξη της ποιότητας ήταν ποικίλες και αφορούσαν τόσο στην ανώτατη όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση<sup>326</sup>. Συνολικά, οι ενέργειες της Ευρωπαϊκής ένωσης που επηρεάζουν την εθνική εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται πως στοχεύουν στη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις απαιτήσεις του σύγχρονου οικονομικού κλίματος όπως αυτό διαμορφώνεται σε ένα περιβάλλον υπό την επιρροή της παγκοσμιοποίησης και των νέων τεχνολογιών. Η εκπαίδευση αλλά και η κατάρτιση, υπό το πρίσμα της δια βίου μάθησης, συνδέονται στον ευρωπαϊκό λόγο με τη δυνατότητα απασχόλησης των πολιτών της Ένωσης αλλά και την επίτευξη κοινωνικής συνοχής. Η άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας δίνει συγκριτικό πλεονέκτημα στη χρηστική γνώση, την άμεσα ωφέλιμη για τη μελλοντική εργασία, παραμερίζοντας έτσι την ολόπλευρη παιδεία που αποτελούσε το στόχο των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών χωρών τους προηγούμενους αιώνες. Παρά την προσπάθεια να διατηρηθεί η αυτονομία στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως αυτή περιχαράκωνεται από τα άρθρα των συνθηκών της Ε.Ε., οι παροχές<sup>327</sup> της Ε.Ε. μέσω ποικίλων δράσεων που υλοποιούνται είναι πολύ ελκυστικές για να

<sup>326</sup> Πρόγραμμα SOCRATES (1995), πιλοτικό πρόγραμμα αξιολόγησης σε 101 σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1997/98), πρόγραμμα ERASMUS, οδηγία «Recommendation on Quality in Higher Education», ίδρυση του δικτύου «Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας», Προγράμματα «ADAPT»/«New Leonardo Da Vinci»/«Comenius»/«Grundvig», Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (Lifelong Learning Programme, 2007-2013) που ενσωμάτωσε τα ΣΩΚΡΑΤΗΣ II, Leonardo II και Jean Monnet, ανάπτυξη του Δικτύου Ευρυδίκη που αποτελεί ένα παρατηρητήριο ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ των χωρών, παροχής πληροφόρησης (δομή και οργάνωση) για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών, ΕΠΕΠ, EQAVET, κ.λπ.

<sup>327</sup> Στο άρθρο τους «The Power of the Purse: Supranational Entrepreneurship, Financial Incentives, and European Higher Education Policy» οι Batory & Lindstrom υποστηρίζουν πως η ΕΕ, με τη χρήση των κονδυλίων για τη χρηματοδότηση των προγραμμάτων για την Ανώτατη εκπαίδευση, δύναται να στρέψει την

αγνοηθούν από τα κράτη μέλη, ιδιαίτερα από αυτά που έχουν αυξημένα οικονομικά προβλήματα όπως η Ελλάδα. Η πολυπόθητη ποιότητα δυστυχώς βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τον περιορισμό των διατιθέμενων πόρων και έτσι το κλίμα που διαμορφώνεται είναι ασφυκτικό για όσους αδυνατούν να ακολουθήσουν αυστηρές νόρμες και κανόνες ώστε να αυξήσουν την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας από επιλογή έγινε επιτακτική ανάγκη και η ένωση είναι υποχρεωμένη πλέον να προωθεί εκπαιδευτικές πολιτικές που θα άρουν τους αποκλεισμούς και θα ενσωματώσουν άτομα με ειδικές ανάγκες, μειονότητες, μετανάστες, πρόσφυγες και όλους εκείνους που προέρχονται από μειονεκτικό περιβάλλον. Οι διακρίσεις πρέπει να παραμεριστούν και με σεβασμό στις αρχές της δημοκρατίας να στηριχθούν όλες οι κοινωνικές ομάδες. Η καινοτομία που αποτελεί το ζητούμενο των πρόσφατων δράσεων της ένωσης απαιτεί την καλλιέργεια σύνθετων δεξιοτήτων –συνεργασία, ψηφιακός εγγραμματισμός, πολυγλωσσία, επιχειρηματικό πνεύμα, ανάληψη πρωτοβουλιών, μεταγνωστικές ικανότητες. Οι ενέργειες αυτές έχουν σύμμαχο την πολυδιαφημισμένη ατομική ευημερία.

Ο λόγος που χρησιμοποιείται στα κείμενα όλων των υπερεθνικών οργανισμών και αφορά τη χρήση των δεικτών, τις αξιολογήσεις και τη χρήση των αποτελεσμάτων της, τη μεταστροφή από την προσέγγιση της «εργαλειοθήκης» σε νοοτροπία βελτίωσης της ποιότητας, την άμεση σύνδεση της αξιολόγησης με τη διασφάλιση της ποιότητας αλλά και την “υπόσχεση” της κινητικότητας των πολιτών και της ανταπόκρισης στις οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις είναι δηλωτικός της προσπάθειάς τους να “επιβάλλουν” αυστηρά δομημένες αξιολογικές διαδικασίες σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Παντού εντοπίζεται το διττό σχήμα αύξηση της ποιότητας με παράλληλη βελτίωση της σχέσης κόστους-αποτελεσματικότητας. Η λογοδοσία γίνεται συνώνυμο με τη δίκαιη διακυβέρνηση αλλά και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας.

---

εκπαιδευτική πολιτική των μελών σε μια συγκεκριμένη θέαση του κοινού ΕΧΑΕ. Εμμέσως πλην σαφώς, τα πανεπιστήμια α. γίνονται φορείς της πολιτικής της ΕΕ (πιέζουν τις κυβερνήσεις των χωρών μελών να θεσμοθετήσουν ώστε να συμμορφωθούν με τις Ευρωπαϊκές απαιτήσεις που θα τους επιτρέψουν την πρόσβαση στα κονδύλια) & β. με τη συμμόρφωσή τους στις απαιτήσεις της Ευρώπης, ακόμα και αν απουσιάζουν τα αντίστοιχα πλαίσια σε εθνικό επίπεδο, προκαταλαμβάνουν το δημόσιο διάλογο για την εκπαιδευτική πολιτική (Batory & Lindstrom, 2011).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Εκπαιδευτική Πολιτική

### 4.1 Γενικά

Η εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους μελετάται κυρίως μέσω των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που επιχειρούνται στο εκπαιδευτικό του σύστημα. Διαχρονικά, στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις υιοθετούνται μέτρα που συνδέονται πρόδηλα με τις πολιτικές παρατάξεις που τις υλοποιούν. Αυτό φανερώνει την εξάρτηση του εκπαιδευτικού συστήματος από το ευρύτερο πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο. Ουσιαστικά εκπαίδευση, κοινωνία, οικονομία, πολιτικό σύστημα αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνται. Κατά το παρελθόν –ο Πυργιωτάκης μας αναφέρει ως παράδειγμα τη διαμάχη για τη δημοτική γλώσσα– βλέπουμε το σχολείο να μετατρέπεται σε χώρο ιδεολογικο-πολιτικού ανταγωνισμού, καθώς θεωρείται «όργανο» για τη «διάδοση και διάχυση ιδεολογιών και αντιλήψεων». Υπερτονίζει λοιπόν πως «η διαλεκτική σχέση σχολείου κοινωνίας θα μετατραπεί σε σύγκρουση ιδεολογικο-πολιτικών παρατάξεων» (Πυργιωτάκης, 2011, σσ. 43-44, 59-60).

Ο ερευνητής προσπαθεί να αποκαλύψει τις πολιτικές διαστάσεις που κρύβονται στα κείμενα, να τα συσχετίσει με το πνεύμα της εποχής, να διερευνήσει τις συνθήκες οι οποίες ευνόησαν τη μετατροπή των κειμένων (εισηγητικές εκθέσεις ή νομοσχέδια) να γίνουν νόμοι του κράτους και να εφαρμοστούν ή «να μείνουν στα συρτάρια» (Μπουζάκης, 2005, σ. 22). Τα εκπαιδευτικά κείμενα που υποβάλλονται στη Βουλή (εισηγητικές εκθέσεις, τροπολογίες κ.α.) μέχρι να επικυρωθούν τροποποιούνται μέσω των διεκδικήσεων, διαπραγματεύσεων, συναλλαγών και συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στο κράτος και ποικίλων ομάδων συμφερόντων. Οι ίδιες ομάδες συμφερόντων, που προσπάθησαν να μεταβάλλουν τα κείμενα κατά τη διάρκεια των συζητήσεων στο κοινοβούλιο και τις κοινοβουλευτικές επιτροπές, συνηγορούν ή αντιτίθενται αργότερα στην εφαρμογή των θεσμοθετημένων μεταρρυθμίσεων (Μπουζάκης, 2005, σ. 14). Για το εκπαιδευτικό σύστημα κρατάμε την παραδοχή του Carnoy<sup>328</sup> πως «είναι ο θεσμός που διαμορφώνεται από τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις διάφορες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές ομάδες, οι οποίες αλληλοσυγκρούονται (ενίοτε και διαπραγματεύονται) στην ‘άρένα’ του κράτους». Αυτό οδηγεί αυτόματα στην ανάγκη μιας a priori ύπαρξης θεωρίας για το κράτος. Επισημαίνει ο Steven Ball<sup>329</sup>: «κάθε αξιοπρεπής θεωρία (ή και μελέτη) της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει να παρακολουθεί τις λειτουργίες του Κράτους»<sup>330</sup>. Τέλος, υπογραμμίζουμε πως «Μια λειτουργική μορφή εξουσίας δεν φαίνεται να είναι αυτή της οποίας η κατοχή επιδεικνύεται από το φορέα της, αλλά εκείνη η οποία **ασκείται** απρόσωπα, αθόρυβα και σχεδόν αυτόματα» (Παπαδάκης, 2003, σ. 33), και αυτό μας επιφορτίζει όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω με το καθήκον να αποκαλύψουμε τις κρυμμένες πτυχές της.

Η τυπική εκπαίδευση μπορεί να προσεγγιστεί ως δίκτυο σχέσεων από αλληλεξαρτώμενα στοιχεία, αυτά που καλούμε φορείς της γνωστικής διαδικασίας (εκπαιδευόμενοι – εκπαιδευτικοί – ο χώρος στον οποίο πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία – ο φορέας που ασκεί την εκπαιδευτική πολιτική – οι ακολουθούμενες παιδαγωγικές μέθοδοι – η οικογένεια ως θεμελιώδης φορέας διαπαιδαγώγησης του παιδιού και ως ομάδα πίεσης των εκπαιδευτικών αρχών και των εκπαιδευτικών). Ο προσδιορισμός του δικτύου με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ισχύει για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (από το νηπιαγωγείο έως και το δεύτερο κύκλο των ΑΕΙ), με τα επιμέρους στοιχεία να είναι ετεροβαρή από βαθμίδα σε βαθμίδα. Οι συνιστώσες του δικτύου μπορούν να μελετηθούν αυτόνομα αλλά και σε σχέση με τα υπόλοιπα στοιχεία (Κυπριανός, 2014).

Η εκπαίδευση είναι ένας κεντρικός θεσμός της κοινωνίας μας με αποδέκτες όχι μόνο τους άμεσα ενεχομένους –γονείς, συνδικαλιστές, εκπαιδευτικούς, μαθητές– αλλά το σύνολο της

<sup>328</sup> Carnoy, M. (1982). *Education for Alternative Development*, αναφέρεται στο (Μπουζάκης, 2005, σ. 24)

<sup>329</sup> Ball, S. (1994). *Education reform. A critical and poststructural approach*, Buckingham, Open University Press, αναφέρεται στο (Μπουζάκης, 2005, σ. 24)

<sup>330</sup> Το μονόδρομο της άποψης πως για να εξετάσω την εκπαίδευση πρέπει να εξετάσω το κράτος, έρχεται να αμφισβητήσει ο Π. Κιμουρτζής στην εισαγωγή του βιβλίου του Andy Green, λέγοντας πως ισάξια «ισχύει ότι για να μελετήσουμε το κράτος πρέπει να μελετήσουμε την εκπαίδευση» (Green, 2010, σ. 11).

κοινωνίας. Ανάλογα με τους ρόλους που ενσαρκώνουμε, καθώς μπορεί να έχουμε διαφορετικούς ταυτόχρονα ή σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (π.χ. είμαι γονιός αλλά και συνδικαλιστής, γονιός και εκπαιδευτικός ή εκπαιδευόμενος κ.α.), οι απόψεις μας μπορεί να εμπεριέχουν την αντίφαση που προκαλεί η μεταξύ τους ασυμφωνία (Κιμουρτζής Π. στην Εισαγωγή του 'Εκπαίδευση και Συγκρότηση του Κράτους' του Green, 2010, σ. 12).

Στις προκαπιταλιστικές κοινωνίες η θέση εργασίας κληρονομείται («τα παιδιά ακολουθούν πιστά τα βήματα των γονέων»). Η εκπαίδευση και οι δεξιότητες δεν είναι κληρονομούμενα χαρακτηριστικά και όταν στις καπιταλιστικές κοινωνίες αποκτούν μεγάλη σημασία το σχολείο αναλαμβάνει το ρόλο να αναπαραγάγει και να νομιμοποιήσει τη σύγχρονη μορφή ταξικής δομής (Αγγέλης, 2003, σσ. 97-98). Σύμφωνα με το «παράδειγμα» των συγκρουσιακών μοντέλων, ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιούνται οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από την πολιτεία υποθάλλει αυτό που αποκαλούμε κοινωνική αναπαραγωγή. Ένας διαχωρισμός που μπορεί να γίνει εδώ από τα παραδοσιακά μεταμαρξιστικά μοντέλα (όπως η προσέγγιση του Althusser που χρησιμοποιείται κατά κόρον για να ερμηνεύσει αλλαγές στην εκπαίδευση) είναι η χρονική απόσταση που μας χωρίζει από τη δεκαετία του '60 στην οποία και κυριαρχούν οι θεωρίες αναπαραγωγής, αλλά και οι ρηξικέλευθες αλλαγές στο οικονομικό πεδίο, με τον καπιταλισμό να έχει λάβει ένα νέο μεταμοντέρνο πρόσωπο, η έννοια της τάξης να έχει παρακμάσει και τα εκπαιδευτικά συστήματα να αναπαράγουν όχι κοινωνικές τάξεις αλλά καπιταλιστικό κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Άποψη που διατυπώνεται από τον Μηλιό στο «*Εκπαίδευση και Εξουσία*»: «Η πυραμιδωτή λουπόν οικοδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν ανάγεται σε κάποια 'επίπεδα μόρφωσης' ανεξάρτητα από το καπιταλιστικό σύστημα και τις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας. Είναι το άμεσο αποτέλεσμα των σχέσεων κυριαρχίας-υποταγής, διευθυνόντων-διευθυνόμενων, πάνω στις οποίες στηρίζεται η καπιταλιστική εξουσία» (Μηλιός, 1984, σ. 66).

Το σχολείο δεν μπορεί να ακυρώσει τις ανισότητες μιας καπιταλιστικής κοινωνίας. Οι διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες αποδίδουν διαφορετικά προνόμια, τα οποία και απορρέουν από τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας που γεννά το χάσμα χειρωνακτών και διανοούμενων. Μιλώντας για τον αμφιλεγόμενο ρόλο των ενιαίων σχολείων, ο Αγγέλης αποκαλεί μάταιη την προσπάθεια απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η βασική λειτουργία του σχολείου σε μια ανταγωνιστική κοινωνία είναι να κατανέμει τα παιδιά με βάση τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και να εγχαράσσει συμπεριφορές και στάσεις ανάλογες με αυτές που απαιτούν οι ρόλοι που θα πάρουν στην παραγωγική διαδικασία, το ενιαίο σχολείο θα είναι απογυμνωμένο από τη δυνατότητα να αποδώσει κοινωνική δικαιοσύνη και να αποβεί μοχλός κοινωνικής αλλαγής» (Αγγέλης, 2003, σσ. 123-126). Ο Chomsky με τη σειρά του προσθέτει πως «Το εκπαιδευτικό σύστημα κάνει μια επιλογή. Υποστηρίζει την υπακοή και την παθητικότητα. Όσοι δεν κάμπτονται απορρίπτονται.» (Chomsky, 2006, σ. 70).

Για το Ματθαίου, τον αιώνα της θεμελίωσης των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, η εκπαίδευση καλλιεργούσε μια εθνική ταυτότητα που έφερε τη σφραγίδα «της ιδεολογικής ηγεμονίας των κυρίαρχων τάξεων» και έθετε στο προσκήνιο τις δικές τους προτεραιότητες. Στη Δυτική Ευρώπη του 19<sup>ου</sup> αιώνα οι αστοί διεκδικούν πολιτικό ρόλο από τους ευγενείς. Το σχολείο εξυπηρετώντας τα συμφέροντά τους αναλαμβάνει να προετοιμάσει τους ηγέτες του εθνικού κράτους (δευτεροβάθμιο και πανεπιστήμιο) και να κοινωνικοποιήσει τις μάζες σε μια κουλτούρα σεβασμού της ανώτερης τάξης αλλά και πρόταξης του εθνικού συμφέροντος απέναντι στο ατομικό (στοιχειώδης εκπαίδευση) (Green, 2010) (Ματθαίου, 2007β, σ. 15) (Δερτιλής, 2016, σ. 52).

Το σχολείο για τον Carnoy<sup>331</sup> αποτελεί βασικό ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, ο οποίος διαμορφώνεται σύμφωνα με τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών ομάδων. Για τους Carnoy & Levin, το σχολείο σε καπιταλιστικό περιβάλλον είναι πεδίο

<sup>331</sup> Carnoy, M. (1986). Education for Alternative Development. In P.G. Altbach, P.G. Kelly (Eds.), *New Approaches to Comparative Education* (pp. 73-90). Chicago and London: University of Chicago Press. Αναφέρεται στο (Μπουζάκης, 2005, σσ. 30-31)

σύγκρουσης<sup>332</sup> ανάμεσα στις κυρίαρχες ομάδες και τους κυριαρχούμενους. Ο πολιτικός αγώνας λαμβάνει χώρα (στο πλαίσιο του κράτους) ανάμεσα στην ομάδα των ψηφοφόρων που ζητάει ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη και στην ομάδα που θέλει να διατηρηθεί το υπάρχον status quo (Μπουζάκης, 2005, σσ. 30-31). Οι Bourdieu-Passeron στο βιβλίο «Οι κληρονόμοι»<sup>333</sup> υποστηρίζουν πως η ισότητα ευκαιριών είναι μύθος. Το σχολείο είναι επιφορτισμένο με το να αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα, και αυτό το καμουφλάρει ως δεξιότητα καθιστώντας το άτομο υπεύθυνο για την επιτυχία/αποτυχία του (Bourdieu & Passeron, 1993) (Αγγέλης, 2003, σ. 49). Η πάλη των τάξεων στη χώρα μας είχε κατά τον Μηλιό δύο βασικά αποτελέσματα: «την ανάδειξη του εκπαιδευτικού μηχανισμού σε κυρίαρχο ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, και την κρίση της εκπαιδευτικής λειτουργίας». Για να προσθέσει πως από τη μια η εκπαίδευση «αναπαράγει την κεφαλαιοκρατική εξουσία», ενώ από την άλλη συμβάλλει στην πάλη των τάξεων και την αύξηση της δυναμικής των λαϊκών δυνάμεων που αμφισβητούν την αστική ταξική κυριαρχία (Μηλιός, 1984, σ. 9).

Κατά τον Πυργιωτάκη, οι πολιτικές εξελίξεις μετατρέπονται στη χώρα μας σε ρυθμιστές των εκπαιδευτικών θεμάτων. Συνακόλουθα, τα εκπαιδευτικά μοντέλα που ερμηνεύουν την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική είναι το «συντηρητικό», το «φιλελεύθερο» και το «ριζοσπαστικό», με κάποιες επικαλύψεις ανάλογα με την πολιτική συγκυρία. Οι πολιτικές και ιδεολογικές, επομένως, παρατάξεις προσπαθούν, επιδρώντας στα εκπαιδευτικά θέματα, να διαδώσουν τις θέσεις τους στην κοινωνία. Αυτό οδηγεί και στην ερμηνεία δύο μεγάλων παθογενειών του εκπαιδευτικού μας συστήματος, του συγκεντρωτισμού και του υπερτονισμού της ιδεολογικής λειτουργίας του σχολείου. Οι κυβερνήσεις προσπαθούν «να αλώσουν τον κρατικό μηχανισμό», εξού και ο συγκεντρωτισμός<sup>334</sup>, αλλά και η εκπαίδευση να πλάσει τον πολίτη θεματοφύλακα της ιδεολογίας της άρχουσας τάξης (Πυργιωτάκης, 2011, σσ. 63-67).

Κάτι το οποίο τεκμηριώνεται τόσο από μια σειρά μεταρρυθμίσεων όσο και από την πρόβλεψη μέσω του Συντάγματος για την πολιτική ουδετερότητα των δημοσίων υπαλλήλων<sup>335</sup>, είναι το γεγονός της κρατικής μέριμνας για τη διαμόρφωση ενός απολίτικου προτύπου εκπαιδευτικού. Ο πολιτικοποιημένος εκπαιδευτικός, ενδεικτικά αναφέρουμε τα «Μαρασλειάκα» με έναυσμα τη Ρόζα Ιμβριώτη, ενοχλούσε και προβλημάτιζε πάντα τις εκάστοτε κυβερνήσεις. Ο ιδεολογικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι θεμιτός και καλοδεχούμενος, όταν και μόνο συνταυτίζεται με τις απόψεις της άρχουσας τάξης. Καθώς η ελευθερία έκφρασης πολιτικών απόψεων από τη μεριά των εκπαιδευτικών δεν διασφαλίζει κάτι τέτοιο, οι κυβερνήσεις προσπαθούν να περιχαρ ακώσουν την «ουδετερότητα». Ας μην ξεχνάμε πως αυτό αποτέλεσε και το

<sup>332</sup> Ο Αγγέλης θεωρεί τις εκπαιδευτικές αλλαγές «αποτέλεσμα συγκρούσεων ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες για απόκτηση δύναμης και κοινωνικής καταξίωσης» και προσθέτει πως «Οι συγκρούσεις αυτές καθορίζονται από τη δομή των κοινωνικοοικονομικών σχέσεων στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής» (Αγγέλης, 2003, σ. 95).

<sup>333</sup> Les Héritiers (1964)

<sup>334</sup> Ο Ματθαίου αναφέρει τον συγκεντρωτισμό ως μια από τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους. Όλες οι αρμοδιότητες συγκεντρώνονται στο Υπουργείο Παιδείας, το οποίο αποφασίζει πρακτικά για τα πάντα, από τις κεντρικές ιδεολογικοπολιτικές επιλογές μέχρι και λεπτομέρειες για τη σχολική ζωή (Ματθαίου, 2007, σσ. 113-114).

<sup>335</sup> Στόχος των προβλέψεων του Συντάγματος είναι να εξασφαλίσει την πολιτική ουδετερότητα των δημοσίων λειτουργών και να μείνουν εκτός των κομματικών ανταγωνισμών. Για αυτό το λόγο, υφίστανται μια σειρά άρθρων του Συντάγματος και οι ανάλογες ρυθμίσεις στον Υπαλληλικό Κώδικα. **Άρθρο 29 παρ.3 του Συντάγματος 1975/1986/2001** «Απαγορεύονται απολύτως οι οποιασδήποτε μορφής εκδηλώσεις υπέρ ή κατά πολιτικού κόμματος κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, στους υπαλλήλους του Δημοσίου....», **Άρθρο 27 παρ.3 του Υ.Κ.** «κατά την άσκηση των καθηκόντων του ο υπάλληλος δεν επιτρέπεται να κάνει διακρίσεις σε όφελος ή σε βάρος των πολιτών, εξαιτίας των πολιτικών, των φιλοσοφικών ή των θρησκευτικών του πεποιθήσεων», **Άρθρο 56 παρ.1 του Συντάγματος** «Έμμισθοι δημόσιοι λειτουργοί και υπάλληλοι .....δεν μπορούν να ανακηρυχθούν υποψήφιοι ούτε να εκλεγούν βουλευτές», **Άρθρο 57 παρ.3 του Συντάγματος** προβλέπει την έκπτωση του βουλευτή από το αξίωμά του αν αποδεχθεί διορισμό σε θέση δημοσίου υπαλλήλου και το **Άρθρο 33 του ΥΚ** απαγορεύει στον υπάλληλο να ασκεί έργα ασυμβίβαστα με το βουλευτικό αξίωμα.

λόγο διάσπασης του εκπαιδευτικού ομίλου, με το Γληνό να θέλει την εκπαίδευση πολιτικοποιημένη και το Δελμούζο να δέχεται μια υπερταξική θεώρηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων (Πυργιωτάκης, 2011, σσ. 57-63) (Μπουζάκης, 2011α) (Καλεράντε, 2011).

Το σχολείο για τους Carnoy και Levin εμφανίζει ομοιότητες με το χώρο εργασίας, καθώς είναι γραφειοκρατικό, απρόσωπο, ιεραρχικό και πειθαρχημένο στη λειτουργία του. Επισημαίνουν πως οι κοινωνιολόγοι θεωρούν ότι το σχολείο επιτελεί το ρόλο της προετοιμασίας των ατόμων να λειτουργήσουν σε ένα ιεραρχικό και γραφειοκρατικά οργανωμένο περιβάλλον ως ενήλικες. Ωστόσο, η σχέση σχολείου και χώρου εργασίας αντιμετωπίζεται υπό δύο διαφορετικές προοπτικές<sup>336</sup>. Το πρώτο ερμηνευτικό πλαίσιο θεωρεί το σχολείο αυτόνομο και δημιουργό εναυσμάτων για πολιτική και κοινωνική αλλαγή. Το δεύτερο ερμηνευτικό πλαίσιο θεωρεί πως ανταποκρίνεται στις ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας, παράγοντας άτομα που φέρουν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά, ικανότητες, γνώσεις εντός των ταξικών ορίων που τίθενται ώστε να επιτευχθεί η πολυπόθητη ταξική αναπαραγωγή. Η λειτουργική προσέγγιση, ωστόσο, επιμένει πως το σχολείο αντανακλά τις λειτουργίες που επιτελούνται στην κοινωνία. Οι συγγραφείς, αναφέρουν τα παραπάνω για να καταλήξουν πως ο ρόλος του σχολείου εντός των καπιταλιστικών κοινωνιών είναι πολύ πιο σύνθετος και πως χρειάζεται για την ερμηνεία του μια περισσότερο συμπαγής θεωρία. Από τη μεριά των καπιταλιστικών δυνάμεων είναι επιθυμητή η αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας και εισοδηματικής ανισότητας. Από την άλλη, κυρίως μέσω του κράτους, οι κινητοποιήσεις των πολιτών με στόχο την επέκταση των δικαιωμάτων τους πυκνώνουν. «Τελικά, στη δημόσια εκπαίδευση, οι κοινωνικές συγκρούσεις ενυπάρχουν μεταξύ δύο τύπων μεταρρυθμίσεων: αυτών που θα αναπαράγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες που απαιτούνται για τη διατήρηση της καπιταλιστικής αποτελεσματικότητας και αυτών που επιθυμούν την ισότητα στις ευκαιρίες ώστε να επιτευχθεί κοινωνική κινητικότητα και δημοκρατική συμμετοχή»<sup>337</sup>. «Η φύση της εκπαίδευσης» καθορίζεται μέσω της σύγκρουσης των δυνάμεων του καπιταλισμού και της δημοκρατίας. Η σύγκρουση με τη σειρά της καθορίζεται κυρίως από την πολιτική ισχύ των εμπλεκόμενων ομάδων συμφερόντων (Carnoy & Levin, 1986, pp. 35-38).

Το σχολείο περιγράφεται από τον Αγγέλη ως «μηχανισμός κατανομής»<sup>338</sup> (sorting out) και αυτό επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους –αξιολόγηση επίδοσης, επιβολή τρόπων συμπεριφοράς κ.λπ.–. Από το σχολικό σύστημα αντιμετωπίζονται διαφορετικά όσοι εγκαταλείπουν νωρίτερα από τους υπόλοιπους. Έτσι, τα παιδιά της εργατικής τάξης, μέσω των εξετάσεων επίδοσης ή του διπλού σχολικού δικτύου, απομακρύνονται από τη σχολική διαδικασία ή ετοιμάζονται για διαφορετικά επαγγέλματα. Η κοινωνική ανισότητα με αυτόν τον τρόπο παγιώνεται και το σχολείο «αποβαίνει βασικό μέσο κοινωνικού ελέγχου» (Αγγέλης, 2003, σσ. 96-97).

Δεν θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και να αφήσουμε εκτός μια έστω αδρομερή ανάλυση της θεωρίας του κράτους. Τόσο η αστική ηγεμονία όσο και η κοινωνική διαμάχη οργανώνονται και εκφράζονται εντός των δομών του κράτους. Η εκπαίδευση στα περισσότερα μέρη του κόσμου παρέχεται από το κράτος. Ο βαθμός αυτονομίας των εκπαιδευτικών συστημάτων διαφέρει ανάλογα με το πως έχουν αναπτυχθεί ιστορικά εντός του κράτους οι ταξικές διαμάχες αλλά και με το πως τοποθετείται το ίδιο στο παγκόσμιο οικονομικό

<sup>336</sup> Για τις δύο αυτές προοπτικές αλλά και μια τρίτη πιο πολύπλοκη σχέση αλληλεπίδρασης στο (Anweiler, Kuebart, Liegle, Schäfer, & Süßmuth, 1987, σσ. 17-19). Ο πίνακας (σελ. 19) «Αλληλεπίδραση ανάμεσα στην κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα (σχολείο) και το άτομο», χωρίς να προϋποθέτει την εξαγωγή μονοσήμαντων συμπερασμάτων δίνει όλες τις συνιστώσες των τριών εννοιών (κράτος - εκπαιδευτικό σύστημα (σχολείο) - άτομο).

<sup>337</sup> Carnoy, M., & Levin, H. (1986). Educational Reform and Class Conflict. *The Journal of Education - Education and Social Stratification*, 168(1), 35-46. Οι Liegle & Süßmuth στην εισαγωγή του βιβλίου “*Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη : δομή και προβλήματα ανάπτυξης της εκπαίδευσης*” τονίζουν πως οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι όποιες στοχεύουν στην επίτευξη ισότητας ευκαιριών και την εξάλειψη επιλεκτικών φραγμών, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους: τον προγραμματισμό των αναγκών (manpower-approach) και τη ζήτηση για εκπαίδευση, διαφορετικά υποθάλπεται μια δυσδιάκριτη αδικία (social demand) (Anweiler, Kuebart, Liegle, Schäfer, & Süßmuth, 1987, σ. 21).

<sup>338</sup> Κατανέμει τους μελλοντικούς εργαζόμενους στην ιεραρχία των επαγγελματιών (Αγγέλης, 2003, σ. 96).

σύστημα. Το κράτος «είτε αναπαριστά τις κυρίαρχες ταξικές απόψεις στην υφιστάμενη οικονομική και πολιτική τους θέση στο παγκόσμιο σύστημα είτε είναι ο χώρος της ταξικής διαμάχης που διαδραματίζεται εντός των συνόρων του». Όλο το φορτίο που σήκωσε το κράτος στην προσπάθειά του να παρέμβει θετικά μετά από εκτεταμένες οικονομικές κρίσεις και κοινωνικές διεκδικήσεις (με χαρακτηριστικότερες τις δεκαετίες 1930 & 1960) στην ανεργία, την κοινωνική ασφάλιση, τον ελάχιστο εγγυημένο μισθό, την παροχή υπηρεσιών υγείας κ.λπ. μεταβάλλει διαχρονικά και τα χαρακτηριστικά που φέρει η σύγκρουση κεφαλαίου και εργατικής τάξης. Οι μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1980 φέρουν ξεκάθαρα το μήνυμα πως η ισότητα και οι στόχοι εκδημοκρατισμού έπονται της προετοιμασίας των μαθητών για ένα απαιτητικό περιβάλλον υψηλής τεχνολογίας (Carnoy & Levin, 1986, pp. 38-39,44). Η εκπαίδευση, αφού αποτελεί μέρος του κράτους, αποτελεί στίβο κοινωνικής διαμάχης όπου οι μεν επιθυμούν να αναπαράγουν την ταξική ανισότητα και οι δε να επέλθει κοινωνική ισότητα μέσω της πρόσβασης στη γνώση και την πιστοποίησή της. Δεν πρέπει εξάλλου να παραβλέπουμε πως ο διπλός ρόλος του σχολείου ως παραγωγού εργατών με δεξιότητες ικανών να δρουν στα σύνθετα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα και παραγωγού πολιτών μιας δημοκρατικής κοινωνίας είναι από τη φύση του αντιφατικός (Carnoy & Levin, 1986, pp. 40-42).

Ο Μπουζάκης τονίζει πως το θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης του ρόλου του σχολείου, που παρουσιάζεται από τον Carnoy, μπορεί με ασφάλεια να ερμηνεύσει τις εκπαιδευτικές μεταβολές στον ελληνικό κοινωνικοοικονομικό σχηματισμό που διακρίνεται για χαρακτηριστικά που συναντώνται κυρίως σε «εξαρτημένες-περιφερειακές χώρες»: «παραοικονομία, υπερτροφία πρωτογενούς και τριτογενούς τομέα, αστική υπερσυγκέντρωση, εισαγωγή τεχνολογίας αλλά και της ανάλογης ιδεολογίας του τεχνολογικού εκσυγχρονισμού, που εδράζει στην “ιδέα των δικτύων”, εξάρτηση από βιομηχανικά κέντρα και συνακόλουθα, εισαγόμενες οικονομικές κρίσεις» (Μπουζάκης, 2005, σ. 31).

Η εκπαίδευση, επομένως, μπορεί να υπηρετεί πολλούς και ετερόκλητους ρόλους: μπορεί να λειτουργεί αυτόνομα, να είναι το ιδεολογικό όργανο μιας κοινωνικής ομάδας, να υπηρετεί τις ανάγκες της οικονομίας, να βοηθά στην επιβολή της κρατικής κυριαρχίας. Η πολιτική αστάθεια και η οικονομική κατάσταση της χώρας μας συμβάλλουν στην ακύρωση μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων<sup>339</sup>. Το διεθνές περιβάλλον με τη σειρά του πιέζει να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητά της (Κυπριανός, 2014).

Η Ελλάδα είναι μια χώρα με αξιοσημείωτη πολιτική αστάθεια<sup>340</sup> (μεταρρύθμιση-αντιμεταρρύθμιση, κυβερνήσεις & υπουργοί παιδείας που ξεπερνούν τους 200 και τους 250 αντίστοιχα στην ιστορία του νεοελληνικού κράτους). Στο οικονομικό πεδίο, η διαμόρφωση των κοινωνικών δομών δημιουργεί συμφέροντα και συγκρούσεις. Το ιδεολογικό πεδίο διαμορφώνεται από τα ΜΜΕ, την εκπαιδευτική και επιστημονική έρευνα, την Εκκλησία, τα πολιτικά κόμματα, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις κ.λπ. Το εκπαιδευτικό πεδίο είναι αυτό που σύμφωνα με τον Bourdieu διαθέτει «σχετική αυτονομία»<sup>341</sup>. Αυτό έχει ως συνέπεια, οι επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις να προκαλούν αρνητικές ή θετικές αντιδράσεις στους ενεχομένους (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, τοπική κοινωνία κ.λπ.) κατά το δοκούν. Η συναίνεση, ωστόσο, είναι η μόνη που δύναται να εδραιώσει μια μεταρρύθμιση (Μπουζάκης, 2005, σσ. 35-38). Από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που προσδιορίζεται από τον Ανδρέα Καζαμία ως «μάγμα θεσμίσεων και σύγχρονα ένα

<sup>339</sup> Βλέπε: Καζαμιάς, Α. (2012). Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική: Μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις, διεθνής εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg. & Δημαράς, Α. (1974). Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (επιμ.). Αθήνα: Ερμής

<sup>340</sup> Στο (Μπουζάκης, 2005, σ. 37) αναφέρεται ότι από το 1833 μέχρι το 2005 90 πρωθυπουργοί σχηματίζουν 190 κυβερνήσεις, ενώ στο υπουργείο παιδείας θητεύουν 185 υπουργοί παιδείας (κάποιοι από αυτούς διατελούν Υπουργοί περισσότερες από μια φορές, με αποτέλεσμα ο αριθμός των Υπουργών να ανέρχεται στους 253).

<sup>341</sup> Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press, pp. 1-6.

μείγμα σημασιών» (αναφέρεται στο Παπαδάκης, 2003, σ. 60) λείπει η απαραίτητη διαδικασία της συναίρεσης που θα μπορούσε να αποφέρει αξιολογικά λειτουργικά αποτελέσματα.

Στο άρθρο του με χαρακτηριστικό τίτλο 'η κατάρα του Σίσουφου στην Ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση', ο Καζαμιάς δίνει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για τις αποτυχίες και τα πιασμένα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Το ελληνικό κράτος με τη συγκεντρωτική και γραφειοκρατική του δομή, η οποία αντικατοπτρίζεται και στο εκπαιδευτικό σύστημα, κατηγορείται πως με τον τρόπο λειτουργίας του συντελεί στην αναστολή ή/και ακύρωση των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων. Ο τρόπος ανάπτυξης της χώρας μας μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο πόρρω διαφέρει από αυτόν των καπιταλιστικών δυτικών κρατών, με την ανεργία και τον υπερτροφικό δημόσιο τομέα να επισφραγίζουν τις οικονομικές επιλογές που περιόρισαν με τον τρόπο τους τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Στο ζήτημα της αυτονομίας του σχολείου ο Καζαμιάς συνηγορεί με άλλους ερευνητές της εκπαίδευσης –όπως η Archer, ο Κασσωτάκης, ο Νούτσος, ο Ambler– υπέρ της παραγωγής από το υπερσυγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα συγκρούσεις πολιτικού χαρακτήρα, οι οποίες και διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό τοπίο. Επισημαίνεται, τέλος, πως διαχρονικά οι επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις είχαν ως πυρήνα το ίδιο το σχολείο και κατά βάθος αγνοούσαν το πλαίσιο εκτός αυτού, με αποτέλεσμα οι μεταρρυθμίσεις να χαρακτηρίζονται από μια αμφισημία που τις υπονόμει εκ των έσω (Καζαμιάς, 2012).

Η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στη Βρετανία αποτελείται από τρεις ακρογωνιαίους λίθους: «τον καθορισμό της προβληματικής», «την κινητοποίηση της ιδιαίτερης δομής της κυβερνητικής δράσης» και «την επίτευξη των διευθετήσεων υπό την επήρεια διλημάτων και ισορροπιών μεταξύ των αξιών». Αναλυτικότερα, οι ενεχόμενοι στον καθορισμό του προβλήματος/θέματος είναι αρκετοί και συνήθως δρουν παράλληλα: το δημόσιο, κάποια think tanks (π.χ. Institute for Economic Affairs), ο τύπος, η τηλεόραση, ή ακόμα και ο ίδιος ο πρωθυπουργός. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός πως, παρόλο που το θέμα μας είναι η εκπαιδευτική πολιτική, υπάρχει περιορισμένη ανάμειξη στη διαμόρφωσή της από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 είδαν τη συμμετοχή τους να φθίνει. Η διαδικασία χάραξης πολιτικής σε εθνικό επίπεδο μπορεί να πραγματοποιηθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και είναι πάντα προϊόν συμβιβασμού μεταξύ αντικρουόμενων συμφερόντων. Ο Trowler, για να περιγράψει τη χάραξη πολιτικής σε εθνικό επίπεδο, χρησιμοποιεί ως παραδείγματα τη δημιουργία των GM schools και την ανάπτυξη του εθνικού προγράμματος σπουδών (National Curriculum) (Trowler, 2003, pp. 97-98).

Η ιδέα για τα GM schools<sup>342</sup> προήλθε από τον Kenneth Baker στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Στόχο αποτελούσε η αύξηση της γονεϊκής επιλογής, η διαφοροποίηση των σχολείων και η υπονόμηση της δύναμης των LEAs με τις οποίες η κυβέρνηση των Συντηρητικών είχε διένεξη. Η πρόταση είχε την υποστήριξη της Thatcher, αλλά ούτε η ίδια ούτε ο υπουργός παιδείας είχαν κάτι ξεκάθαρο για το πως αυτή θα εφαρμοζόταν στην πράξη. Οι δημόσιοι λειτουργοί επενέβησαν σε διάφορα στάδια των διαβουλεύσεων και η τελική πρόταση συνδιαμορφώθηκε από τις προτάσεις τους και τις συγκρούσεις με τους υπουργούς, οι οποίοι σε κάποιες φάσεις άσκησαν βέτο στα όσα προτάθηκαν. Από τη διαδικασία εξαιρέθηκαν οι εκπαιδευτικοί και οι ενώσεις τους (Trowler, 2003, pp. 99-100).

Η ιδέα για το εθνικό πρόγραμμα σπουδών δημιουργήθηκε εξαιτίας μιας γενικευμένης δυσφορίας για το αποτέλεσμα της δουλειάς των δασκάλων. Οι δάσκαλοι κατηγορούνταν πως με τις διδακτικές τους προσεγγίσεις άφηναν τους μαθητές απαίδευτους και χωρίς εφόδια για τη ζωή τους και το μελλοντικό τους επάγγελμα. Η κριτική αυτή υπήρξε ιδιαίτερα προσφιλής στο Συντηρητικό κόμμα και τους δεξιούς διανοούμενους<sup>343</sup>. Ο Trowler ασκεί έντονη κριτική στον τρόπο με τον οποίο

<sup>342</sup> GM schools: Grant-maintained schools. Οι γονείς θα έδιναν τη συναίνεση τους στο να σταματήσει ένα σχολείο να ελέγχεται από τη LEA και να λαμβάνει χρηματοδότηση από την FAS (Funding Agency for Schools), παραμένοντας έτσι κρατικό.

<sup>343</sup> Π.χ. ο Brian Cox και οι συγγραφείς των Black Papers που εκδόθηκαν το διάστημα 1969-1977, καθώς και τα think tanks της Νέας-Δεξιάς όπως το Κέντρο Πολιτικών Σπουδών (Centre for Policy Studies-CPS), το Εθνικό Συμβούλιο για τα Εκπαιδευτικά Στάνταρ (National Council for Educational Standards), το Τμήμα Κοινωνικών

δημιουργήθηκε αυτό το πρόγραμμα. Ο Duncam Graham, πρόεδρος και διευθύνων σύμβουλος του Συμβουλίου Εθνικού Προγράμματος Σπουδών (National Curriculum Council-NCC), ηγήθηκε αυτής της προσπάθειας, σε συνεργασία με το Συμβούλιο Σχολικών Εξετάσεων και Αξιολόγησης (School Examination and Assessment Council-SEAC), που κατέληξε στο πρόγραμμα που έγινε υποχρεωτικό το 1988. Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης δεν συμμετείχαν στο σχεδιασμό, αντιθέτως αντιμετωπίστηκαν εχθρικά από την κυβέρνηση. Τα χρονικά περιθώρια που δόθηκαν για κατάθεση προτάσεων και διαβουλεύσεις ήταν εξαιρετικά περιορισμένα. Η απόκριση από τα σχολεία δεν υπολογίστηκε στο βαθμό που έπρεπε, ενώ ακόμα και ο υπουργός παιδείας (Kenneth Baker) δεν λάμβανε επαρκή ενημέρωση. Κάποιες από τις επιτροπές δεν πρότειναν τα αναμενόμενα από τη Βρετανική κυβέρνηση, παρά τόνισαν τη σημασία της φαντασίας και της δημιουργικότητας στο γράψιμο, καθώς και τη χρήση ποικίλων μορφών της Αγγλικής σε γραπτά και προφορικά. Όλα αυτά συνέβαλαν στη δημιουργία αρνητικού κλίματος που οδήγησε σε ευρεία αντιπαράθεση με τους εκπαιδευτικούς το 1993<sup>344</sup>. Η απειλή των εκπαιδευτικών πως θα απεργήσουν στη περίπτωση εφαρμογής του Key Stage 3 (που εξετάζεται στα 14 έτη) κατάφερε να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός. Το αποτέλεσμα αυτής της αναλυτικής χάραξης πολιτικής ήταν όλα να αποφασίζονται κεντρικά: τα σχέδια εργασίας, τι πρέπει τα παιδιά να γνωρίζουν σε κάθε επίπεδο, η μορφή και το περιεχόμενο των τεστ κ.λπ. Το μόνο που αφέθηκε στη διακριτική ευχέρεια των δασκάλων ήταν η μέθοδος διδασκαλίας. Για να υποστηριχθούν οι παραπάνω επιλογές, ακολούθησε η ρύθμιση με τον 1994 Education Act της πολιτικής για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Οι Συντηρητικοί μέσω του curriculum διαφύλαξαν τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές αξίες, κυρίως την έμφαση: στον θαυμασμό των Αγγλικών και όχι στην ανάλυση, στην αρχαία ιστορία και όχι στη σύγχρονη, στο ευρύτερο αντικείμενο (subject) και όχι στη θεματική (topic), στην αυστηρή συμμόρφωση στους γραμματικούς κανόνες και όχι στη δημιουργικότητα. Το εθνικό curriculum ήταν τόσο «παραδοσιακό» που ο Stephen Ball το ονόμασε το «curriculum of the dead». Τέλος, ήταν τόσο ‘φορτωμένο’ που εξουθένωσε τους δασκάλους οι οποίοι αφιέρωναν δυσανάλογα πολύ χρόνο στην αξιολόγηση και το γραφειοκρατικό μέρος παρά στη διδασκαλία, με αποτέλεσμα η Dearing Report να προτείνει την ελάφρυνση του (Trowler, 2003, pp. 100-103).

Όλα όσα αναφέραμε πιο πάνω είναι αυτό που αποκαλεί ο Μπουζάκης «πεδία δύναμης» και πρέπει να διερευνηθούν όχι μόνο μεμονωμένα αλλά και ως παράγοντες ανάλυσης που αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν κατ’ αυτόν τον τρόπο τα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα (Μπουζάκης, 2005, σ. 35). Στην εκπαιδευτική πολιτική τα δρώντα υποκείμενα είναι είτε «μεμονωμένες προσωπικότητες» είτε «συλλογικά υποκείμενα» δηλαδή ομάδες (συμφερόντων, πίεσης κ.α.) (Παπαδάκης, 2003, σσ. 27-28). Στη μελέτη του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής η ύπαρξη ομάδων συμφερόντων και επιρροής αλλά και ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν είναι πολλή σημαντικό να διερευνηθούν. Οι ομάδες επηρεάζονται από αξίες και ιδέες που εμφοχωρούν στην κοινωνία μας, ενώ ταυτόχρονα είναι και κομιστές και διαμορφωτές της ιδεολογίας που κυριαρχεί. Οι ομάδες συμφερόντων μπορεί να διαπραγματεύονται για την επικράτησή τους ή ακόμα και να συγκρούονται. Σύμφωνα με την Archer<sup>345</sup> υπάρχουν τρεις τύποι διαπραγμάτευσης ανάμεσα στις ομάδες συμφερόντων και τους θεσμούς: «η πολιτική χειραγώγηση», «η εξωτερική συναλλαγή και διεκπεραίωση» και η «εσωτερική μύηση» [πιο κάτω θα αναλύσουμε το μοντέλο ερμηνείας –γενική συστημική θεωρία– της Archer] (βλέπε σελ. 227). Το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης ήταν και παραμένει συγκεντρωτικό, με αποτέλεσμα να υπάρχει διαρκής και έντονη σύγκρουση συμφερόντων. Τα άτομα-μέλη των ομάδων δρουν και συμβάλλουν στη διαμόρφωση

---

Υποθέσεων (Social Affairs Unit), το Ίδρυμα Adam Smith, το Hillgate Group και το Ινστιτούτο Οικονομικών Υποθέσεων (Institute of Economic Affairs-IEA).

<sup>344</sup> Τα θέματα που μονοπώλησαν το ενδιαφέρον ήταν: ο κεντρικός ορισμός συγκεκριμένων βιβλίων, η χρήση ‘standard’ αγγλικών, ο υπερτονισμός της αξίας της γραμματικής και της ορθογραφίας έναντι της φαντασίας και της δημιουργικότητας, η μελέτη μοντέρνων συγγραφέων αντί των κλασικών, ο ρόλος της κριτικής και αναλυτικής ικανότητας έναντι της εκτίμησης της ‘σπουδαίας συγγραφής’ (Trowler, 2003, p. 102).

<sup>345</sup> Archer, M. (1985). *Educational politics: a model for their analysis*. In McNay I. & Ozga J. (eds) *Policy making in Education*. Oxford: Pergamon Press. Αναφέρεται στο (Μπουζάκης, 2005, σ. 39)

του εκπαιδευτικού τοπίου. Αν ανήκουν στην κοινωνική ομάδα που επιθυμεί να διατηρήσει την κυριαρχία της και τα προνόμιά της, ακολουθούν το δομολειτουργικό παράδειγμα στη μεταρρυθμιστική επιχειρηματολογία τους, αντιθέτως αν επιθυμούν κοινωνική αλλαγή το συγκρουσιακό παράδειγμα, που μπορεί να λειτουργήσει ώστε να επικρατήσει το συμφέρον των μη προνομιούχων (Μπουζάκης, 2005, σσ. 39-41).

Συμφωνούμε με τον Παπαδάκη πως οι ερμηνευτικές μας δυνατότητες διευρύνονται με την ορθή χρήση των όρων *κοινωνική κατηγορία* και *ομάδα*. Με τη βοήθεια των Τσαούση<sup>346</sup> και Τσάτσου<sup>347</sup> προχωράει στη διατύπωση των κάτωθι ορισμών – προσδιορισμών. Ως κοινωνική κατηγορία ορίζει τη «συλλογική οντότητα που συγκροτείται από ένα σύνολο προσώπων με κοινωνικά σημαντικά κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα», ενώ στην κοινωνική ομάδα αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μελών που την αποτελούν, αλλά της αποδίδει συλλογική υπόσταση και δράση. Συγκεκριμένα για την *ομάδα ενδιαφέροντος - πίεσης* αναφέρει πως «αφορά συγκροτημένες οργανώσεις πολιτών/συλλογικότητες οι οποίες, τουλάχιστον εν μέρει, έχουν ως βασικό πλαίσιο λειτουργίας την άσκηση πίεσης στην κυβέρνηση, τους μηχανισμούς του κράτους, σε διάφορα ιδρύματα, σε δημόσιες υπηρεσίες και σε άλλους πολιτικούς θεσμούς και υπηρεσίες, για θέματα άμεσου ή έμμεσου ενδιαφέροντος προκειμένου να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους σκοπούς τους (στην περίπτωση μας τέτοιες ομάδες είναι τα όργανα εκπροσώπησης των πανεπιστημιακών καθηγητών, οι φοιτητικές οργανώσεις, οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών, οι όποιες οργανώσεις-ομαδώσεις μαθητών και γονέων, σύνδεσμοι βιομηχάνων, συνδικάτα κ.λπ.)». Επίσης, η δράση των συγκεκριμένων ομάδων «συναρτάται με τη δράση των ατόμων που τις συγκροτούν και κινούνται στο εσωτερικό τους και ειδικά όσων έχουν αναλάβει άτυπα ή τυπικά ρόλο αντιπροσώπου ή ηγέτη» (Παπαδάκης, 2003, σσ. 45-47).

Ο Βούλγαρης επισημαίνει πως η διαφορά των κομμάτων από τις κοινωνικές οργανώσεις είναι πως «τα πρώτα στοχεύουν στην κατάκτηση και την άσκηση της πολιτικής εξουσίας, ενώ οι υπόλοιποι στον επηρεασμό της» (Βούλγαρης, 2013, σ. 341). Οι κοινωνικές οργανώσεις (συναντώνται ως: ομάδες συμφερόντων ή ομάδες πίεσης ή οργανωμένα συμφέροντα ή ενώσεις ή σωματεία) ασκούν πίεση στα κέντρα αποφάσεων, ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι που συνάδουν με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μελών τους. Υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις: η πλουραλιστική και η νεοκορπορατιστική (Βούλγαρης, 2013, σ. 342).

Η πλουραλιστική προσέγγιση μεσουρανούσε τις δεκαετίες 1950-60, κυρίως στην Αμερική. Οι ομάδες συμφερόντων σε αυτήν την προσέγγιση ανταγωνίζονται, ώστε η κυβέρνηση να υλοποιήσει αυτά που συμφέρουν την καθεμιά από αυτές. Η κυβέρνηση, ωστόσο, δεν θεωρεί πως κάποια πλεονεκτεί έναντι των υπολοίπων. Τις χρησιμοποιεί ώστε να διασφαλίζεται πως τα οργανωμένα συμφέροντα συμβάλλουν στη σωστή λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος, να επιτυγχάνεται αποκέντρωση στη δημόσια διοίκηση, ενώ επιδιώκεται καμιά ομάδα να μη συγκεντρώνει υπέρμετρη δύναμη (Βούλγαρης, 2013, σσ. 342-343).

Η νεοκορπορατιστική εμφανίστηκε ως κριτική στην πλουραλιστική προσέγγιση το 1970-80, κυρίως στην Ευρώπη. Η θεώρηση εκκινεί από δύο βασικές διαπιστώσεις. Η αρχική διαπίστωση ήταν πως οι ομάδες συμφερόντων δεν έχουν την ίδια ισχύ και πρόσβαση στην εξουσία. Έπειτα, πως όσες από τις ομάδες είναι σημαντικές, είτε αφορούν οργανώσεις του κεφαλαίου είτε της εργασίας, συνδιαμορφώνουν τις κυβερνητικές αποφάσεις. Στο «σημαντικές» δεν συμβάλλει το μέγεθος, καθώς τα δεδομένα έχουν μεταβληθεί, παρά η αναγνώριση της ομάδας από το κράτος, το οποίο και της «αναθέτει» να ασκήσει μια δημόσια λειτουργία. Κατά αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η συναίνεση -νομιμοποίηση. Δεν είναι ίδιος ο βαθμός συμμετοχής των συνδικάτων σε όλες τις χώρες στη διαμόρφωση πολιτικής και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Όσοι αξιολογούν θετικά τη συμμετοχή των ομάδων συμφερόντων τονίζουν τον ρόλο που καλείται να παίξει η εργατική τάξη, ενώ στην αρνητική αξιολόγηση συμβάλλουν η απομάκρυνση των συνδικαλιστικών ηγεσιών από τη βάση και η διαστρέβλωση της αρχής της δημοκρατικής νομιμοποίησης. Ο νεοφιλελευθερισμός

<sup>346</sup> Τσαούσης, Δ.Γ. (1997). *Η κοινωνία του Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 267-268.

<sup>347</sup> Τσάτσος, Δ. (1988). *Συνταγματικό Δίκαιο, τόμος Γ: Θεμελιώδη Δικαιώματα*, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας, σ.154.



επιτέθηκε στον νεοκορπορατισμό, θεωρώντας ότι οι κυβερνήσεις αιχμαλωτίζονται από τα οργανωμένα συμφέροντα (Βούλγαρης, 2013, σσ. 343-346).

Ο Παπαδάκης υπερτονίζει τη σημασία του να προηγείται η κατανόηση της φύσης της κοινωνίας αυτής του εκπαιδευτικού συστήματος. Η συγκρότηση του κράτους συνδέεται άρρηκτα με τη συσσώρευση κεφαλαίου, την οριοθέτηση ενός πεδίου κυριαρχίας, το οποίο και διαφυλάσσει αυτούς που έχουν την εξουσία, ενώ παράλληλα η διατήρηση και αναπαραγωγή του συγκεκριμένου κυκλώματος ελέγχου του κεφαλαίου επιτελείται μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό που αναλαμβάνει το ρόλο της οργάνωσης της μάθησης σε μια κοινωνία και η αξία του αποτιμάται μέσω της έννοιας της «αποτελεσματικότητας» (Παπαδάκης, 2003, σσ. 54-58).

Ο ρόλος του κράτους στη διαμόρφωση και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής διαμορφώνει τα ακόλουθα τρία μοντέλα: συγκεντρωτικό, κορπορατιστικό και πλουραλιστικό –με βάση την τυπολογία<sup>348</sup> της Υφαντή– (Υφαντή, 1994). Το συγκεντρωτικό μοντέλο, που βασίζεται στο γραφειοκρατικό μοντέλο του Weber, θεωρείται από πολλούς πως αντιπροσωπεύει πλήρως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η στενή σχέση κεντρικής εξουσίας και εκπαιδευτικού συστήματος έχει στα θετικά τον ενιαίο χαρακτήρα και την αύξηση της αποδοτικότητας, και στα αρνητικά τον περιοριστικό έλεγχο από τα κέντρα αποφάσεων και την ανελαστικότητα. Το κορπορατιστικό μοντέλο δίνει προτεραιότητα στην επίδραση των ομάδων (ενδιαφέροντος-πίεσης) στην εκπαιδευτική πολιτική. Οι ομάδες αυτές μπορεί να δρουν ανεξάρτητα, αλλά ελέγχονται από τον κρατικό μηχανισμό, ενώ οι τοπικές κοινωνίες αναλαμβάνουν αυξημένες υποχρεώσεις, υπό την προϋπόθεση πως αυτά που πράττουν ακολουθούν τις συντεταγμένες που ορίζει η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική. Στην Ελλάδα το μοντέλο αυτό συναντάται αποσπασματικά με έντονη την παρουσία του κρατικού ελέγχου, για αυτό και αμφισβητείται. Το πλουραλιστικό μοντέλο αφορά την πίεση «λιγότερο νομιμοποιημένων ομάδων για αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής». Η ερμηνευτική αξία του συγκεκριμένου παραδείγματος για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας είναι περιορισμένη. Τα παραπάνω μοντέλα συνδυαστικά, σε διαφορετική ένταση το καθένα, βρίσκουν εφαρμογή στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής στην Αγγλία (π.χ. η ένταση της γονεϊκής επιλογής –parental choice– είναι διαφορετική στην Αγγλία από τη χώρα μας) (Υφαντή & Βοζαϊτής, 2005) (Υφαντή, 2011) (Παπαδάκης, 2003, σσ. 64-66).

Η σχέση κράτους – κοινωνίας – εκπαίδευσης δημιουργεί μια πιο συνολική τυπολογία εκπαιδευτικών πολιτικών<sup>349</sup> (Παπαδάκης, 2003, σσ. 66-75).

Οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις θεωρούν ως βασικούς διαμορφωτές των εκπαιδευτικών πολιτικών την ατομική επιλογή, την τεχνολογική εξέλιξη, την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως επένδυση, την αποτελεσματικότητα, την απόδοση λόγου. Τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις είναι τα «αποτελέσματα εκ της γεινιάσεως»<sup>350</sup>, η αποτελεσματικότητα που θα πρέπει να ελέγχεται ελαχιστοποιώντας όμως την κρατική παρέμβαση αλλά και χωρίς ύπαρξη συνδικάτων, η απόδοση λόγου στους «καταναλωτές» της εκπαίδευσης, το δικαίωμα για επιλογή. Το παράδειγμα που ακολουθούν οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις είναι αυτό της συναίνεσης, όπου οι βασικές ομάδες ενδιαφέροντος συμφωνούν ως προς τις λειτουργικές ανάγκες του συστήματος.

<sup>348</sup> Υφαντή, Α. (1994). Μοντέλα εκπαιδευτικής Πολιτικής και Εκπαιδευτικός Έλεγχος στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*, 106-117.

<sup>349</sup> Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.

<sup>350</sup> Κατά τον Friedman τα «αποτελέσματα εκ της γεινιάσεως» είναι η επίδραση των πράξεων ενός ατόμου στα υπόλοιπα άτομα. Καθώς δεν είναι εφικτό να προσδιοριστεί εάν τέτοιου είδους επίδραση ωφελεί ή ζημιώνει όσους τη δέχονται, νομιμοποιείται η παρέμβαση του κράτους που γίνεται ώστε να διορθωθούν «ατέλειες» της αγοράς. Για να αιτιολογήσει το γιατί η εκπαίδευση είναι ένας τομέας πρόσφορος για κυβερνητική παρέμβαση αναφέρει: «η εκπαίδευση του δικού μου παιδιού συμβάλλει στη δική σου ευημερία (welfare) προωθώντας μια σταθερή και δημοκρατική κοινωνία» [Friedman, M. (1962). *The role of Government in education*. In Friedman, M. (1982). *Capitalism and Freedom*, Chicago: The University of Chicago Press, pp. 85-107. Αναφέρεται στο (Ζαμπέτα, 1992, σσ. 4-5)].

Οι μαρξιστικές προσεγγίσεις συνδέουν τα όσα συμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις εκφάνσεις του καπιταλιστικού κράτους, όπως είναι η «αρχή της αντιστοιχίας»<sup>351</sup> και η κοινωνική αναπαραγωγή από την πλευρά της εκπαίδευσης. Η «θεωρία της αντιστοιχίας» συνάντησε πολλές επικρίσεις, κατηγορήθηκε για «οικονομισμό»<sup>352</sup> και ως «απλουστευτική» γιατί αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως πιστό αντίγραφο (replica) της παραγωγής, και γι' αυτό οι υποστηρικτές της επανέρχονται σε μεταγενέστερο κείμενο<sup>353</sup>. Οι νεομαρξιστικές προσεγγίσεις έχουν σε αρκετά σημεία ουσιαστικές διαφορές. Τόσο στην Αμερική όσο και στην Αγγλία, η ανάπτυξη του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος προέκυψε, σύμφωνα με την άποψη μιας μεγάλης μερίδας ερευνητών, ως διαπλοκή οικονομικών και πολιτικών παραγόντων<sup>354</sup>. Επίσης, στο ίδιο πλαίσιο, η άποψη του Sharp «η εκπαίδευση ήταν σημαντική για να ενσωματωθούν οι μάζες σε μια νέα και μετασχηματισμένη ηγεμονία δημιουργώντας σ' αυτές μια συνείδηση η οποία δεν παρεμποδίζει τις καπιταλιστικές σχέσεις»<sup>355</sup> και πλείστες οι παρόμοιες απόψεις (π.χ. Hogan, Simon,), αλλά και η κριτική σε αυτές (π.χ. Bernstein, Young) (Ζαμπέτα, 1992, σσ. 20-21). Η θεωρία της αναπαραγωγής χρησιμοποιείται με διάφορες έννοιες από πολλούς θεωρητικούς. «Άλλοτε χρησιμοποιείται με την έννοια της κοινωνικής αναπαραγωγής, άλλοτε ως αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής ή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων άλλοτε με μια λειτουργιστική λογική κ.λπ.» (Ζαμπέτα, 1992, σ. 22). Για τον Althusser<sup>356</sup> στο κράτος, συνώνυμο κατασταλτικού μηχανισμού, λειτουργεί ο κυρίαρχος ιδεολογικός μηχανισμός του «το σχολείο» (Ζαμπέτα, 1992, σσ. 22-23). Στις μαρξιστικές προσεγγίσεις η ισότητα ευκαιριών και η ελευθερία επιλογής θεωρείται πως δεν επιτυγχάνεται στις παρούσες κοινωνικές συνθήκες. Επίσης, σε αυτές τις προσεγγίσεις η

<sup>351</sup> Οι Bowles και Gintis παρουσιάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα ως νομιμοποιητικό μέσο για την οικονομική ανισότητα. Η καπιταλιστική συσσώρευση εξυπηρετείται από ένα συγκεκριμένο τρόπο παραγωγής εργατικού δυναμικού. Αυτό είναι πραγματοποιήσιμο με «την αντιστοιχία μεταξύ της κοινωνικής οργάνωσης του σχολείου με αυτήν της εργασίας» [Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: R.K.P., pp. 151-179].

<sup>352</sup> Ο Stuart Hall ορίζει την έννοια του "οικονομισμού", όπως παρατίθεται από τον M. Apple, ως εξής: «Με τον όρο "οικονομισμός" δεν εννοώ ότι απορρίπτω τον ισχυρό ρόλο που παίζουν τα οικονομικά θεμέλια μιας κοινωνικής τάξης (order) ή οι κυρίαρχες οικονομικές σχέσεις στη διαμόρφωση και δόμηση του όλου κοινωνικού οικοδομήματος. Εννοώ, κυρίως, μια συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση που τείνει να "διαβάζει" τα οικονομικά θεμέλια ως τη μόνη ντετερμινιστική δομή που τείνει να βλέπει όλες τις άλλες διαστάσεις του κοινωνικού σχηματισμού ως αντανάκλαση του "οικονομικού" σε ένα άλλο επίπεδο συνάρθρωσης. Αυτή η προσέγγιση, αναγάγει τα πάντα στο οικονομικό επίπεδο και προσδίδει έννοια σε κάθε άλλο τύπο κοινωνικής σχέσης ως ευθεία και άμεση "αντιστοιχιστή" στο οικονομικό...» [Apple, M. (1989). *Ideology and the State in Education Policy*. In Dale, R., *The State and Education Policy*, pp. 1-20 Milton Keynes, Open University, p. 10]. Αναφέρεται στο (Ζαμπέτα, 1992, σ. 21).

<sup>353</sup> «Η εκπαίδευση προετοιμάζει τους μαθητές να γίνουν εργαζόμενοι μέσω μιας αντιστοιχίας μεταξύ των κοινωνικών σχέσεων της παραγωγής και των κοινωνικών σχέσεων της εκπαίδευσης. Όπως ο καταμερισμός της εργασίας στην καπιταλιστική επιχείρηση, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια τέλεια διαβαθμισμένη ιεραρχία εξουσίας και ελέγχου, στην οποία ο ανταγωνισμός παρά η συνεργασία καθορίζει τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, και ένα εξωτερικό σύστημα αμοιβών -μισθοί στην περίπτωση της οικονομίας και βαθμοί στην περίπτωση του σχολείου- κρατά την κυριαρχία» [Bowles, S.-Gintis, H. (1981). *Contradiction and Reproduction in educational theory*. In Dale, R. et al (eds). *Education and the State, Vol.1, Schooling and the National Interest*, The Falmer Press, pp. 46-47, 61-76].

<sup>354</sup> Οι εθνικές και πολιτιστικές διαφοροποιήσεις, στην περίπτωση της Αμερικής, απειλούσαν σοβαρά την πολιτική σταθερότητα και έτσι «Κατεπειγόντως, οι οικονομικοί ηγέτες αναζήτησαν ένα μηχανισμό (δηλαδή την εκπαίδευση) ο οποίος να εξασφαλίζει την πολιτική σταθερότητα και το συνεχές κέρδος των επιχειρήσεων τους» (p. 159) και συνεχίζουν «Ως εκ τούτου, η καπιταλιστική αστική τάξη, προκειμένου να κυριαρχήσει οικονομικά και πολιτικά, είχε συμφέρον στην ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα της εξασφάλιζε εξειδικευμένη εργατική δύναμη, αλλά και την πολιτιστική της κυριαρχία» [Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: R.K.P., pp. 151-179].

<sup>355</sup> Sharp, R. (1978). *Knowledge, Ideology and the politics of Schooling, Towards a Marxist Analysis of Education*, London: R.K.P. Αναφέρεται στο (Ζαμπέτα, 1992, σ. 20).

<sup>356</sup> Αναλυτικά για τις απόψεις του Althusser βλ. «**Ιδεολογία – Εξουσία – Ηγεμονία**» σελ. 29

απόδοση λόγου έρχεται σε σύγκρουση με τον έλεγχο που εμφιλοχωρεί σε αυτή. Τέλος, η διαχείριση της εκπαίδευσης μπορεί να είναι επιθυμητό από τους Μαρξιστές να έχει τοπικό χαρακτήρα, αλλά θα πρέπει αυτή να χρηματοδοτείται εξ' ολοκλήρου από το κράτος. Εξάλλου, για τις μαρξιστικές προσεγγίσεις «Η εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει την κοινωνία» (βλ. Bowles, S. & Gintis, H., Simon, B., Gramsci, A., Sagur, M., Sharp, R., Stevens, P.) (Ζαμπέτα, 1992, σ. 31).

Οι προσεγγίσεις κράτους πρόνοιας έχουν να κάνουν με την ανάγκη που προβάλλεται για προνοιακές πολιτικές, που θα εξασφαλίσουν στους πολίτες ένα ελάχιστο βιοτικό επίπεδο. Εντός αυτού του πλαισίου, η εκπαίδευση θεωρείται πως αποσκοπεί στην ευημερία και την κοινωνική ανάπτυξη (Ζαμπέτα, 1992, σ. 33). Όταν η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται σαν «προϊόν» με «αξία», τότε αυτόματα αποτελεί «δικαίωμα» για όλους. Επομένως, το «αγαθό» αυτό συνδέεται με το πρόβλημα κατανομής πόρων. Οι κοινωνικές πολιτικές των κρατών εξασφαλίζουν πως δεν θα διευρυνθούν οι κοινωνικές ανισότητες. Το υποχρεωτικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας την κάνει να αποτελεί παράλληλα κοινωνικό καθήκον, ο πολίτης με τη χρήση της «θα βελτιώσει και θα εκπολιτίσει τον εαυτό του». Έτσι, εισάγεται η έννοια της «κοινωνικής ανάγκης» και συνακόλουθα του «κοινωνικού προβλήματος». Κατά αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται ένα παράδοξο· από τη μια τα 'δικαιώματα' παραπέμπουν σε μια θεώρηση πολιτικών που προσφέρουν «ίσες» υπηρεσίες σε όλους τους πολίτες, από την άλλη οι 'ανάγκες' σε μια θεώρηση αναδιανεμητικών πολιτικών. Έτσι, σχηματίζεται το δίπολο «η εκπαίδευση ωφελεί τους αποδέκτες της» και «αποτελεί στρατηγική του κεφαλαίου για την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής». Η εκπαίδευση, ερμηνευμένη ως κοινωνική πολιτική, έχει ως συνέπεια «να διέρχεται μέσω αυτής της έντασης» (Ζαμπέτα, 1992, σσ. 34-36). Εντός αυτής της θεώρησης καλύπτονται και κάποιες πτυχές του κορπορατιστικού μοντέλου, καθώς οι παροχές μέσω κοινωνικής πολιτικής διευθετούν και τις συγκρούσεις μεταξύ κυβερνήσεων και ομάδων πίεσης. Η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών προάγεται μέσω πολιτικών που επιθυμούν να επιτευχθεί κοινωνική δικαιοσύνη<sup>357</sup>. Η απόδοση λόγου παραμένει στο επίπεδο υλοποίησης γραφειοκρατικών μηχανισμών ελέγχου. Η προσέγγιση ασκεί αυστηρή κριτική στη φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική (η δεύτερη υπόσχεται περιορισμό του κρατικού παρεμβατισμού), ωστόσο δεν λείπουν και οι περιπτώσεις που οι προσεγγίσεις συνδυάζονται<sup>358</sup>. Οι προσεγγίσεις κράτους πρόνοιας βλέπουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σαν «πολιτική στρατηγική των μη προνομιούχων», μόνο που σε αντίθεση με τις μαρξιστικές προσεγγίσεις η μεταρρύθμιση δεν βλέπει ως μονόδρομο τη σύγκρουση και την ανατροπή.

Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις εστιάζουν στους τρόπους με τους οποίους ομάδες, με αντιτιθέμενα συμφέροντα, διαπραγματεύονται με την εκάστοτε κυβέρνηση ώστε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση να ικανοποιήσει την επίτευξη των δικών τους στόχων. Η εκπαιδευτική αλλαγή προκύπτει όταν πολλές αλληλεπιδρώσες ομάδες συμφερόντων φτάνουν να συμφωνήσουν σε μια πολιτική, η οποία ενίοτε προκύπτει και από ιδεολογικές διαμάχες (Ζαμπέτα, 1992, σσ. 44-58). Η Margaret S. Archer διατυπώνει μια «γενική συστημική θεωρία», ώστε να ερμηνευτεί η διαδικασία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Χρησιμοποιεί μια ιστορική-συγκριτική προσέγγιση, υιοθετώντας χαρακτηριστικά από το νεο-μαρξιστικό και το λειτουργικό παράδειγμα, αλλά και τη συστημική θεωρία και τη θεωρία ανταλλαγής<sup>359</sup>. Η ανάλυσή της είναι σε αρμονία με το μοντέλο του Weber, στο οποίο ενυπάρχει η έννοια της «κοινωνικής αλληλεπίδρασης». Η προσέγγιση αυτή της

<sup>357</sup> Καταργούνται τα παράλληλα εκπαιδευτικά δίκτυα, καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις από βαθμίδα σε βαθμίδα, υιοθετούνται ενιαία (comprehensive) σχολεία κ.α.

<sup>358</sup> Επισημαίνουμε τον κρατικό συγκεντρωτισμό που χαρακτηρίζει την αγγλική εκπαιδευτική πολιτική, στην περίπτωση της εισαγωγής του "National Curriculum", με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1988.

<sup>359</sup> Για την Archer η «θεωρία ανταλλαγής» (exchange theory) αναφέρεται στη διάθεση και ανταλλαγή των πόρων σε μια κοινωνία. Οι πόροι αυτοί δεν είναι πάντοτε οικονομικοί (π.χ. μπορεί να είναι η «γνώση» την οποία διαθέτουν και «ανταλλάσσουν» οι εκπαιδευτικοί). Η διαδικασία της συναλλαγής των πόρων και οι σχέσεις εξουσίας «συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους». Από τη συστημική θεωρία η Archer κρατάει την έννοια ότι «η συνολική κατανομή των πόρων εξασφαλίζει το περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα όλες οι διεκπεραιώσεις και ότι οι διαπραγματεύσεις που ολοκληρώνονται σ' ένα τμήμα έχουν επιπτώσεις σ' ένα άλλο» (Ζαμπέτα, 1992, σ. 45).

εκπαίδευσης («μακροκοινωνιολογική») έχει διπλό χαρακτήρα. «Μελετά αφενός σύνθετα είδη κοινωνικής αλληλεπίδρασης των οποίων αποτέλεσμα είναι η εμφάνιση συγκεκριμένων μορφών εκπαίδευσης, εν προκειμένω το κρατικό σύστημα, αφετέρου σύνθετους τύπους κοινωνικών και εκπαιδευτικών δομών που δίνουν μορφή στο περιβάλλον στο οποίο η αλληλεπίδραση και η αλλαγή λαμβάνουν χώρα»<sup>360</sup>. Αναπόφευκτη είναι, σύμφωνα με τη Ζαμπέτα, η «ένταση μεταξύ της αλληλεπίδρασης στο επίπεδο των δομών και των πράξεων των μεμονωμένων δρώντων» (Ζαμπέτα, 1992, σ. 46). Η ανάλυση που προηγήθηκε καταλήγει πως τα εκπαιδευτικά συστήματα αναπτύσσονται από τη «διαπραγμάτευση» μεταξύ διαφόρων δυνάμεων που διαθέτουν διαφορετικό βαθμό εξουσίας και πόρων» και οι τύποι διαπραγμάτευσης που προκύπτουν είναι οι ακόλουθοι: α) «αυτή που ξεκινάει από το εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος (internal initiation), δηλαδή κυρίως το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, φοιτητές κ.λπ.» β) «αυτή που αποτελεί εξωτερική συναλλαγή (external transaction) και αφορά την αυθορμησιακή αλληλεπίδραση μεταξύ εξωτερικών ομάδων συμφερόντων» και γ) «τον πολιτικό χειρισμό (political manipulation) ο οποίος σχετίζεται με τον κρατικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη δημόσια χρηματοδότησή τους, γεγονός που προκαλεί την τάση για έλεγχο της εκπαιδευτικής πολιτικής από πλευράς διαφόρων συμφερόντων»<sup>361</sup>. Συμπεραίνει τελικά η Archer πως: «Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος είναι κάτι το οποίο κανείς δεν θέλησε. Είναι το ανορθολογικό και μη σκόπιμο αποτέλεσμα παράλληλων δυνάμεων (της πολιτείας, του επαγγέλματος, εξωτερικών ομάδων συμφερόντων και γονέων) με διαφορετικά συμφέροντα και αποκλίνουσες (διστάμενες) αξίες. Αυτή η ανάπτυξη επιδεικνύει κανονικότητες, αλλά δεν εμπεριέχει λογική»<sup>362</sup>. Με τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις ασχολούνται αρκετοί ερευνητές (Salter & Tapper, Hargreaves, Kogan, Ball, McPherson & Raab, Dale, Offe κ.α.) και ο καθένας προσθέτει κάτι στην ερμηνεία, διαφοροποιείται ή/και ασκεί κριτική<sup>363</sup>.

Οι ερευνητές, όπως είδαμε πιο πάνω, με διάφορες προσεγγίσεις προσπαθούν να περιγράψουν τους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική εξέλιξη, κυρίως στη μαζική μορφή της. Έχουν καταγραφεί πλήθος παραγόντων που την καθόρισαν, κυρίως στις μελέτες για το 19<sup>ο</sup> αιώνα<sup>364</sup>. Ο Green, με αντικείμενο κυρίως το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατηγοριοποιεί τα παραδείγματα που εξηγούν την εκπαιδευτική εξέλιξη σε τέσσερα: Θετικιστική Θεωρία (Durkheim έως τους εκπροσώπους του δομο-λειτουργισμού), Μαρξιστική Θεωρία, Βεμπεριανή Θεωρία, Φιλελεύθερη Θεωρία (Green, 2010, σσ. 84-85). Ο λόγος που τα παραθέτουμε παρά τις επικαλύψεις τους με τα παραδείγματα που προηγήθηκαν είναι πως στην ανάλυσή τους μας περιγράφει την εφαρμογή τους στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα και το πώς θρησκεία, ταξική διάρθρωση, κρατικός παρεμβατισμός, οικονομική οργάνωση του κράτους, μεταβολές στη δομή της οικογένειας και εκπαίδευση συναρθρώνονται στην αγγλική κοινωνία.

Στη φιλελεύθερη θεωρία, η ώθηση στην εξέλιξη της εκπαίδευσης μοιάζει να εκπορεύεται από την πίστη των Προτεστάντων πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο προσηλυτισμού<sup>365</sup>. Σε όλη την Ευρώπη, οι εκκλησίες παρακινούσαν για την ίδρυση σχολείων, αλλά και οργάνων και

<sup>360</sup> Archer, M. (1985). *Educational politics: a model for their analysis*. In McNay I. & Ozga J. (eds) *Policy making in Education*. Oxford: Pergamon Press, p.3. Αναφέρεται στο (Ζαμπέτα, 1992, σ. 46).

<sup>361</sup> Ibid pp. 42-43.

<sup>362</sup> Ibid p. 58.

<sup>363</sup> Αναλυτικά στο (Ζαμπέτα, 1992, σσ. 47-51).

<sup>364</sup> Ο Michael Katz ισχυρίζεται πως οι βασικοί παράγοντες είναι «η εκβιομηχάνιση, η αστικοποίηση, ο κρατικός παρεμβατισμός και οι μεταβολές στη δομή της οικογένειας», στο Katz, M. (1976). *The Origins of Popular Education: A Reassessment*. *History of Education*, Χειμώνας 1976, p.384. Αναφέρεται στο (Green, 2010, σ. 84). Ο Lawrence Stone συμπεριλαμβάνει «την κοινωνική διαστρωμάτωση, τις δυνατότητες απασχόλησης, τη θρησκεία, τις θεωρίες για την επίτευξη κοινωνικού ελέγχου, τα δημογραφικά και οικογενειακά μοντέλα, την οικονομική οργάνωση και τους οικονομικούς πόρους, την πολιτική θεωρία και τους θεσμούς», στο Stone, L. (1969). *Literacy and Education in England 1640-1900. Past and Present*, 42(1), pp. 69-139. Αναφέρεται στο (Green, 2010, σ. 84).

<sup>365</sup> Οι Προτεστάντες αγωνιούν για τον μαζικό γραμματισμό που θα βοηθήσει την ανάγνωση και διάδοση της Βίβλου.

χρηματοδοτούσαν τη λειτουργία τους (16<sup>ος</sup> – 19<sup>ος</sup> αιώνες). Ο Διαφωτισμός αλλά και ο φιλελεύθερος καπιταλισμός αποτελούν άλλες επίσης κεντρομόλους δυνάμεις ανάπτυξης της εκπαίδευσης. Ακόμα, θετικά συνέβαλλαν η σχέση εκπαίδευσης και άσκησης τεχνικών επαγγελμάτων, η τυπογραφία, η ναυσιπλοΐα και ο στρατός, τα επαγγέλματα των νομικών και των κληρικών. Μετά τον Προτεσταντισμό και ο Καθολικισμός με μικρή καθυστέρηση, αρχές 17<sup>ου</sup> αιώνα, συμβάλλει στη μείωση του αναλφαβητισμού στην Ευρώπη. Ωστόσο, παρόλο που οι εκκλησίες εκκινούν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, η εδραίωση εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων προκύπτει τελικά από τη ρήξη με τον κλήρο. Ο 19<sup>ος</sup> αιώνας με τη φιλοσοφία του Διαφωτισμού και το σύνολο των διαφωτιστών να συμφωνούν ότι «το περιβάλλον διαμορφώνει το άτομο», συναντά στις ιδέες της Γαλλικής Επανάστασης πως η εκπαίδευση αποτελεί «ανθρώπινο και πολιτικό δικαίωμα». Το φιλελεύθερο παράδειγμα δεν μπορεί να υποστηρίξει πως η συνυφασμένη με αυτό έννοια της δημοκρατίας αποτέλεσε κυρίαρχο στοιχείο για τη δημιουργία εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης. Από τη μια απολυταρχικά καθεστώτα σε χώρες όπως η Πρωσία και η Αυστρία αποτελούσαν στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παράδειγμα προς μίμηση, και από την άλλη κανένα μαζικό λαϊκό κίνημα δεν επέδρασε καταλυτικά στην εκπαίδευση. Στην Αγγλία, όπου η μεσαία τάξη και η ανερχόμενη εργατική διεκδίκησαν μερίδιο στην πολιτική εξουσία, επήλθαν αλλαγές στην εκπαίδευση που αντανάκλασαν αυτή τη δημοκρατική στροφή. Αντιθέτως με όσα θα περίμεναν οι θιασώτες του φιλελεύθερου παραδείγματος, η φιλελεύθερη ιδεολογία της αστικής τάξης δεν ήταν ο καταλυτικός παράγοντας ανάπτυξης της εκπαίδευσης. Αυτοί που βρέθηκαν να προωθούν το αγγλικό εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν άλλοι από «τους ριζοσπάστες της εργατικής τάξης και τους Χαρτιστές, καθώς και τους Ωφελμιστές της μεσαίας τάξης» (Green, 2010, σσ. 85-96).

Η θεωρία του δομικού λειτουργισμού έχει καταβολές στον Emile Durkheim και στο βασικό για αυτόν αξίωμα πως «μια κοινωνική συλλογικότητα θα έπρεπε να υπάρχει πριν και πάνω από το άτομο». Επίσης, ο Durkheim δέχεται πως το κράτος πρέπει να εκπαιδεύει και η εκπαίδευση να έχει διττό χαρακτήρα: από τη μια να εμφυσά συλλογικές ιδέες και μια ευρεία κουλτούρα, και από την άλλη να βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες που σχετίζονται με τις μελλοντικές τους ενασχολήσεις. Οι ιδέες του παραδόξως βρήκαν προσφορότερο έδαφος στις ΗΠΑ από την Ευρώπη, αλλά εκεί ο λειτουργισμός εστιάζει στη σχέση εκπαίδευσης-εργασίας. Κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα ο ρόλος του σχολείου είναι ως ένα βαθμό παθητικός στη διαμόρφωση των κοινωνικών τάξεων. Οι διακριτοί τύποι σχολείων λειτουργούσαν με τέτοιο τρόπο ώστε αναπαρήγαγαν την κοινωνική διαστρωμάτωση και δεν τη διαμόρφωναν. Αν και τίθεται υπό αμφισβήτηση το κατά πόσο η αύξηση του γραμματισμού και η Βιομηχανική Επανάσταση συνδέονται άρρηκτα, παρατηρούμε πως όσο η εκβιομηχάνιση αναπτυσσόταν, οι απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα να παράγει επιστήμονες και τεχνικούς με αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες πληθαίνουν. Στην Αγγλία η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος, χαρακτηρίζεται από τον Green, ανύπαρκτη. Αυτό φαίνεται να ισχύει σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ακόμα και όταν η ανάγκη είναι προφανής. Συνέπεια αυτού προβάλλει η αποτυχία της Βρετανίας να διατηρήσει το 19<sup>ο</sup> αιώνα την οικονομική της υπεροχή. Συνοπτικά, μπορούμε να ισχυριστούμε πως σε καμιά χώρα οι οικονομικοί και τεχνικοί παράγοντες δεν καθόρισαν τις εκπαιδευτικές μεταβολές, πολύ περισσότερο στην Αγγλία που φαινόταν πως κάτι τέτοιο θα συνέδραμε στις οικονομικές εξελίξεις. Συνέπεια αυτών είναι ο λειτουργισμός να χρεώνεται την αδυναμία ερμηνείας των εκπαιδευτικών αλλαγών (Green, 2010, σσ. 96-112).

Η επόμενη θεωρητική προσέγγιση που ερμηνεύει την εκπαιδευτική ανάπτυξη είναι αυτή που τη συνδέει με τα κοινωνικά επακόλουθα της βιομηχανοποίησης και τους τρόπους ταξικού ελέγχου της κοινωνίας<sup>366</sup>. Βρίσκεται σε αρμονία με τη Μαρξιστική προσέγγιση και όπως οι υπόλοιπες κατηγορείται πως αδυνατεί να ερμηνεύσει πλήρως τις εξελίξεις στην εκπαίδευση σε όλες τις χώρες. Στην Αγγλία, όπως προαναφέραμε, το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθυστέρησε,

<sup>366</sup> Οι σχέσεις εκπαίδευσης-μορφών παραγωγής-ταξικού ελέγχου-αναπαραγωγής καπιταλιστικών σχέσεων-εργασιακής πειθαρχίας μελετώνται από αναλυτές των εκπαιδευτικών θεμάτων του 19ου αιώνα όπως οι Αμερικανοί Michael Katz, Samuel Bowles, Herbert Gintis και τον Άγγλο ιστορικό Richard Johnson (Green, 2010, σ. 112).

καθώς το υποκαθιστούσε ένα οργανωμένο εθελοντικό δίκτυο, με την αλληλοδιδασκτική να δεσπόζει. Την περίοδο 1780 έως 1830 ο πληθυσμός αστικοποιήθηκε και η εργατική τάξη μεταμορφώθηκε σε μια νέα προλεταριακή τάξη. «Η εκπαίδευση έγινε σημαντικό στοιχείο για την κοινωνική διαχείριση αυτής της μετάβασης από την κυρίαρχη τάξη». Μέχρι το 1850 ο συνολικός πληθυσμός τριπλασιάστηκε, με την πλειονότητα να ζει στις πόλεις. Για την εργατική τάξη αυτό είναι συνώνυμο με τον υπερπληθυσμό, την εξαθλίωση (τρώγλες, υπόνομοι, μολυσμένος αέρας, διαφθορά και ανηθικότητα) και χάσμα μεταξύ των τάξεων. Η ζωή της εργατικής τάξης αλλάζει άρδην καθώς εισέρχεται στη λογική της πειθαρχίας του εργοστασίου, η γυναίκα και τα παιδιά βγαίνουν από το σπίτι για να εργαστούν και οι σχέσεις στην οικογένεια οριοθετούνται εκ νέου από αυτές τις σφοδρές αλλαγές<sup>367</sup>. Οι επιδράσεις στην εκπαίδευση των παιδιών είναι καταλυτικές, φτάνει μόνο να σκεφτούμε πως οι αλλαγές στην οικογενειακή ζωή σηματοδοτούν το τέλος της άτυπης οικογενειακής εκπαίδευσης και η εκτεταμένη πλέον παιδική εργασία υπονομεύει τη σχολική φοίτηση. Από την άλλη, οι νέες εργασιακές συνθήκες επέβαλλαν την «επανεκπαίδευση του εργατικού δυναμικού», αλλά και την «ηθικοποίηση»<sup>368</sup> (Green, 2010, σσ. 112-119). Η μαρξιστική θεωρία, αν θέλαμε να συμπυκνώσουμε τα όσα πρεσβεύει πως υπηρέτησε κατά το 19<sup>ο</sup> κυρίως αιώνα η εκπαίδευση, θεωρεί πως η δημόσια εκπαίδευση προσπαθεί να επιφέρει ομοιομορφία στη συμπεριφορά, πειθαρχία και να αναπαράγει τις κοινωνικές συνθήκες της καπιταλιστικής εργασίας (Green, 2010, σσ. 132-133).

Η τέταρτη προσέγγιση στην προσπάθεια ερμηνείας των διαφορών που προέκυψαν στην εκπαίδευση κατά έθνος είναι η βεμπεριανή προσέγγιση, με βασικό εκπρόσωπο την Margret Archer. Η Archer προσπαθεί να ερμηνεύσει τις αλλαγές με «όρους αλληλεπίδρασης ομάδων». Στο βιβλίο της *The Social Origins of Educational Systems* γράφει «Η εκπαίδευση έχει τα χαρακτηριστικά που έχει εξαιτίας των στόχων που επιδιώκουν να επιτύχουν όσοι βρίσκονται στην εξουσία... Η αλλαγή συντελείται επειδή νέοι εκπαιδευτικοί στόχοι τίθενται από εκείνους που έχουν τη δύναμη να τροποποιήσουν τις προηγούμενες πρακτικές». Η βεμπεριανή προσέγγιση προτάσσει την «πάλη μεταξύ ομάδων με διαφορετικά εκπαιδευτικά συμφέροντα», για να ερμηνεύσει τις εκπαιδευτικές αλλαγές που συντελούνται το 19<sup>ο</sup> αιώνα. Παραδοσιακά η εκπαίδευση εκείνη την περίοδο ελέγχεται από την εκκλησία, και την αγγλική άρχουσα ελίτ με αντικειμενικό στόχο την αναπαραγωγή της ταξικής δομής. Αντίπαλοί τους εμφανίζονται οι αποκλεισμένοι για διάφορους λόγους από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (νέες «δυναμικές ομάδες»). Η κατανομή κοινωνικής ισχύος είναι αυτή που θα καθορίσει τη φύση της εκπαιδευτικής διεκδίκησης. Η Archer παρέχει δύο βασικές μορφές διεκδίκησης: την «αναπλήρωση» και τον «περιορισμό». Οι δυναμικές ομάδες που αναφέραμε πριν μπορούν να υιοθετήσουν τη μια ή την άλλη μορφή για να πετύχουν τους στόχους τους. Η «αναπλήρωση» σχετίζεται με τη δημιουργία ανταγωνιστικών ιδρυμάτων, ώστε η παρεχόμενη εκπαίδευση να ικανοποιεί τις ανάγκες της ομάδας, ενώ ο «περιορισμός» είναι η στρατηγική της «διάλυσης του μονοπωλίου της κυρίαρχης ομάδας μέσω νομικών εξαναγκασμών και την επακόλουθη αντικατάστασή του με κρατικά παρεχόμενη εκπαίδευση». Ο «περιορισμός» προϋποθέτει την πρόσβαση στο νομοθετικό μηχανισμό του κράτους, ενώ η υιοθέτηση της «αναπλήρωσης» προϋποθέτει επαρκή πλούτο. Σύμφωνα με την περιγραφή που δώσαμε, μπορούμε με ασφάλεια να ισχυριστούμε ότι η «αναπλήρωση» μπορεί να υιοθετηθεί από την οικονομική ελίτ, ενώ ο «περιορισμός» από την πολιτική ελίτ. Αυτομάτως, καταλαβαίνουμε πως στην Αγγλία η μορφή διεκδίκησης της δυναμικής ομάδας είναι η αναπλήρωση, καθώς η μεσαία βιομηχανική τάξη που την αποτελεί δεν διαθέτει πολιτική επιρροή αλλά επαρκή πλούτο. Ένα άλλο βασικό θέμα με το οποίο ασχολείται η βεμπεριανή προσέγγιση είναι η δομική διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και κατά πόσο η δομή αυτή είναι κεντρική ή αποκεντρωτική. Στην Αγγλία η αναπλήρωση δημιουργεί τρία διακριτά συστήματα: τα αγγλικανικά σχολεία (κυρίαρχη η

<sup>367</sup> Για κάποιους, όπως ο Frederick Engels, η εκβιομηχάνιση προκαλεί τη διάλυση της οικογένειας. Στο Engels, F. (1969). *The Condition of the Working Class in England*. pp. 172-173.

<sup>368</sup> Οι φτωχοί των πόλεων θεωρούνταν «άποροι, αμαθείς, άθαιοι, ανήθικοι και ανυπάκουοι» και η δημόσια εκπαίδευση θα αναλάμβανε την «καταπολέμηση τέτοιων ανεπιθύμητων κοινωνικών τάσεων» (Green, 2010, σ. 118).

αριστοκρατία), τα σχολεία μεσαίας τάξης (συνδέονται με τη βιομηχανία) και τα ανεξάρτητα σχολεία της εργατικής τάξης. Όταν οι δαπάνες για τη συντήρηση των σχολείων γίνονται δυσβάστακτες, τότε αυτά στρέφονται προς το κράτος και ζητούν τη συνδρομή του, με αντάλλαγμα την αυτονομία τους. Μετά τη μελέτη της διάκρισης μεταξύ αποκεντρωτικών και συγκεντρωτικών συστημάτων, η Archer καταπιάνεται με την αξιοποίηση ενός συνόλου χαρακτηριστικών που περιγράφουν τις σχέσεις εκπαίδευσης-κράτους και εκπαίδευσης-κοινωνίας. Τέσσερις δομικές αλλαγές, έννοιες κλειδιά για τη μελέτη της Archer, είναι: «η ενοποίηση», «η συστηματοποίηση», «η διαφοροποίηση», «η εξειδίκευση»<sup>369</sup>. Η ενοποίηση και η συστηματοποίηση αφορούν τη σχέση εκπαίδευσης-κράτους, ενώ η διαφοροποίηση και η εξειδίκευση τη σχέση εκπαίδευσης-κοινωνίας. Στην περίπτωση που η εκπαιδευτική διεκδίκηση ενστερνίζεται την πολιτική της «αναπλήρωσης» το σύστημα έχει ασθενή ενοποίηση και συστηματοποίηση και ισχυρή εξειδίκευση και διαφοροποίηση. Στην περίπτωση του «περιορισμού», τα δεδομένα αντιστρέφονται (Green, 2010, σσ. 138-149).

Σύμφωνα με τη βεμπεριανή προσέγγιση, το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να θεωρηθεί πως έχει καταγωγή από τον «περιορισμό». Όλες τις εκπαιδευτικές παροχές τις συντονίζει η κεντρική εξουσία. Για όλες τις σημαντικές αποφάσεις: δαπάνες, προσλήψεις, εξετάσεις, προγράμματα σπουδών κ.α. αποφάινεται μια ανώτερη αρχή. Το εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως και τα ιδρύματα, δεν είναι αυτόνομα και χρειάζονται εξουσιοδότηση, αδειοδότηση, πιστοποίηση κ.λπ. Το κράτος έχει σαφείς στόχους για την εκπαίδευση και ο έλεγχος και ο συντονισμός γίνονται αυστηρά. Η Αγγλία ως σύστημα «αναπλήρωσης» χαρακτηρίζεται για το γεγονός πως ανεξάρτητες ομάδες αντιστέκονται στην τυποποίηση και τον έλεγχο. Όλος ο 19<sup>ος</sup> αιώνας χαρακτηρίζεται από ασθενή τυποποίηση και συστηματοποίηση, καθώς οι ομάδες που κυριαρχούν στην αγγλική κυβέρνηση προσπαθούν και επιτυγχάνουν να προστατέψουν τα συμφέροντά τους (Green, 2010, σσ. 144-145).

Τα τέσσερα, φαινομενικά διακριτά, παραδείγματα μπορούν να συνεισφέρουν, όχι ισομερώς υποχρεωτικά, στην προσπάθεια προσέγγισης της ερμηνείας της εκπαιδευτικής εξέλιξης και της εδραίωσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Συναντάμε στοιχεία των παραδειγμάτων καθώς μελετάμε τον τρόπο με τον οποίο το συγκεκριμένο διαμορφώνει τον τρόπο λειτουργίας, το θεσμικό κομμάτι αλλά και τα τεκταινόμενα στο περιβάλλον του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Andy Green, όλες οι προσεγγίσεις που προσπάθησαν να συνδέσουν άμεσα την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων με τις αλλαγές στη δομή της κοινωνίας, άφηναν πλειάδες αναπάντητα ερωτήματα. Προς επίρρωση αυτών αναφέρει την αδυναμία τους να ερμηνεύσουν τον ανομοιογενή τρόπο εξέλιξης της εκπαίδευσης σε διαφορετικές χώρες. Αναγνωρίζει στη βεμπεριανή προσέγγιση της Archer πολλά θετικά, αλλά επισημαίνει πως «η απουσία αναπτυγμένης θεωρίας για το κράτος» αποτελεί την αχίλλειο πτέρνα της. Τούτων λεχθέντων, υποστηρίζει πως «η εξέλιξη των δημόσιων συστημάτων εκπαίδευσης μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο σε συνάρτηση με τη διαδικασία συγκρότησης του κράτους και μάλιστα κατά τρόπο μη αναγωγικό, που να αποδίδει τη δέουσα σημασία τόσο στις πολιτικές δομές όσο και στις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες ύπαρξής τους» (Green, 2010, σσ. 150-151).

Η συγκρότηση εθνικών κρατών στην Ευρώπη, μέρος των οποίων είναι και οι εκπαιδευτικές εξελίξεις, συνέβη κατά το 18<sup>ο</sup> και το 19<sup>ο</sup> αιώνα, και η ανομοιογένεια στη συγκρότησή τους εξηγεί και τις διαφορές που προέκυψαν στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η εκπαίδευση θεωρήθηκε σημαντικό μέσο για τη δημιουργία στελεχών για το κράτος, για τη διάδοση δεξιοτήτων που ήταν απαραίτητες στις αυξημένες ανάγκες του κράτους για μεγάλα κατασκευαστικά έργα υποδομών, για την «κατασκευή» φιλήσυχων και νομοταγών πολιτών, και τέλος για την όσο ποτέ

<sup>369</sup> Η ενοποίηση είναι «η ενσωμάτωση ή ανάπτυξη ποικίλων ιδρυμάτων, δραστηριοτήτων και προσωπικού υπό ένα κεντρικό, εθνικό και ειδικό διοικητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο». Η συστηματοποίηση είναι η «συνάρθρωση των διαφορετικών στοιχείων εντός του συστήματος». Η διαφοροποίηση επιτυγχάνεται με την «αυτονόμηση της εκπαίδευσης από τα διάφορα μέρη της κοινωνίας». Η εξειδίκευση «σχετίζεται με τους τρόπους με τους οποίους τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αναδιαμορφώνονται για να επικεντρωθούν σε εξειδικευμένες λειτουργίες». Στο Archer, M. (1979). *The Social Origins of Educational Systems*. pp.174-200. Αναφέρεται στο (Green, 2010, σ. 143).

άλλοτε απαραίτητη δημιουργία μιας «συνεκτικής εθνικής κουλτούρας σύμφωνα με τις αναπαραστάσεις της άρχουσας τάξης»<sup>370</sup>. Αυτό είχε πολλαπλές διαστάσεις, καθώς η εκπαίδευση κλήθηκε να κατασκευάσει την εθνική γλώσσα και ταυτότητα, τις παραδόσεις, τους εθνικούς μύθους, τις πατριωτικές αξίες, αλλά και το ίδιο το υποκείμενο-πολίτη<sup>371</sup> (Green, 2010, σσ. 151-156).

Ο Green υποστηρίζει πως η μαρξιστική θεωρία του κράτους δεν έχει μόνο μια διάσταση. Ο Marx θεωρεί πως το σύγχρονο κράτος είναι το καπιταλιστικό κράτος και στα έργα του –Το Κεφάλαιο & Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος– η θεωρία του για το κράτος έχει ως βασική έννοια το μοντέλο βάσης-εποικοδομήματος της κοινωνικής συγκρότησης. Ωστόσο, μια θεώρηση που θα παρουσίαζε την οικονομική δομή να καθορίζει πλήρως και αποκλειστικά τη μορφή του κράτους, δημιουργεί κάποια προβλήματα ερμηνείας που οδηγούν σε εναλλακτικές αναγνώσεις των θέσεων του Marx και του Engels, αυτή τη φορά λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των έργων τους για τη Γαλλία και την Αγγλία. Για την Αγγλία συγκεκριμένα ο Marx γράφει το 1855 πως έχει ένα ξεπερασμένο σύνταγμα που αποτελεί συμβιβασμό ανάμεσα στη μπουρζουαζία που κυβερνά ουσιαστικά, και στους αστούς και τους αριστοκράτες γαιοκτήμονες που κυβερνούν επίσημα. Τα κόμματα των Ουίγων και των Τόρις ανέθεταν την ουσιαστική διακυβέρνηση στην τάξη των γαιοκτημόνων, με την προϋπόθεση πως διασφαλίζονται τα συμφέροντα της οικονομικά κυρίαρχης αστικής τάξης. Η σχέση κράτους, οικονομίας και κυρίαρχων τάξεων ενσωματώνει πολυπλοκότητα και αντιφάσεις. Εύκολα συμπεραίνουμε πως υπηρετεί τα συμφέροντα των ισχυρών, αλλά ενίοτε παραμερίζει τα ειδικά ταξικά συμφέροντα και δρα ανεξάρτητα, ιδιαίτερα αν οι αντιμαχόμενες τάξεις είναι ισοδύναμες. Όταν μια νέα τάξη αποκτά την ηγεμονία έναντι των υποτελών τάξεων, επιζητά την αυτοπροβολή της ως «κοινό συμφέρον όλων» και την παρουσίαση των ιδεών της «ως τις μόνες ορθολογικές και καθολικά έγκυρες». Τούτων δοθέντων, ο ρόλος του κράτους είναι ως δύναμη συνοχής να διαμορφώσει όλες τις τάξεις στα πρότυπα της κυρίαρχης. Συνδέοντας τη λειτουργία του κράτους με την εκπαίδευση, υπό τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις, ο Marx επιμένει πως η εκπαίδευση πρέπει να «τελεί υπό λαϊκό δημοκρατικό έλεγχο». Διαφορετικά, η δημόσια και καθολική εκπαίδευση «σύρεται στην πολιτική αρένα» και υποθάλλει ταξικές συγκρούσεις αλλά και υπόκειται στις προσπάθειες των ισχυρών να υπηρετήσει τα δικά τους συμφέροντα (Green, 2010, σσ. 156-168).

Ο Gramsci μελετά τις σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών δυνάμεων που ασκούν κρατική εξουσία σε ένα δεδομένο κοινωνικό σχηματισμό. Ο μεστός ορισμός που δίνει για το κράτος είναι ο ακόλουθος: το κράτος ορίζεται ως «η πλήρης σύνθεση πρακτικών και θεωρητικών δραστηριοτήτων με τις οποίες η άρχουσα τάξη όχι μόνο νομιμοποιεί και διατηρεί την κυριαρχία της αλλά επιπλέον κατορθώνει να κατακτά την ενεργητική συγκατάθεση των κυβερνωμένων»<sup>372</sup>. Τα ασαφή όρια κράτους και κοινωνίας πολιτών, που του καταλογίζουν κάποιοι ερευνητές πως θέτει, μπορεί να ερμηνευτούν μέσω της θέσης πως «το κράτος δρα μέσω της κοινωνίας πολιτών, καθώς μια από τις πρωταρχικές του λειτουργίες είναι να πλάσει και να εκπαιδεύσει την κοινωνία σε κάθε επίπεδο και σύμφωνα με τους δικούς του ιστορικούς στόχους». Για να κατακτηθεί η κρατική εξουσία από μια κοινωνική ομάδα, θα πρέπει αυτή να ασκεί ήδη «ηγεσία». Εξάλλου, υπεραμύνεται του γεγονότος πως η άσκηση ηγεμονίας έχει ανάγκη τόσο τον καταναγκασμό όσο και τη συναίνεση. Η κυρίαρχη τάξη κατακτά προσωρινά την ηγεμονία, χωρίς να μπορεί να εξαλείψει μόνιμα την ταξική πάλη. Σε δεδομένη χρονική στιγμή και με δεδομένο συσχετισμό δυνάμεων, το κράτος τείνει να δημιουργεί

<sup>370</sup> Η οικοδόμηση του έθνους ήταν μια διαδικασία «σφυρηλάτησης συλλογικής ταυτότητας». Το κράτος και οι κυρίαρχες τάξεις που διαχειρίζονταν την κρατική εξουσία χρησιμοποίησαν όλα τα μέσα που διέθεταν: «γλώσσα, κοινή θρησκευτική πίστη, αίσθημα κοινής φυλετικής καταγωγής, αίσθηση μακράς κοινής ιστορικής διαδρομής, επινόησαν μύθους και παραδόσεις, αξιοποίησαν τους συμβολισμούς της σημαίας και του εθνικού ύμνου». Davies, N. (1997). *Europe – A History*. London: Pimlico. Αναφέρεται στο (Ματθαίου, 2007, σ. 92).

<sup>371</sup> «Διαμόρφωνε τον υπεύθυνο πολίτη, τον φιλόπονο εργάτη, τον πρόθυμο φορολογούμενο, τον έμπιστο ένορκο, τον ευσυνείδητο γονιό, την υπάκουη σύζυγο, τον πατριώτη στρατιώτη και τον αξιόπιστο και ευλαβικό ψηφοφόρο» (Green, 2010, σ. 156).

<sup>372</sup> Gramsci, A. (1971). *Selection from the Prison Notebooks*. (Q. Hoare & G. Nowell Smith, eds) p.244. Αναφέρεται στο (Green, 2010, σ. 171)



μέσω των μηχανισμών του (σχολείο, δικαστήριο) ένα νέο τύπο ή επίπεδο πολιτισμού. Το σχολείο διαπλάθει τη νεολαία σύμφωνα με τις ιδέες της κυρίαρχης κουλτούρας και το δικαστήριο καταστέλλει και αποτρέπει. Οι ιδέες του για τη σχολική εκπαίδευση φανερώνουν το διττό της χαρακτήρα (όργανο κοινωνικού ελέγχου και δύναμη χειραφέτησης)<sup>373</sup> (Green, 2010, σσ. 168-179).

Ο Marx θεωρεί την Αγγλία κλασικό παράδειγμα οικονομικής ανάπτυξης και αποτελεί για αυτόν ερευνητικό εργαστήριο. Αντιθέτως, η Γαλλία αποτελεί τόσο για τον Marx όσο και για τον Engels χαρακτηριστικό παράδειγμα πολιτικής ανάπτυξης. Η βρετανική περίπτωση έχει κάποια μοναδικά χαρακτηριστικά, όπως «η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των καπιταλιστικών σχέσεων στην οικονομική σφαίρα» και «τις μοναδικές κρατικές της μορφές». Διαθέτει την «πιο πολωμένη ταξική δομή» και ένα μοναδικό στον κόσμο «σύνολο πολιτικών θεσμών». Από το 1688 υφίσταται μια συμμαχία μεταξύ μπουρζουαζίας και καπιταλιστών γαιοκτημόνων. Ο κρατικός μηχανισμός είναι λιτά δομημένος<sup>374</sup> και πόρρω απέχει από την αυστηρά δομημένη γραφειοκρατία του Γαλλικού και Γερμανικού κράτους την ίδια περίοδο. Η αγγλική εκβιομηχάνιση προηγείται, με το κράτος να διαδραματίζει μικρό ρόλο, και οι άλλες χώρες ακολουθούν με αρκετές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο την επιτυγχάνουν (σε αυτές το κράτος συνδράμει, ώστε να καλυφθεί η διαφορά με τα βιομηχανικά κράτη που ηγούνται). Την Αγγλική Επανάσταση ακολούθησε μια συμμαχία των ισχυρών γαιοκτημόνων με τους αστούς. Οι γαιοκτήμονες ήταν μια κατά βάση καπιταλιστική τάξη που δεν εμπόδιζε την οικονομική υπεροχή των αστών και κυριαρχούσε στον πολιτικό μηχανισμό. Βλέπουμε πως η αριστοκρατία εξουσιάζει για λογαριασμό των αστών και τα συμφέροντά τους είναι κοινά. Ένα άλλο εξίσου σημαντικό θέμα είναι η διάσταση του δόγματος του *laissez-faire*, όπου ο οικονομικός ανταγωνισμός επικρατεί παντού (Green, 2010, σσ. 180-189).

Ο Gramsci θεωρεί πως στην Αγγλία οι αστοί δεν πετυχαίνουν να γίνουν διακριτή τάξη και να διεκδικήσουν την ηγεμονία. Οι γαιοκτήμονες είναι αυτοί που οργανωμένοι καλύτερα πολιτικά έχουν την εξουσία. Οι ευγενείς διαμορφώνουν συνασπισμό ενάντια στο στέμμα και από αυτούς εμφανίζονται οι λαϊκοί Τόρις. Τον 19<sup>ο</sup> αιώνα προσαρμόζουν τον κρατικό μηχανισμό στις απαιτήσεις της μεσαίας τάξης και μετασχηματίζονται σε «αστική αριστοκρατία». Η γενική εικόνα που περιγράφει ο Gramsci είναι μιας αριστοκρατικής διακυβέρνησης, η οποία διασφαλίζει τα συμφέροντα των αστών, αλλά στηρίζει την παράδοση και προστατεύει το κράτος από σαρωτικές αλλαγές. Για την εφαρμογή του δόγματος του *laissez-faire* στην Αγγλία, ο Gramsci επιχειρεί μια πιο ενδελεχή ερμηνεία. Στην Αγγλία δεν επιχειρείται μια απομάκρυνση του κράτους από την οικονομία, αλλά μια διαφοροποίηση και προσαρμογή στον τρόπο εφαρμογής του. Το αγγλικό κράτος χαρακτηρίζεται αποκεντρωτικό. Αυτό που κατέστησε δυνατή αυτή την αποκέντρωση ήταν η ύπαρξη της τάξης των γαιοκτημόνων. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους που συνεισέφεραν στην αποκεντρωτική διακυβέρνηση ήταν: η έμφυτη τάση των γαιοκτημόνων για τοπική διακυβέρνηση, ο ελεύθερος χρόνος λόγω της ύπαρξης άφθονου χρήματος από την ενοικίαση γης, η εμπειρία τους στα δημόσια θέματα, το αδιαφιλονίκητο κύρος τους. Έτσι, το 19<sup>ο</sup> αιώνα συγκροτείται ένα αγγλικό κράτος που κουβαλά όλα όσα αναφέραμε παραπάνω και η καπιταλιστική διακυβέρνηση που ευαγγελίζεται δεν αποτελεί μορφή ηγεμονίας της αστικής τάξης (Green, 2010, σσ. 189-191).

Οι ανομοιογένειες στη συγκρότηση των κρατών επιφέρουν διαφορές στον τρόπο ανάπτυξης των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης. Στην Αγγλία κάποια προκαταρκτικά συμπεράσματα που μπορούμε να αναφέρουμε είναι τα ακόλουθα: η συντηρητική φύση της ηγεμονικής τάξης δεν άφησε τον πολιτισμικό μετασχηματισμό να είναι επιτακτικός, η ύπαρξη ενός μη παρεμβατικού κράτους κατέστησε δύσκολη την ανάπτυξη εθνικού συστήματος εκπαίδευσης, και τέλος όντας το πρώτο κράτος που αποκτά εθνική ενότητα το αίσθημα της εθνικής ανωτερότητας αλλά και η εθνική ταυτότητα, αφού επιτυγχάνονται μέσω της παράδοσης, στερούν από την εκπαίδευση μια ισχυρή αιτιολόγηση (Green, 2010, σσ. 191-194).

<sup>373</sup> «Ενώ προσδιορίζει σαφώς το σχολείο ως μέρος της διαδικασίας ταξικής αναπαραγωγής, δεν ξεχνά ποτέ ότι ως θεσμός παρουσιάζει πρόσωπο Ιανού, δηλαδή την αντιφατική φύση του» (Green, 2010, σ. 179).

<sup>374</sup> Τόσο ο de Tocqueville όσο και ο Weber υποστηρίζουν πως η Βρετανία είναι η τελευταία δυτική χώρα που αποκτά γραφειοκρατία (Green, 2010, σ. 182).

Εύστοχα ο Παπαδάκης θεωρεί την εκπαιδευτική πολιτική (ΕΠ) «τόσο διαδικασία όσο και αποτέλεσμα» (Παπαδάκης, 2003, σ. 80). «Η ΕΠ άλλοτε συναρτάται με τις επιλογές ενός προσώπου (συνήθως πολιτικού) ή μιας ομάδας προσώπων και κυρίως τα αποτελέσματα ή τις συνδηλώσεις αυτών των επιλογών, άλλοτε θεωρείται ένα ολοκληρωμένο πλάνο δράσης, ενώ συχνά εκλαμβάνεται ως το σύνολο κάποιων προγραμματικών δηλώσεων και η χρήση τους ως δομικών συστατικών ενός πολιτικού λόγου ή ακόμα και μιας νομοθεσίας» (Παπαδάκης, 2003, σ. 81).

Εμείς στο πλαίσιο αυτής της διπλωματικής κάνουμε αποδεκτές κάποιες παραδοχές του Παπαδάκη που αφορούν την ΕΠ όπως την ορίζει αλλά και με τα χαρακτηριστικά που της αποδίδει. Πιο συγκεκριμένα: 1. «Η ΕΠ ως ρηματική πρακτική είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της επικοινωνίας, της γνώσης αλλά και της εξουσίας». 2. «Το γεγονός ότι μια ΕΠ ενέχει μια συγκεκριμένη σκοποθεσία και περιλαμβάνει ή εισηγείται μια σειρά κανόνων που απευθύνονται στους αποδέκτες της και αναμένεται να διασφαλίσουν την πραγμάτωση των προαναφερθέντων σκοπών προϋποθέτει ότι αυτός που εκπονεί την ΕΠ και ομιλεί εξ ονόματός της αφενός έχει υιοθετήσει τη σκοποθεσία και τους τρόπους επίτευξης και αφετέρου έχει τη δύναμη επιβολής στους αποδέκτες της». 3. «Οι εκφορές έρχονται αντιμέτωποι με το πρόβλημα της αποδεκτικότητας και επιτελεστικότητας<sup>375</sup> των εκφορών». 4. «Με δεδομένο ότι ο λόγος που επενδύει μια ΕΠ είναι σύμμεικτος πολιτικός, εκπαιδευτικών και ιδεολογικών στοιχείων - αναφορών και απευθύνεται σε κοινό<sup>376</sup>, η αποδοχή και η συνακόλουθη επικύρωση αυτού του λόγου αλλά και των ενεργημάτων που αυτός θεμιτοποιεί (π.χ. νομοθετικές πράξεις) από τις ποικίλες ομάδες ενδιαφέροντος στους οποίους απευθύνεται, αποτελεί διακύβευμα μείζονος σημασίας» (Παπαδάκης, 2003, σ. 83).

Το περιεχόμενο μιας ΕΠ «εγκαθιδρύει ένα λόγο και εκκινεί ένα διάλογο». Ο διάλογος, που μπορεί να είναι διαμορφωτικός, συναινετικός ή συγκρουσιακός, αποτελεί μέρος του λόγου (discourse – utterance) της ΕΠ. Το πλαίσιο της ΕΠ είναι το γνωστό συγκείμενο (κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές, ιδεολογικές και οικονομικές συνθήκες). Αυτοί που εκπονούν την ΕΠ είναι είτε μεμονωμένα πρόσωπα (π.χ. υπουργός Παιδείας) είτε ομάδα (π.χ. μια κυβέρνηση, μια ομάδα του Υπουργείου Παιδείας), είτε σε πιο αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι φορείς της τοπικής κοινωνίας. Ο ρόλος όσων εκπονούν ΕΠ έχει περισσότερες από μια συνιστώσες: πληροφορούν ή προβάλλουν τη δράση, παροτρύνουν για μια μεταρρύθμιση (με τη συνέργεια και άλλων π.χ. ΜΜΕ), νομοθετούν. Οι αποδέκτες της ΕΠ υιοθετούν ποικίλες στάσεις από αποδοχή και υποστήριξη έως πλήρη απόρριψη και προσπάθειες ακύρωσης (Παπαδάκης, 2003, σσ. 84-93). Τα αποτελέσματα, τέλος, μιας ΕΠ μπορούν αρχικά να είναι «αντιδράσεις, συναινήσεις, συμβιβασμοί, ακυρώσεις ή και έκρηξη προσδοκιών». Τα τελικά αποτελέσματα διακρίνονται σε αποτελέσματα πρώτης τάξης και αποτελέσματα δεύτερης τάξης. Τα πρώτης τάξης αποτελέσματα είναι οι αρχικές αλλαγές που υφίσταται το σύστημα στο οποίο απευθύνεται η εκπαιδευτική πολιτική και τα δεύτερης τάξης είναι ο αντίκτυπος των αλλαγών: στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του συστήματος, στην πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, στο θέμα του εκδημοκρατισμού και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Παπαδάκης, 2003, σσ. 93-96).

Η έννοια της «εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» (reform) διαφέρει από την έννοια της «αλλαγής» (change). Για τον Popkewitz<sup>377</sup> η μεταρρύθμιση είναι μια κοινωνική πρακτική που ακολουθεί: α) τρόπους δράσεις εναρμονισμένους με μια (έστω και) λανθάνουσα ιδεολογία, β) μια τελετουργία (το τυπικό της μεταρρύθμισης) και γ) μια ρητορική (ο Λόγος της μεταρρύθμισης) (Μπουζάκης, 2005, σ. 27). Η μεταρρύθμιση εμπεριέχει την αναπροσαρμογή των θεσμών με στόχο

<sup>375</sup> Επιτελεστικές θεωρούνται οι εκφορές οι οποίες εκφράζουν διαταγή, επιθυμία, καθήκον, πρόβλεψη κ.λπ. όπως συμβαίνει με τις εκφορές του πολιτικού και ιδεολογικού λόγου [Λεπτομερής ανάλυση στο τμήμα της ανάλυσης λόγου σελ. 389] (Παπαδάκης, 2003, σ. 83).

<sup>376</sup> Τέτοιο υλικό είναι οι προεκλογικοί λόγοι, τα Πρακτικά της Βουλής, της Βουλής των Κοινοτήτων, τα Πρακτικά Νομοπαρασκευαστικών Επιτροπών και Επιτροπών Ειδικών (ad hoc committees, task forces), οι Εισηγητικές Εκθέσεις κ.λπ. (Παπαδάκης, 2003, σ. 83).

<sup>377</sup> Popkewitz, T., S. "Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest", στο Educational Theory, vol. 38, no. 1, Winter 1988, pp.77-93. Αναφέρεται στο (Μπουζάκης, 2005, σ. 27).

να ανταποκριθούν στις προσδοκίες μας, όπως οι τελευταίες έχουν διαμορφωθεί από τις ιστορικές συγκυρίες. Είναι ένα φαινόμενο πολυσύνθετο που πόρρω απέχει από την ικανοποίηση των αναγκών της οικονομίας και των επικρατέστερων ομάδων. Μπορεί να αποκαλεστεί εύκολα «ξεχωριστό ιστορικό επεισόδιο». Η σκοποθεσία της συναρτάται από την ιδεολογία την οποία κομίζει και την υφιστάμενη κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρά το γεγονός πως αρκετές από αυτές παραμένουν ημιτελείς –απλές μεταρρυθμιστικές απόπειρες–, οι ονοματισμένες «συνιστούν μέρη ευρύτερων, ιδεολογικού χαρακτήρα, ημερησίων διατάξεων, γενικότερων δηλαδή πολιτικών ιδεολογιών» (Γράβαρης, 2007). Μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, όπως έχουμε αναφέρει και πιο πάνω, δέχεται την επίδραση ομάδων συμφερόντων (αποδέκτες ή/και εισηγητές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων) οι οποίες «συμβάλλουν στη διαμόρφωση του λόγου, της πραξεολογίας και της τύχης της εισηγούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» (Παπαδάκης, 2003, σσ. 100-106). Η επίκληση της «κρίσης» αρκετές φορές έχει νομιμοποιητικό ρόλο για την προγραμματισμένη μεταρρύθμιση. Ένα ακόμη στοιχείο που συνεπικουρεί στο λόγο (discourse) της αποδοχής είναι η «πρόοδος». Συχνά γίνεται λόγος και για «σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και τη ζωή», ανάγκη για αξιολόγηση και συμμόρφωση του συστήματος σε «αρχές που εδράζονται στις (φαινομενικά) «πιο ανιδιοτελείς και αντικειμενικές ποιότητες της εκπαίδευσης»<sup>378</sup>. Το φαινόμενο της εκπαίδευσης αποκτά τρόπον τινά «παγκόσμια» και «καθολική» διάσταση, οι οποίες και ενισχύονται μέσω του συγκριτικού επιχειρήματος (Παπαδάκης, 2003, σσ. 108-109). Μια πολύ σημαντική επισήμανση γίνεται από τον Covalleskie: τα διακυβεύματα των ομάδων συμφερόντων είναι μεταβλητά, οι συγκρούσεις καταλήγουν στην υποχώρηση της επίκλησης του κοινού καλού και ο λόγος του κράτους δεν επιτυγχάνει στη διαμεσολαβητική του αποστολή. «Είναι όλα αυτά που αφήνουν τελικά το περιθώριο στην οργάνωση των συμφερόντων να αποδομήσει το αυτονόητο, να επανερμηνεύσει το ‘δημόσιο όφελος’ και τελικά να προσδιορίσει το ‘τι γίνεται και για ποιόν’, προοιωνίζοντας στάσεις και αντιδράσεις απέναντι σε μια πολιτική»<sup>379</sup>. Η προσέγγιση της σύγκρουσης, ωστόσο, μοιάζει ανεπαρκής να ερμηνεύσει την εκπόνηση και προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>380</sup> (Παπαδάκης, 2003, σσ. 112-113).

Τα αποτελέσματα της ΕΠ είναι, κατά τον Παπαδάκη, εξ αρχής διαμορφωμένα με τη λογική της ύπαρξης του «κοινού καλού» που προσδιορίζεται ως το επιθυμητό. Διαμορφώνεται, επομένως, μια ΕΠ που συνδέεται οργανικά με τις κυρίαρχες πολιτικές δομές, ενσωματώνει τα κυρίαρχα ιδεολογήματα και φροντίζει να μην επέλθει ρήξη με τις ευρύτερες κοινωνικές δομές (Παπαδάκης, 2003, σσ. 115-117).

Αποδεχόμαστε πως υπάρχουν οργανικοί δεσμοί μεταξύ κράτους, πολιτικής εξουσίας και εκπαιδευτικών συστημάτων. Η έννοια του κράτους υπερβαίνει την έννοια της κυβέρνησης, αγκαλιάζοντας όλους τους οργανισμούς που «επιτελούν λειτουργίες του ευρύτερου κρατικού μηχανισμού». Το κράτος είναι αυτό που με συναίνεση ή ρήξη ή/και διαπραγμάτευση εγκαθιδρύει και συντηρεί κοινωνικές δυνάμεις και συσχετισμούς και φροντίζει για την αναπαραγωγή τους. Η εκπαιδευτική πολιτική περνάει και αυτή μέσω αυτών των μηχανισμών. Η εκπαιδευτική πολιτική (και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση) έχουν επομένως και ιδεολογική διάσταση, η οποία και

<sup>378</sup> Popkewitz, T. (1991). *A political Sociology of Educational Reform*. New York: Columbia University, p. 84. Αναφέρεται στο (Παπαδάκης, 2003, σ. 109).

<sup>379</sup> Covalleskie, J. (1994). The educational System and Resistance to Reform: The Limits of Policy. *Educational Policy Analysis Archives*, 2(4). Προς επίρρωση αυτών, ο Παπαδάκης, υπενθυμίζει μια θεμελιώδη πολιτειακή αρχή «Στη δημοκρατία δεν υπάρχει η έννοια του σωστού και του λάθους (του καλού και του κακού). Υπάρχει η έννοια της νομιμοποιημένης και μη νομιμοποιημένης απόφασης» [Τσάτσος, Δ. (1998). *Συνταγματικό Δίκαιο, τόμος Γ': Θεμελιώδη δικαιώματα*, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας, σ.89], αναφέρεται στο (Παπαδάκης, 2003, σ. 112).

<sup>380</sup> Διαπραγμάτευση, συναίνεση, συναλλαγή, υπαναχωρήσεις σε θέματα ιδεολογίας, ενδοσυλλογιστικοί και διασυλλογιστικοί μετασχηματισμοί, ανάδυση νέων καθεστώτων αλήθειας, επαναδιαπραγμάτευση βασικών θέσεων και αλλαγή των πρακτικών, διανομή κυριαρχίας, παίγνιο της κατάτμησης των εξουσιών, συμβιβασμοί, συμπήξεις ομάδων/ ιδεολογικών προβολών/συμφερόντων και οι «διαλύσεις» τους είναι κάποιοι από τους όρους που βάζει στη φαρέτρα του ο Παπαδάκης για να αιτιολογήσει την πολυπλοκότητα που διέπει την ερμηνεία των ΕΠ (Παπαδάκης, 2003, σ. 113).

αποτυπώνεται στο λόγο (discourse) όπως αυτός διαμορφώνεται μέσω των ομάδων συμφερόντων (Παπαδάκης, 2003, σσ. 119-129).

#### 4.1.1 Σχόλια – Παρατηρήσεις

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που δίνουν σάρκα και οστά στην εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους συνδέονται πρόδηλα με την ιδεολογία της πολιτικής παράταξης που κυβερνά. Αυτό δεν είναι ένα συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει κάποιος αβίαστα ή συναινώντας σε βιαστικά διατυπωμένες θεωρίες τρίτων. Οι μελετητές της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν με ασφάλεια καταλήξει στο γεγονός πως το κράτος που παρέχει το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσης δεν αφήνει τα εκπαιδευτικά συστήματα να δρουν αυτόνομα. Αποτελεί το ρυθμιστή που, είτε αναπαριστώντας τις κυρίαρχες ταξικές θέσεις είτε διευκολύνοντας τις ταξικές διαμάχες για κοινωνικές διεκδικήσεις, παρέχει μέσω της εκπαίδευσης ευκαιρίες είτε για αναπαραγωγή της υφιστάμενης κατάστασης είτε για ρήξη με αυτήν. Ο ρόλος του κράτους να παράγει εργάτες με δεξιότητες, ικανούς να δρουν στα σύνθετα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα, και συνάμα πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας είναι από τη φύση του αντιφατικός.

Τα κράτη δεν λειτουργούν με ομοιομορφία στο κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες συναρθρώνονται θεωρίες του κράτους, οικονομικές θεωρίες, τύποι διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε ομάδες συμφερόντων, μοντέλα του ρόλου του κράτους στη διαμόρφωση και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, προσεγγίσεις εκπαιδευτικών πολιτικών μέσω της μορφής της σχέσης κράτους-κοινωνίας-εκπαίδευσης.

Το ελληνικό κράτος με τη γραφειοκρατική και συγκεντρωτική του δομή αναστέλλει και ακυρώνει τις επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις. Ο μόνος λόγος για να υπάρχει συνολική αποδοχή από το κυβερνών κόμμα και από την πλειοψηφία των κομμάτων της αντιπολίτευσης μιας μεταρρύθμισης είναι να υπάρχει δέσμευση σε κάποιο υπερεθνικό οργανισμό (κυρίως στην Ευρωπαϊκή Ένωση). Συμφέροντα και συγκρούσεις δημιουργούνται στο οικονομικό πεδίο από τη διαμόρφωση των κοινωνικών δομών. Στο ιδεολογικό πεδίο παρεμβαίνουν και το συνδιαμορφώνουν η εκπαιδευτική και επιστημονική έρευνα, τα ΜΜΕ, η Εκκλησία, τα πολιτικά κόμματα, οι συνδικαλιστές κ.α. Τα χαρακτηριστικά των εξαρτημένων-περιφερειακών χωρών είναι πολύ έντονα στην Ελλάδα (παραοικονομία, υπερτροφικός δημόσιος τομέας, υπερτροφικός πρωτογενής και τριτογενής τομέας παραγωγής, αστική υπερσυγκέντρωση, εισαγωγή τεχνολογίας, εξάρτηση από βιομηχανικά κέντρα και άμεσος αντίκτυπος από τις οικονομικές κρίσεις άλλων χωρών).

Αντίστοιχα, στη Μεγάλη Βρετανία η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής εμπλέκει το δημόσιο, think tanks, τον τύπο, την τηλεόραση, τον Πρωθυπουργό, υπουργούς κ.λπ., ενώ αφήνει στο περιθώριο τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζονται εχθρικά από την κυβέρνηση. Μια μελέτη των υποκείμενων θεωριών για την εκπαιδευτική εξέλιξη (π.χ. Θετικιστική θεωρία, Δομολειουργισμός, Βεμπεριανή Θεωρία, Φιλελεύθερη θεωρία, Μαρξιστική Θεωρία κ.λπ.) αποκαλύπτει πως η θρησκεία, ο κρατικός παρεμβατισμός, η ταξική διάρθρωση, η οικονομική οργάνωση του κράτους αλλά και οι μεταβολές στη δομή της οικογένειας συνέδραμαν στις μεταβολές που βίωσε η αγγλική κοινωνία. Στην Αγγλία η ιστορία μας υπαγορεύει πως η ηγεμονική τάξη των γαιοκτημόνων δεν εμπόδισε την οικονομική υπεροχή των αστών και δεν ήρθε σε ρήξη μαζί τους. Η τάση τους για τοπική διακυβέρνηση, η εμπειρία τους στη διοίκηση και το κύρος τους ακύρωσαν τον πολιτισμικό μετασχηματισμό. Το μη παρεμβατικό κράτος δεν μπορούσε να συνδράμει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη ενός εθνικού συστήματος εκπαίδευσης, παράλληλα με το αίσθημα της ανωτερότητας των πολιτών, το οποίο εκπορεύεται από την εθνική ενότητα που αποκτήθηκε πολύ νωρίς, στέρησαν στην εκπαίδευση ένα σημαντικό κομμάτι του ρόλου που θα μπορούσε να αιτιολογήσει κάποιες αυστηρά εθνικές επιλογές.

Ωστόσο, είναι φανερό πως και στις δύο χώρες το κράτος κυβερνάται από την κοινωνική τάξη που “ασκεί ηγεσία”. Η κυρίαρχη τάξη που ηγεμονεύει έχει ανάγκη τον καταναγκασμό αλλά πολύ περισσότερο τη συναίνεση. Τη συναίνεση τη χρειάζεται για να μειώσει την ένταση της ταξικής πάλης. Το σχολείο είναι αυτό που μπορεί να δημιουργήσει μια κουλτούρα στους εκπαιδευόμενους που να συνάδει με αυτή της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, οδηγώντας έτσι το σύνολο των πολιτών στο να παραχωρούν συναίνεση και να ελέγχονται πιο εύκολα.

Η πολυπλοκότητα που διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (διαπραγμάτευση, συναλλαγή, συναίνεση, συμβιβασμός, αλλαγή πρακτικών, καθεστώτα αλήθειας, ιδεολογία, κυριαρχία, εξουσίες, ομάδες συμφερόντων κ.α.) συνδέεται οργανικά με την κυρίαρχη ιδεολογία και τις αντίστοιχες πολιτικές δομές. Η ιδεολογική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτυπώνεται στο λόγο των ομάδων συμφερόντων. Η έννοια του κράτους υπερβαίνει αυτήν της Κυβέρνησης, το κράτος είναι αυτό που εγκαθιδρύει και συντηρεί κοινωνικές δυνάμεις και συσχετισμούς μέσω των οποίων εκπονείται η εκπαιδευτική πολιτική.

## 4.2 Η Εκπαιδευτική Πολιτική στο Ελληνικό κράτος

Τα πρώτα εθνικά συστήματα στην Ευρώπη συγκροτήθηκαν από τα μέσα του 18ου αιώνα έως τις αρχές του 19ου αιώνα. Το 18<sup>ο</sup> αιώνα γίνεται υποχρεωτικό σε όλη την Ευρώπη το Δημοτικό σχολείο και στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αλλάζει σταδιακά η δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο Διαφωτισμός και η Γαλλική Επανάσταση τροφοδοτούν την ιδεολογική φαρέτρα της Ευρώπης, τα νέα κράτη προσπαθούν μέσω των εκπαιδευτικών συστημάτων να ενοποιήσουν τους πληθυσμούς τους (εθνική ταυτότητα<sup>381</sup>) και να καλύψουν τις ανάγκες τους για υπαλλήλους. Παράλληλα, παραμένει η διαμάχη μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων (τάξεις) για τον τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης (Κυπριανός, 2014) (Ματθαίου, 2007β).

Το ελληνικό κράτος από το 1830 κιάλας ακολουθεί την πορεία των εξαρτημένων χωρών (υποτέλεια, Αγγλικό-Γαλλικό-Ρωσικό κόμμα, δανεισμός, οικονομική υποστήριξη από πακέτα βοήθειας, τεχνοκρατική υποστήριξη και καθοδήγηση κ.λπ.). Ο εθνικός διχασμός, η εκβιομηχάνιση που δεν ήρθε, το πατερναλιστικό κράτος, οι ομάδες συμφερόντων, ο νεποτισμός, η ευνοιοκρατία, οι πελατειακές σχέσεις είναι μερικά μόνο από τα προβλήματα που ταλανίζουν το ελληνικό κράτος και το κρατούν δέσμιο σε μια κατάσταση (γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικό, ιεραρχικά δομημένο) στην οποία οι επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις δεν μπορούν εύκολα να τελεσφορήσουν. Ίσως πιο εύστοχη όλων η διατύπωση του Weiler<sup>382</sup> σχετικά με το που «υπακούει» ο προσανατολισμός των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων σε αυτό το περιβάλλον (Weiler, 1998, p. 265): «μεγιστοποίηση του πολιτικού οφέλους το οποίο προκύπτει από το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και ελαχιστοποίηση του πολιτικού κόστους που προέρχεται από την υλοποίηση τους».

Το ελληνικό κράτος κινείται εντός των ορίων των καπιταλιστικών χωρών με κάποιες αξιοσημείωτες ιδιαιτερότητες. Δεν υπάρχουν ισχυροί επενδυτές ιδιωτικής οικονομίας που να ελέγχουν τους στρατηγικούς τομείς της χώρας, αλλά οι τελευταίοι βρίσκονται υπό τον έλεγχο του κράτους για το μεγαλύτερο από το μελετώμενο διάστημα. Κάποιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες (ιδιωτικοποιήσεις ή έλεγχος από ανεξάρτητες αρχές) όπως είδαμε και στη μελέτη των επιδράσεων των υπερεθνικών οργανισμών υλοποιούνται δειλά και με έντονες αντιδράσεις από τις ομάδες

<sup>381</sup> Η εκπαίδευση κλήθηκε να δημιουργήσει την ιδέα μιας συλλογικότητας, τα μέλη της οποίας μοιράζονταν την ίδια πολιτιστική καταγωγή. Κινητοποιήθηκαν έτσι άνθρωποι των γραμμάτων, των τεχνών και της πολιτικής: «ο ιστορικός για να αποδείξει τα अपαράγραπτα ιστορικά δικαιώματα του λαού στη συγκεκριμένη περιοχή· ο γλωσσολόγος για να τεκμηριώσει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και τη διαχρονική συνέχεια του γλωσσικού του ιδιώματος· ο λαογράφος για βεβαιώσει περί της ιδιαιτερότητας των ηθών και των εθίμων του· ο ιερωμένος για να ευλογήσει τον αγώνα για αυτοδιάθεση· ο λογοτέχνης, ο μουσικός και ο ζωγράφος για να δημιουργήσουν τους εθνικούς μύθους, τα εθνικά ακούσματα και τις εθνικές αναπαραστάσεις.» (Ματθαίου, 2007β, σ. 15).

<sup>382</sup> Weiler, H. N. (1998, August). The Politics of Reform and Nonreform in French Education. *Comparative Education Review*, 32(3), 251-265. Ο Weiler στο άρθρο του καταθέτει την άποψη αυτή στην κατακλείδα, έχοντας εκφράσει μια σειρά από πολύ ενδιαφέρουσες απόψεις, που αν και σχετίζονται άμεσα με τη Γαλλία, διαπιστώνουμε πως ταιριάζουν εξαιρετικά στην ελληνική περίπτωση. Παρόλο που οι πολυάριθμοι σχεδιασμοί μεταρρυθμίσεων υπόσχονταν μεγαλεπήβολες αλλαγές στην εκπαίδευση, αυτές υλοποιούνταν με μετριопάθεια. Αυτό οφείλεται στην ανυπαρξία συναίνεσης σε εθνικό επίπεδο για την εκπαίδευση, καθώς και στην ασυνέχεια που χαρακτηρίζει την πολιτική ηγεσία και το λόγο. Η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από αδράνεια που δύσκολα ξεπερνιέται. Υπάρχουν ομάδες συμφερόντων που μάχονται τις αλλαγές, ο οποίες επιπρόσθετα κοστίζουν υπερβολικά σε χρήμα και ανθρώπινο δυναμικό.

πίεσης. Καταλήγουμε, λοιπόν, σε αυτό που ο Τσουκαλάς ονομάζει «κρατικά ελεγχόμενη γραφειοκρατία»<sup>383</sup>.

Μια μεταρρύθμιση κομίζει ευρείες αλλαγές. Υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από χώρα σε χώρα, με βασικό κριτήριο το «ποιος αποφασίζει». Στα αποκεντρωτικά συστήματα τις αποφάσεις τις παίρνουν φορείς εκτός του κράτους (τοπικές αρχές, περιφέρειες, δήμοι κ.λπ.), ενώ στα συγκεντρωτικά, όπως η Ελλάδα, τις αποφάσεις τις παίρνει η κυβέρνηση<sup>384</sup>. Αμέτρητες οι μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1899, 1913, 1929, 1959, 1964, 1976, 1985, 1997, 2002, 2007, 2010), κυρίως λόγω αντιπαραθέσεων και ανεπιτυχούς εφαρμογής· με σημαντικότερους μεταρρυθμιστές το Βενιζέλο και το Γληνό. Με κριτήριο σημαντικότητας την επίδραση ξεχωρίζουν του 1929, του 1964, του 1976 και του 1997. Ενδιαφέρουσες ιδεολογικά είναι του 1899, του 1913 και του 1964.

Το πως διαμορφώθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα στο Νεοελληνικό κράτος έχει να κάνει με πλείστους παράγοντες. Κάποιοι από αυτούς εδράζονται στις επιδράσεις ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων (μετακένωση με την Κοραϊκή έννοια του όρου, «ελληνοποίηση» ή και άκριτη εφαρμογή κάποιες φορές). Τα ξένα εκπαιδευτικά προγράμματα που ασκούν επιρροή στο ελληνικό σύστημα είναι αρκετά. Οι πρώτες επιρροές έρχονται από την Πρωσία για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Έπειτα, εισάγουμε στοιχεία από τη Γαλλία (προσχολική αγωγή, δημοτικό σχολείο – αναγνωστικά & αλληλοδιδασκτική μέθοδος–, επαγγελματικά σχολεία –ιδιαίτερα τα γεωργικά–). Από το 1870 και ύστερα έχουμε γερμανικές επιρροές (το πανεπιστήμιο αλλά και το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο αντιγράφουν σε πολλά σημεία το γερμανικό πρότυπο). Οι σπουδές σε Γερμανία<sup>385</sup> και Γαλλία όσων ενέχονται (υπουργοί παιδείας, σύμβουλοι του υπουργείου παιδείας, γενικοί επιθεωρητές, διευθυντές των διδασκαλείων, καθηγητές πανεπιστημίων κ.α.) στην κατάθεση και εφαρμογή νομοσχεδίων και διαταγμάτων την περίοδο 1833-1913 καταμαρτυρούν τη μεταφορά αυτής της επιρροής στα κείμενα των νόμων. Μετά το 1945 Γαλλία και Γερμανία αναπτύσσουν πολιτισμική διπλωματία στην Ελλάδα με υποτροφίες και χορηγίες σε ερευνητικά προγράμματα. Η αμερικανική παρουσία είναι ακόμα πιο καταλυτική (χρηματοδοτούνται εκπαιδευτικοί θεσμοί, έχουμε αμερικανοτραφείς επιστήμονες, δεχόμαστε την επιρροή διεθνών οργανισμών που βρίσκονται κυρίως υπό τον έλεγχο των ΗΠΑ, στο πλαίσιο του «Προγράμματος Στρατιωτικής Βοήθειας» μεταξύ 1950 και 1969 εκπαιδεύτηκαν στις ΗΠΑ 11.229 Έλληνες στρατιωτικοί –οι μισοί περίπου εν ενεργεία– και 1.965 σε αμερικανικές βάσεις εκτός ΗΠΑ) (Βερέμης, 1986) (Φυριππή, 1999) (Κυπριανός, 2014).

#### 4.2.1 Η περίοδος 1821–1974

Λίγο πριν την Επανάσταση του 1821, ξεκίνησε στην Ελλάδα η διάχυση των ιδεών του Διαφωτισμού (Ματθαίου, 2007, π. 88). Κατά τη διάρκεια της επανάστασης καλούνται Έλληνες διανοούμενοι του εξωτερικού να συνδράμουν στη διαμόρφωση της ελληνικής παιδείας. Ο Καποδίστριας θέτει πρωταρχικό στόχο τη γενίκευση της δημοτικής και έπειτα της τεχνικής εκπαίδευσης<sup>386</sup>. Το σχολείο καλείται να διαμορφώσει τον έλληνα πολίτη, αλλά την περίοδο κυβερνήσεώς του (1828-1831) αυτό γίνεται με «έξωθεν επιβολή της πειθαρχίας και της ευταξίας» (Κυπριανός, 2014). Το νεοσύστατο ελληνικό κράτος (1828) έθεσε ως στόχο των εκπαιδευτικών

<sup>383</sup> Τσουκαλάς, Κ. (1999). *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο. Αναφέρεται στο (Μπουζάκης, 2005, σ. 32).

<sup>384</sup> Εδώ αξίζει να μεταφέρουμε αυτούσια την άποψη του Αλέξη Δημαρά πως «στην Ελλάδα ακόμα και για μείζονα εκπαιδευτικά θέματα διαμορφώνεται μάλλον υπουργική παρά κυβερνητική πολιτική» (Δημαράς Α. , 2013, σ. 95).

<sup>385</sup> Ενδεικτικά, από τους 160 καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών, το διάστημα 1837-1900, το 69% είχε σπουδάσει στη Γερμανία ή και στη Γερμανία, με αποτέλεσμα η επιρροή της Γερμανίας να είναι κυρίαρχη. Στις καθηγητικές σχολές «οι γερμανοτραφείς καθηγητές επικρατούν απόλυτα» (Δημαράς Α. , 2013, σ. 174).

<sup>386</sup> Το σχέδιο του Καποδίστρια, αλλά και οι σκέψεις του, για το εκπαιδευτικό σύστημα διατυπώνονται αναλυτικά από τον ίδιο στο άρθρο του «*Στοχασμοί περί συντάξεως ή διοργανισμού τῆς κοινῆς ἐκπαιδεύσεως ἐν γένει*», το οποίο δημοσιεύτηκε σε δύο συνέχειες στην εφημερίδα *Αιγιναία, Εφημερίς Φιλολογική, Επιστημονική και Τεχνολογική*, Αίγινα 15-08-1831, αριθμ. ΣΤ' & 15-09-1831, αριθμ. Ζ'.

διαδικασιών «τη διαμόρφωση της φυσιολογίας της εθνικής συνείδησης». Κοινή καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία, παραδόσεις έπρεπε να σμιλέψουν την εθνική ταυτότητα και ταυτόχρονα να δώσουν στο ελληνικό κράτος το πλεονέκτημα της σύνδεσης με την κλασική Ελλάδα (Γκλαβάς, 2010, σ. 6). Συστήνεται «Επιτροπή επί της Παιδείας», καθιερώνεται η αλληλοδιδασκτική μέθοδος<sup>387</sup> (εγχειρίδιο Sarazin), λειτουργούν στην Αίγινα ορφανοτροφεία και πρότυπο σχολείο, ιδρύεται η πρότυπη αγροτική σχολή στην Τίρυνθα, η στρατιωτική και ναυτική σχολή στο Ναύπλιο, καθώς και μια εκκλησιαστική σχολή στον Πόρο. Αναλυτικά, οι μεταβολές που αφορούν το διοικητικό/εποπτικό κομμάτι της ιστορικής επισκόπησης βρίσκονται στο Ελληνικό Χρονολόγιο [βλέπε *Παράρτημα III*].

Ακολουθούν τα νομοθετήματα της αντιβασιλείας<sup>388</sup> για το εκπαιδευτικό μας σύστημα (1833, 1834, 1836, 1837, 1857) τα οποία είχαν ως αποτέλεσμα τη μεταφορά θεσμών που ευδοκίμουςαν στη Βαυαρία, αγνοώντας την ελληνική πραγματικότητα (Γκλαβάς, 2010, σ. 8) (Τζήκας, 2011α, σσ. 116-119).

Το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται, ή καλύτερα επηρεάζεται άτυπα αλλά και συνάμα ουσιαστικά, και από παράγοντες οι οποίοι, όπως πλείστες φορές αναφέραμε, βρίσκονται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την οθωνική περίοδο, στόχευε στον εγγραμματισμό ενός ανυπάκουου λαού, ο οποίος την ανυπακοή του την εξαργύρωσε με την ελευθερία του. Για να μπορέσει να μπει σε καλούπι και να ακολουθήσει γραφειοκρατικές διαδικασίες, έπρεπε να ληφθούν μέτρα ενίοτε αυστηρά –πειθαρχία, υποδειγματική μορφή δασκάλου, αυστηρότητα, ελεγχόμενη ανταμοιβή κ.α.– (Τζήκας, 2011α, σ. 131). Επισημαίνει ακόμα ο Τζήκας, πως το σύστημα που κύριο στόχο είχε να διαμορφώσει την εθνική συνείδηση, αλλά συνάμα προσπάθησε να ικανοποιήσει τις ανάγκες τόσο της αστικής όσο και της εμπορευματικής αστικής τάξης, απέτυχε στο «να ακολουθήσει την εξέλιξη των δυτικών χωρών» όπως και «η χώρα απέτυχε να ακολουθήσει την οικονομική και κοινωνική εξέλιξη τους» (Τζήκας, 2011α, σ. 136).

Με βάση τη νομοθεσία του 1833-1837, η γενική εκπαίδευση διαμορφώνεται, παρά τις «φιλελεύθερες τάσεις», σε τρεις βαθμίδες των οποίων αν μελετηθεί η δομή και το πρόγραμμα σπουδών εύκολα βλέπουμε πως παραπέμπει σε μια αυστηρά δομημένη κοινωνία με ανώτερο (ελληνικό σχολείο – γυμνάσιο – πανεπιστήμιο) και κατώτερο στρώμα (δημοτικό για τους πολλούς). Ο Δημαράς αποκαλεί αυτή την τάση Ευρωπαϊκή: συνδυασμός της «φιλανθρωπικής αντίληψης» για «να μορφωθεί ο αγράμματος λαός» ώστε να αναβαθμιστεί, αύξηση της απόδοσης της λειτουργίας του κοινωνικού συστήματος χωρίς να κλονιστούν οι υπάρχουσες ισορροπίες (Δημαράς Α. , 2013, σ. 20).

Επικριτικοί εμφανίζονται ηγετικές μορφές στα εκπαιδευτικά θέματα όπως οι Γληνός, Δημαράς, Μπουζάκης, Τσουκαλάς κ.α. Το Οθωνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατηγορείται ως ξενόφερτο, συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό, αυταρχικό και κλασικιστικό (Γκλαβάς, 2010, σ. 8) (Ματθαίου, 2007, σ. 97). Τα περισσότερα από όσα θεσμοθετήθηκαν το διάστημα 1834-37, με τις όποιες τροποποιήσεις επί αυτών, διήρκεσαν περίπου έναν αιώνα (Τζήκας, 2011α, σ. 119). Ενδιαφέρουσα η παρατήρηση του Ματθαίου πως «η εποχή εγκαινιάζει τη διάσταση που υπάρχει έκτοτε ανάμεσα στις προβλέψεις του νόμου και στην εφαρμογή τους στην πράξη, στην έκταση της οποίας ρυθμιστικό ρόλο παίζει το πολιτικό κόστος» (Ματθαίου, 2007, σ. 99).

Ο Τζήκας καταγράφει τις κυριότερες διοικητικές παρεμβάσεις, από τα χρόνια της επιβολής της Βαυαρικής εξουσίας μέχρι σήμερα (Τζήκας, 2011β). Κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα ο δάσκαλος ελεγχόταν

<sup>387</sup> Βλέπε αναλυτικά (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 10-14).

<sup>388</sup> Επικρατεί η άποψη πως η αντιβασιλεία στήριξε το θεσμικό πλαίσιο για τη στοιχειώδη εκπαίδευση στο νόμο Guizot του 1833 (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 1-2,6-7) (Πυργιωτάκης, 2001, σ. 59). Ο Φυριππής στο άρθρο του «Η Διοίκηση και η Εποπτεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γαλλία και στην Ελλάδα τον 19ο Αιώνα» συγκρίνει τον εκπαιδευτικό νόμο Guizot (28-6-1833) με το νόμο «Περί δημοτικών σχολείων» του 1834 και αποφαινεται πως το σύστημα που καθιερώνει ο νόμος του 1834 έχει πολλές ομοιότητες με το νόμο Guizot και το ΒΔ της 16/23-Ιουλίου-1833. Σε κάποια θέματα έγινε προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα και άλλα είναι πιστή αντιγραφή των γαλλικών προτύπων. Επίσης, αναφέρεται πως ο Θεΐρσιος, που μετά από εντολή του Άρμανσπεργκ ετοίμασε το σχέδιο νόμου, είχε μελετήσει και το νόμο Guizot και το ΒΔ της 16/23-Ιουλίου-1833 (Φυριππής, 1999).

από μια σειρά επιθεωρητών που μπορούσαν να του επιβάλλουν από απλές κυρώσεις έως και την ποινή της απόλυσης. Ακόμα και το γεγονός πως μισθοδοτούνταν από το ταμείο του δήμου αποτελούσε πρόσθετη εξάρτηση (Τζήκας, 2011β, σσ. 711-713). Στη συνέχεια, γίνεται μια προσπάθεια να μην υπάγεται το διδασκαλικό επάγγελμα στη δικαιοδοσία των δήμων και να ελέγχεται πλήρως από το κράτος (1887 και έπειτα). Από το 1895 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 1905 στη μέση εκπαίδευση, και μέχρι την κατάργηση του θεσμού το 1982, ο επιθεωρητισμός «θα αποτελέσει το βασικό μοχλό για τη λειτουργία των σχολείων και την υλοποίηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον αναλαμβάνει καθήκοντα διοίκησης, εποπτείας και ελέγχου, αξιολόγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών» (Τζήκας, 2011β, σ. 715). Με τη νομοθεσία της περιόδου 1914-1929 ενοποιούνται διοικητικά οι δύο βαθμίδες καθώς υπάγονται στο ίδιο Συμβούλιο. «Τα εποπτικά συμβούλια και οι επιθεωρητές της δημοτικής εκπαίδευσης, υπήχθησαν στους γενικούς επιθεωρητές, όλα τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί τέθηκαν κάτω από την εποπτεία των επιθεωρητών, γενικών ή δημοτικής εκπαίδευσης, η δημοτική εκπαίδευση και οι δάσκαλοι απαλλάχθηκαν από τις εξαρτήσεις τους από τις τοπικές επιτροπές και τους δημάρχους». Η γλωσσική μεταρρύθμιση (1917) υπαγορεύει την εισαγωγή του θεσμού των ανώτερων εποπτών και τις θέσεις καταλαμβάνουν οι Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης (Τζήκας, 2011β, σσ. 717-719).

Συγκεκριμένα, στο εκπαιδευτικό μας σύστημα την περίοδο εκείνη επικρατεί ο κλασικισμός –ελληνική και λατινική παιδεία. Το σχήμα που παραμένει αμετάβλητο έως το 1929 είναι δημοτικό σχολείο<sup>389</sup> (4-7 χρόνια), ελληνικό σχολείο ή σχολαρχείο (3 χρόνια), γυμνάσιο (4 χρόνια) και πανεπιστήμιο (3-4 χρόνια). Η οργάνωση και λειτουργία των δημοτικών σχολείων βασίζεται στο Γαλλικό σύστημα. Οι δήμοι ιδρύουν και συντηρούν τα δημοτικά σχολεία έως το 1978 οπότε και τα αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου το κράτος. Η διδακτική μέθοδος παραμένει η αλληλοδιδασκτική. Η διοίκηση και εποπτεία ανατίθεται σε τοπικά και περιφερειακά όργανα. Ιδρύεται διδασκαλείο (1834) στο Ναύπλιο και δύο χρόνια μετά μεταφέρεται στην Αθήνα, έως το 1863 που καταργείται. Το διδασκαλείο θα επανιδρυθεί το 1878<sup>390</sup> και θα ακολουθήσει η δημιουργία τριών ακόμα στην περιφέρεια. Τα ελληνικά σχολεία, για όσους δεν επιθυμούν να συνεχίσουν στο γυμνάσιο, αποτελούν το στάδιο προετοιμασίας για την κοινωνική ζωή. Τα γυμνάσια εμβαθύνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελούν προπομπό των σπουδών στο πανεπιστήμιο. Ο Δημαράς επισημαίνει την απόλυτη εξάρτηση του γυμνασίου από το πανεπιστήμιο, καθώς «η ικανότητα για πανεπιστημιακές σπουδές» ελέγχεται αρχικά από τις εισαγωγικές εξετάσεις του γυμνασίου και έπειτα από τις εσωτερικές εξετάσεις των γυμνασίων, οι απόφοιτοι των οποίων είχαν ελεύθερη πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (σύστημα που διατηρήθηκε για ένα περίπου αιώνα) (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 23-24). Τόσο τα ελληνικά σχολεία όσο και τα γυμνάσια βασίζονται στο Γερμανικό πρότυπο. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών ιδρύεται το 1837. Επίσης, ιδρύεται το Πολυτεχνικό Σχολείο, το οποίο το 1914 μετονομάστηκε σε «Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο».

Το Πανεπιστήμιο έρχεται να συμπληρώσει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας και να το φέρει, οργανωτικά τουλάχιστον, στο ίδιο επίπεδο με αυτό των ευρωπαϊκών χωρών. Ωστόσο, μελετητές των εκπαιδευτικών συστημάτων της συγκεκριμένης περιόδου καταφεύγουν συχνά στην έκφραση «Το παπούτσι του Ξενοκράτη» για να περιγράψουν τον τρόπο «επιβολής» των Βαυαρών στην εκπαίδευση του νεοσύστατου κράτους<sup>391</sup>. Η εκπαίδευση, την περίοδο αυτή, είναι ομοιόμορφη και μονολιθική, υπό τον πλήρη έλεγχο του κράτους.

<sup>389</sup> Σε αντίθεση με όσα συμβαίνουν στις ευρωπαϊκές χώρες (ταξικά προσδιορισμένη και ασύνδετη με το υπόλοιπο σχολικό δίκτυο πρωτοβάθμια εκπαίδευση), «το ελληνικό δημοτικό σχολείο αποτελεί από την αρχή οργανική βαθμίδα ενός ενιαίου συστήματος» (Ματθαίου, 2007, σ. 101).

<sup>390</sup> Νόμος ΧΘ' από την κυβέρνηση Κουμουνδούρου με υπουργό παιδείας τον Θ. Δηλιγιάννη.

<sup>391</sup> Ο Paul Kirpner στη διδακτορική του διατριβή το 1897, μεταχειρίζεται την έκφραση για να περιγράψει τη συγκρότηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τους Βαυαρούς: «Το νομοσχέδιο έμοιαζε με το παπούτσι του Ξενοκράτη. Ήταν καλοστολισμένο και από άριστο δέρμα, με ένα μόνο μειονέκτημα: δεν ταίριαζε στο πόδι για το οποίο ράφτηκε». Χ. Λέφας, Ιστορία της Εκπαιδευσεως, Εκδότης: Ο.Ε.Σ.Β. - Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Αθήνα 1942, σ. 12.



Το 1895 με το νόμο ΒΤΜΘ<sup>392</sup> η προσχολική αγωγή απασχολεί για πρώτη φορά το κράτος. Η διάρθρωση της εκπαίδευσης γίνεται: νηπιαγωγείο (2 χρόνια), γραμματοδιδασκαλείο (4-6 χρόνια) [κοινό δημοτικό σχολείο 4 χρόνια και πλήρες δημοτικό σχολείο 6 χρόνια], ελληνικό σχολείο (3 χρόνια), γυμνάσιο (4 χρόνια) και πανεπιστήμιο (3-4 χρόνια). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα γραμματοδιδασκαλεία ήταν τα κατώτερα σχολεία (κυρίως όπου δεν μπορούσαν να λειτουργήσουν δημοτικά σχολεία), τα προκαταρκτικά σχολεία περιλάμβαναν τα κοινά δημοτικά (4ετούς φοιτήσεως) και τα πλήρη δημοτικά (6ετούς φοιτήσεως). Από τη μια βαθμίδα στην άλλη διενεργούνταν εισαγωγικές εξετάσεις. Την περίοδο αυτή βελτιώνεται αισθητά το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων των ελληνικών σχολείων. Ο ίδιος νόμος ορίζει η εκπαίδευση των κοριτσιών να γίνεται σε διαφορετικά σχολεία. Με τον ΒΤΜΘ' εμφανίζεται ο θεσμός του επιθεωρητή –τα καθήκοντα του είναι εποπτικά, διοικητικά και καθοδηγητικά–. Η διοίκηση της εκπαίδευσης, με εξαίρεση το πανεπιστήμιο, είναι περισσότερο αποκεντρωμένη, καθώς η τοπική αυτοδιοίκηση έχει αυξημένες αρμοδιότητες. Την περίοδο αυτή (1898) επανέρχονται οι προτάσεις Θεοτόκη που και πριν μια δεκαετία (1889) δεν ψηφίστηκαν από τη Βουλή. Η μεταρρύθμιση αυτή όπως και η προηγούμενη χαρακτηρίζεται «αστική» και είναι διαμορφωμένη υπό το πρίσμα της ήττας του 1897. Η παραίτηση του υπουργού Παιδείας<sup>393</sup> Αθανασίου Ευταξία και η αντικατάστασή του από τον Σπυρίδωνα Στάη δεν επέφερε την προώθησή τους, παρά τις διαβεβαιώσεις που είχε λάβει ο Ευταξίας για την υποστήριξή τους (Δημαράς Α., 2013, σσ. 100-105).

Η εικόνα του σχολείου μετά το 1870 αλλάζει, καθώς θεωρείται πως λειτουργεί ως «μέσο εισόδου στο Δημόσιο» και οι φοιτητές κατηγορούνται πως είναι «θεσιθίρες». Αυτό είχε ως συνέπεια τη μείωση του αριθμού φοιτητών/μαθητών, την επιβολή Διδάκτρων και αυστηρότερες εξετάσεις. Οι αλλαγές στην οικονομία, με την εκτέλεση τεχνικών έργων από τον Τρικούπη, οδηγούν στην ανάγκη για πολιτικούς μηχανικούς και αυτό καταλήγει στην αναβάθμιση του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου (ΕΜΠ) σε Ανώτερη Σχολή. Ρηξικέλευθες αλλαγές ανατρέπουν το μέχρι τότε σκηνικό: εμφανίζεται ο Δημοτικισμός (Ψυχάρης, Φωτιάδης), καθώς και νέα παιδαγωγικά ρεύματα (Νέα αγωγή). Γίνονται προσπάθειες από το 1904 για εισαγωγή της δημοτικής στο σχολείο (Δελμούζος, Γληνός, Τριανταφυλλίδης), ο Δελμούζος ιδρύει το παρθενγωγείο στο Βόλο (1908) και το 1910 ιδρύεται ο Εκπαιδευτικός Όμιλος (Κυπριανός, 2014).

Η τεχνική εκπαίδευση στη χώρα μας, κατά γενική ομολογία, παραμένει ο «φτωχός συγγενής», προορισμός των «αδύνατων» μαθητών<sup>394</sup>. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οργανώθηκε σύμφωνα με το γαλλικό και το γερμανικό πρότυπο· εύλογο αν αναλογιστούμε τη δυναμική των δύο χωρών και τις επιρροές των Ελλήνων που σπούδασαν στις δύο αυτές χώρες. Εδώ όμως, η μεταφορά λειτούργησε λίγο παράδοξα, καθώς η Γερμανία και η Γαλλία ανέπτυξαν την τεχνική εκπαίδευση παράλληλα με τη γενική. Σε αντίθεση με τις χώρες πρότυπα, στη χώρα μας το παράδειγμα για την τεχνική εκπαίδευση μοιάζει να ταιριάζει περισσότερο με αυτό της Αγγλίας, η οποία αν και γενέθλια χώρα της βιομηχανικής επανάστασης, παραμένει «σημαδεμένη, μέχρι κοντά τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, από τον περιορισμένο κρατικό παρεμβατισμό, τον ελιτίστικο χαρακτήρα

<sup>392</sup> Ο ΒΤΜΘ' αποκαλείται και «νόμος τῆς ἀποκεντρώσεως» καθώς μεταβιβάζει σε τοπικούς φορείς διοικητικές εξουσίες (Δημαράς Α., 2013, σ. 88). Ο Φυριπτής μετά από σύγκριση του ΒΤΜΘ' με το γαλλικό νόμο της 30<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 1886 για τη Διοίκηση και Εποπτεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμπεραίνει πως μόνο ένα μέρος της δομής του ΒΤΜΘ' αποτελεί δάνειο του γαλλικού νομοθετήματος. Επιπλέον, το ελληνικό σύστημα Διοίκησης και Εποπτείας χαρακτηρίζεται «περισσότερο αποκεντρωμένο και ευέλικτο ... με δημοκρατικότερη σύνθεση των οργάνων του και με περισσότερο διευρυμένες αρμοδιότητες» και το σημαντικότερο φαίνεται «να αυτονομείται και να χειραφετείται από ξενικές επιδράσεις και επιρροές» (Φυριπτής, 1999, σσ. 207-210).

<sup>393</sup> Υπουργός Παιδείας στην κυβέρνηση Θεοτόκη είναι ο Αθανάσιος Ευταξίας και κύριος σύμβουλος του ο Δημήτριος Ζαγγογιάννης. Η Φραγκουδάκη αναφέρει πως αποτελούν την «πρώτη πλήρη διατύπωση της αστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», επισημαίνοντας πως καινοτομούν γιατί έχουν ως βασική αρχή την προετοιμασία του πολίτη-εργαζομένου και τη χρησιμότητα των γνώσεων (Δημαράς Α., 2013, σσ. 100-101).

<sup>394</sup> Βλέπε Κυπριανός Π., Τσάπες Π. (2011). Ο χαρτογιακάς και ο μουντζούρης: Μυθοποίηση και απαξία της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης (1890-1974), περιοδικό *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τχ. 9: 165-189 & Τσουκαλάς Κ. (1976), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα: Θεμέλιο.

της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την απουσία άξιας λόγου τεχνικής εκπαίδευσης, καθώς η σχετική κατάρτιση συντελείται στον τόπο εργασίας» (Κυπριανός, 2014). Η έλλειψη συστηματικής βιομηχανικής ανάπτυξης οδηγεί σε έναν εκσυγχρονισμό που διογκώνει τον τριτογενή τομέα και δίνει έμφαση στις πανεπιστημιακές σπουδές με αποτέλεσμα την υπερπαραγωγή πτυχιούχων, οι οποίοι αργότερα «δεν χωράνε» στην αγορά εργασίας. Αποκαλύπτεται, ακόμα μια φορά, η *διαλεκτική σχέση* εκπαίδευσης και κοινωνίας (Πυργιωτάκης, 2001, σσ. 65-66).

Τις δεκαετίες 1880 - 1890, οι επιθεωρητές ακολουθώντας τη σχετική νομοθεσία (v. ΒΤΘΜ' του 1895 αλλά και παλαιότερες διατάξεις) επιθεωρούν τα δημοτικά σχολεία για θέματα που άπτονται της ποιότητας λειτουργίας τους (Βενθύλος, 1898). Επίσης, συντάσσονται εκθέσεις<sup>395</sup> που σχετίζονται με τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων και των γυμνασίων. Ο 19<sup>ος</sup> αιώνας κλείνει με το θέμα της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης να απασχολεί πολλούς φορείς αλλά και να σχολιάζεται από τον τύπο της εποχής (Γκλαβάς, 2010, σ. 14 & 16), καθώς και τη διαπίστωση πως «το σχολείο δεν καλείται να μεταβάλλει κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις, αλλά να εξυπηρετήσει και προαγάγει τις υπάρχουσες» (Γκλαβάς, 2010, σ. 20). Αυτή η διαπίστωση εκφράζει συνοπτικά το γενικότερο κλίμα της περιόδου, όπως αυτό διαμορφώθηκε μέσα από τις διαμάχες για το χαρακτήρα της εκπαίδευσης, και ουσιαστικά απαντά στο γιατί απέτυχαν οι μεταρρυθμίσεις που προώθησαν μια περισσότερο τεχνοκρατική θεώρηση του υπό διαμόρφωση εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Στη μελέτη της, για την περίοδο των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων 1880-1910, η Σκούρα κάνει τις ακόλουθες επισημάνσεις για τον έλεγχο και τον επιθεωρητισμό. Ο Αυγερινός<sup>396</sup>, υπουργός της κυβέρνησης Κουμουνδούρου, το 1879 έστειλε 11 επιθεωρητές για να εισηγηθούν σχετικά με την υφιστάμενη κατάσταση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εισηγητές των νομοσχεδίων Θεοτόκη<sup>397</sup> (1889) ενοχοποιούν την έλλειψη ελέγχου για την κακή λειτουργία των σχολείων. Στην κυβέρνηση Δηλιγιάννη, ο Γεροκωστόπουλος (1892) μεριμνά για την εποπτεία των σχολείων μέσης εκπαίδευσης και το διορισμό επιθεωρητών. Ο Καλιφρονάς, υπουργός της τελευταίας κυβέρνησης Χ. Τρικούπη, θα ζητήσει να διοριστούν 7 επιθεωρητές, ώστε να επιβλέπουν και να ελέγχουν τη διδασκαλία. Ο Στάης στην κυβέρνηση Θεοτόκη (1900) ζητά την κατάργηση των εποπτικών συμβουλίων και τη σύσταση πενταμελούς Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, για να εποπτεύει και να επιθεωρεί όλα τα σχολεία. Ο Λομβάρδος, υπουργός της ίδιας κυβέρνησης (1904), ανακινεί το θέμα των επιθεωρητών. Σε επόμενη κυβέρνηση (οικουμενική Ράλλη), κάποιες από τις προτάσεις τους γίνονται νόμοι του κράτους. Ο Παναγιωτόπουλος της κυβέρνησης Δραγούμη (1910) θεωρεί πως το σύστημα εποπτείας χρειάζεται βελτίωση. Στόχος δεν είναι να γίνει ενδελεχής έρευνα για το σύστημα εποπτείας της εκπαίδευσης τη συγκεκριμένη περίοδο, καθώς κάτι τέτοιο πόρρω απέχει από το πεδίο της παρούσας διατριβής, αλλά ορμώμενοι και από τον απολογισμό της περιόδου (εναλλάχθηκαν 28 κυβερνήσεις και 41 υπουργοί παιδείας), να επισημάνουμε πως εκτός από τη συνηθισμένη πρακτική εναλλαγής μεταρρύθμιση – αντιμεταρρύθμιση και των πολυάριθμων εισηγήσεων που δεν έγιναν για ποικίλους λόγους νόμοι του κράτους, ο έλεγχος και ο τρόπος που αυτός ασκείται στην εκπαιδευτική διαδικασία, από ποιους και με τι στόχο, απασχολεί την πλειοψηφία των μεταρρυθμιστικών προτάσεων (Σκούρα, 2011).

Επίσης, άξια αναφοράς η επισήμανση του Αλέξη Δημαρά πως δύο διαδοχικά νομοθετήματα της περιόδου (Ν. 3091, 17 Ιουλ. 1905 & Ν. ΓΩΚΗ', 18 Ιουλ. 1911) που ανήκουν σε ιδεολογικά

<sup>395</sup> Από το 1872 έως και το 1888 δημοσιεύονται εκθέσεις επιθεωρητών στις οποίες περιγράφονται οι δραματικές συνθήκες λειτουργίας των σχολείων (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 74-75).

<sup>396</sup> Ο Ανδρέας Αυγερινός, υπουργός Παιδείας της Κυβέρνησης Κουμουνδούρου, υποβάλλει το Φεβρουάριο του 1880 μια σειρά νομοσχεδίων (βασικός εισηγητής ο Δημήτριος Πετρίδης) τα οποία δεν προχωρούν στην κοινοβουλευτική διαδικασία και η κυβέρνηση παραιτείται δύο μήνες μετά την υποβολή τους. Το αξιολογούμενο των υποβληθέντων νομοσχεδίων είναι η «*συσχέτιση της ποιότητας της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη της οικονομίας*» [η υπογράμμιση δική μας] (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 72-73).

<sup>397</sup> Τα νομοσχέδια Θεοτόκη επικυρώνουν τη διαπίστωση πως η εκπαίδευση δεν ακολουθεί τα τελευταία 50 χρόνια τις εθνικές εξελίξεις (Δημαράς Α. , 2013, σ. 79).

διαφορετικές κυβερνήσεις<sup>398</sup> κομίζουν χαρακτηριστικά αντιστρόφως ανάλογα των εκφορέων τους. Ο Ν.3091 νομοθετεί την αποκέντρωση στον έλεγχο και ο Ν.ΓΩΚΗ' το αντίστροφο. Ο στόχος του Δημαρά είναι να επισημάνει στον ερευνητή πως πρέπει πρωτίστως να αναζητείται η πρόθεση του νομοθέτη (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 112-113). Για να συμπληρώσει πως, στο γύρισμα του αιώνα, το περιεχόμενο των εξελίξεων θα διαμορφωθεί μέσω του ξεκαθαρίσματος της εκσυγχρονιστικής και της συντηρητικής τάσης (Δημαράς Α. , 2013, σ. 146).

Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας ξεκινά με εισηγητικές εκθέσεις νομοσχεδίων να υποβάλλονται και να καταψηφίζονται υπό το φόβο της αλλαγής και του «ξεβολέματος» του κατεστημένου αλλά και τον πλημμυρή σχεδιασμό. Η μεταρρύθμιση του 1929 επιφέρει ριζικές αλλαγές αλλά και είναι από τις μακροβιότερες, καθώς όσα θεσμοθέτησε ίσχυαν έως το 1964 (Γκλαβάς, 2010). Σύμφωνα με τη Μαρία Ηλιού, «οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, εκφράζουν μια ιστορική στιγμή και το συσχετισμό των κοινωνικών δυνάμεων τη στιγμή αυτή»<sup>399</sup>. Δημαγωγικά χαρακτηρίζει τα νομοσχέδια του 1929 ο Δημήτρης Γληνός γιατί, ενώ εκφράζουν τις απόψεις του που αποτυπώθηκαν στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του 1913, δεν έχει προηγηθεί μελέτη για την εφικτότητά τους (Γκλαβάς, 2010, σ. 39). Η Φραγκουδάκη θεωρεί πως θεμελιώνεται το αστικό σχολείο, ο Μπουζάκης βλέπει μια προσπάθεια προπαρασκευής μαθητών για τη ζωή και ο Τσουκαλάς ερμηνεύει τη μεταρρύθμιση ως θεσμική βάση του καπιταλιστικού σχολείου (Γκλαβάς, 2010, σ. 42). Ποικίλες οι αντιδράσεις και οι ερμηνείες και εμείς κρατάμε την επισήμανση του Δελμούζου πως πολλά πράγματα χωρίς τον απαραίτητο σχεδιασμό έλαβαν χώρα, καθώς αναγνωρίζουμε στο σχόλιό του μια από τις βασικές παθογένειες του εκπαιδευτικού αλλά και πολιτικού μας συστήματος.

Τα νομοσχέδια του 1899, αν και δεν έγιναν νόμοι του κράτους, προκάλεσαν την αντίδραση κοινωνικών ομάδων, κυρίως της αστικής τάξης, που ζητούσαν τη μεταβολή του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να καλυφθούν πρακτικές ανάγκες (εμπόριο, ανάγκη για βιομηχανοποίηση του κράτους, ναυτιλία, αστικοποίηση, χρηματιστικές δραστηριότητες και έντονη ανάπτυξη τραπεζών κ.α.). Οι συνθήκες ωρίμασαν τη δεύτερη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα και οδήγησαν την κυβέρνηση Βενιζέλου να καταρτίσει νέα νομοσχέδια που αυτή τη φορά ψηφίστηκαν τελικά από το κοινοβούλιο (τα νομοσχέδια του 1913 «μπήκαν στο χρονοντούλαπο»<sup>400</sup>) λέει χαρακτηριστικά ο Γληνός, ενώ αυτά του 1917 γίνονται νόμος του κράτους).

Ο Δημήτρης Γληνός γράφει την εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του 1913, οι βασικές αρχές των οποίων υπήρχαν στο πρόγραμμα του Λαϊκού Κόμματος (Αλέξανδρος Παπαναστασίου) που ιδρύθηκε από τα μέλη της Κοινωνιολογικής Εταιρείας (Γκλαβάς, 2010, σ. 27). Τα νομοσχέδια στοχεύουν στο να προσαρμόσουν την εκπαίδευση στις νέες οικονομικές συνθήκες. Επιπροσθέτως, διαμορφώθηκαν με προσανατολισμό τη μετατροπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αρμονία με τους σκοπούς της ανερχόμενης αστικής τάξης. Έχει προηγηθεί η νικηφόρα έκβαση των βαλκανικών πολέμων, η προσάρτηση νέων εδαφών, η αύξηση του εμπορίου και το έκδηλο πλέον ενδιαφέρον για τη δημιουργία ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού δικτύου που θα περιλάμβανε την τεχνική εκπαίδευση. Επίσης, έχει δημιουργηθεί το Σχολείο του Βόλου (Δελμούζος) και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος στοχεύει στη δημιουργία ενός Προτύπου Δημοτικού Σχολείου και την επικράτηση του Δημοτικισμού.

Η διάρθρωση της εκπαίδευσης γίνεται: νηπιαγωγείο (2 χρόνια), δημοτικό σχολείο (6 χρόνια), αστικό σχολείο (3 χρόνια), γυμνάσιο (6 χρόνια) και πανεπιστήμιο. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται υποχρεωτική και καθιερώνεται η δημοτική. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθιερώνεται ένα δεύτερο ξεχωριστό δίκτυο –αυτό του αστικού σχολείου– που οδηγεί μετά από εξετάσεις στο διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης, στη ναυτική σχολή δοκίμων ή στις εμπορικές, γεωπονικές και άλλες τεχνικές σχολές ή σε μια από τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου. Το γυμνάσιο

<sup>398</sup> Ο πρώτος νόμος ανήκει στη συντηρητική κυβέρνηση Δηλιγιάννη και ο δεύτερος στη φιλελεύθερη κυβέρνηση Βενιζέλου.

<sup>399</sup> Ηλιού, Μ. (1988). *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*. Αθήνα: Πορεία, Β' έκδοση, σ.192, αναφέρεται στο (Γκλαβάς, 2010, σ. 39).

<sup>400</sup> Γληνός, Δ. (1971-1975). *Εκλεκτές Σελίδες. Στοχαστής*, 2<sup>η</sup> έκδοση, τόμος Γ', σ.21. Αθήνα. Αναφέρεται στο (Γκλαβάς, 2010, σ. 30)

αποκτά δύο κύκλους, με το δεύτερο να χωρίζεται σε φιλολογικό και πρακτικό και οι απόφοιτοι να οδηγούνται στα αντίστοιχα τμήματα του πανεπιστημίου.

Τα νομοσχέδια του 1913, όπως προαναφέραμε, δεν ψηφίστηκαν στη Βουλή, καθώς οι καινοτομίες τους θεωρήθηκαν μεταφορές από εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών και όχι απαίτηση που προέκυπτε από τη μεταβολή των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών. Ωστόσο, η μεταρρύθμιση που για άλλη μια φορά «δεν έγινε» προκάλεσε προβληματισμούς, με κυριότερο την ταξικότητα των σπουδών στο γυμνάσιο. Παιδιά πλουσίων, εμπόρων, βιομηχάνων βρίσκονται σε αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα με πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τα παιδιά της τάξης των αγροτών και των εργατών. Παράλληλα, μείζον θέμα αποτελεί ο πληθωρισμός των αποφοίτων, οι οποίοι κατηγορούνται ως «μνηστήρες υπαλληλικών θέσεων». Το πρόβλημα αμβλύνεται κατά τη δεκαετία του 1920, καθώς αυξάνονται οι απόφοιτοι γυμνασίου που προσδοκούν μια θέση στο δημόσιο και για να το πετύχουν συγκεντρώνονται στα αστικά κέντρα και εκλιπαρούν τους πολιτικούς του τόπου τους. Ωστόσο, το 1914 ιδρύονται Αστικά Σχολεία θηλέων και τριτάξιο Διδασκαλείο Τεχνικής Εκπαιδύσεως.

Τα νομοσχέδια του 1917 καταφέρνουν να γίνουν νόμοι του κράτους και να υλοποιηθούν πολλά από αυτά που είχαν προταθεί το 1913. Στην εξουσία βρίσκεται ο Βενιζέλος και πρωταγωνιστές στα εκπαιδευτικά θέματα ο Δελμούζος, ο Γληνός και ο Τριανταφυλλίδης. Η δημοτική γλώσσα καθιερώνεται στο δημοτικό σχολείο και τα σχολικά βιβλία αναμορφώνονται. Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι και οι πρόσφυγες της Μικρασιατικής Καταστροφής μεταβάλλουν την αγορά εργασίας και επιβάλλουν τη θεσμοθέτηση τεχνικής εκπαίδευσης. Το ίδιο διάστημα γίνεται μια προσπάθεια να γίνουν καλύτερες οι συνθήκες εργασίας των δασκάλων με βελτίωση της αμοιβής τους και μετεκπαίδευση. Το γεγονός πως αρκετοί νόμοι του 1917 έπαψαν να ισχύουν λίγα χρόνια μετά, οδήγησε στη δημιουργία και διατήρηση της εικόνας μιας μεταρρύθμισης που «εκκρεμεί», καθώς και τη σύνδεση των μεταρρυθμίσεων με την τύχη του πολιτικού κόμματος που την εισηγείται και την υλοποιεί «προσωρινά»<sup>401</sup>, εικόνα που παραμένει έως σήμερα και δυστυχώς επαληθεύεται.

Στο διοικητικό κομμάτι έχουμε την ίδρυση Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου και καθιέρωση του θεσμού των Ανωτέρων Εποπτών<sup>402</sup>. Το 1910 ιδρύεται Διδασκαλείο της Μέσης Εκπαίδευσης και το 1914 το Μαράσλειο και 12 ακόμα Διδασκαλεία σε άλλες πόλεις. Το 1920 ιδρύεται η ΑΣΟΕΕ και η Ανωτάτη Γεωπονική Σχολή. Το 1922 ιδρύεται η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ) και 2 χρόνια μετά η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ). Το 1925 ιδρύεται το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και το 1926 η Σιβιτανίδειος Σχολή Τεχνών και Επαγγελματιών.

Κατά τον Αλέξη Δημαρά, η μεταρρύθμιση του 1929 είναι η «πρώτη ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση στη νεοελληνική εκπαίδευση» (Γκλαβάς, 2010, σ. 36). Ουσιαστικά αποτελεί την πρώτη μετά από έναν αιώνα μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που δεν κατόρθωσαν να γίνουν νόμοι του κράτους. Η μεταρρύθμιση είναι έργο της κυβέρνησης Βενιζέλου και τα νομοσχέδια εισηγούνται οι Κωνσταντίνος Γόντικας και Γεώργιος Παπανδρέου (ο δεύτερος διαδέχεται τον πρώτο στο υπουργείο Παιδείας), ενώ συντάκτης είναι ο Ευάγγελος Κακούρος. Υπό μια έννοια, βλέπουμε να υλοποιούνται οι μεταρρυθμίσεις που πρότειναν τα νομοσχέδια του 1913 και στόχευαν κυρίως στο να προσαρμόσουν το σχολείο στις ανάγκες της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης της χώρας. Οι καινοτόμες προτάσεις της μεταρρύθμισης υποστηρίχθηκαν και από το γενικό πνεύμα του Συντάγματος του 1927 (Δημαράς Α., 2013, σσ. 193-200).

Δεν αρκείται σε επισήμανση των θετικών σημείων της μεταρρύθμισης ο Α. Δημαράς, παρά επισημαίνει και κάποια αντιφατικά χαρακτηριστικά. Αναφέρει πως πολλά από τα μέτρα που αφορούν στην εκπαίδευση έρχονται σε αντίθεση με το φιλελεύθερο πνεύμα της κοινωνικής

<sup>401</sup> Το 1921 οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του 1889, 1899 και 1913 που απέτυχαν και η μεταρρύθμιση του 1917 που ακυρώθηκε, έφεραν το εκπαιδευτικό σύστημα στην κατάσταση που βρισκόταν το 1890, ενώ η περιρρέουσα κοινωνική, οικονομική και πολιτική ατμόσφαιρα του 1923 πόρρω απείχε από αυτήν του 1890 (Δημαράς Α., 2013, σ. 165).

<sup>402</sup> Αναλυτικά, οι μεταβολές που αφορούν το διοικητικό/εποπτικό κομμάτι της ιστορικής επισκόπησης βρίσκονται στο Ελληνικό Χρονολόγιο [βλέπε *Παράρτημα ΙΙΙ*].

πολιτικής της κυβέρνησης Βενιζέλου (1928-1932). Χαρακτηρίζει περιοριστικό μέτρο, κυρίως με συνέπειες για τη διαγενεακή μορφωτική και επαγγελματική κινητικότητα, το θεσμό των εισαγωγικών εξετάσεων στα πανεπιστήμια, τον ορισμό κυβερνητικού επιτρόπου στα πανεπιστήμια και τον περιορισμό του αριθμού των γυμνασίων. Ύποπτο θεωρεί και το γεγονός πως το γλωσσικό ζήτημα παραμένει στο περιθώριο. Κλείνει με την επισήμανση πως η μεταρρύθμιση του 1929-1932 «παρά τα σημαντικά εκσυγχρονιστικά χαρακτηριστικά της, κρατήθηκε αυστηρά μέσα στα αστικά της όρια» (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 201-203).

Τα νηπιαγωγεία προσαρτώνται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας. Στα εξατάξια δημοτικά σχολεία η φοίτηση είναι υποχρεωτική και μεικτή και για τα δύο φύλα. Τα εξατάξια Γυμνάσια και τα εξατάξια πρακτικά Λύκεια λειτουργούν παράλληλα. Εκεί φοιτούν μαθητές μετά από εξετάσεις. Οι δύο πρώτες τάξεις έχουν κοινά μαθήματα και έπειτα, μετά τη Γ' Τάξη, ιδρύονται κλασικά τμήματα στα Γυμνάσια και πρακτικά στα Λύκεια. Εκτός από τα μεικτά σχολεία, ιδρύονται και θηλέων και οι γονείς επιλέγουν που θα φοιτήσουν οι κόρες τους. Οι μαθητές των δημοτικών σχολείων χωρίς εξετάσεις μπορούν να εισαχθούν σε κατώτερες επαγγελματικές σχολές (Γεωργικές, Εμπορικές, Βιοτεχνικές και Οικοκυρικές Θηλέων).

Την περίοδο διακυβέρνησης του Ελευθέριου Βενιζέλου, η αστική τάξη «επιδιώκει να εδραιώσει και να αναπαραγάγει την κυριαρχία της χρησιμοποιώντας την εκπαίδευση ως ιδεολογικό μηχανισμό» (Μπουζάκης, 2011α, σ. 168). Ωστόσο, συνολικά τα έτη 1910-1932, με αποκορύφωμα την περίοδο έντονης πολιτικής αστάθειας 1920-1928 (33 κυβερνήσεις και 25 υπουργοί παιδείας), σηματοδοτούν με τις επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις έναν υφέρποντα αστικό μετασχηματισμό. Από τη μια τονίζεται η ανάγκη για προσαρμογή του συστήματος στις οικονομικές ανάγκες της περιόδου (τεχνική εκπαίδευση), από την άλλη έντονη παραμένει η διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί η επισήμανση του Ματθαίου πως «σε αυτή την περίοδο δοκιμάζονται οι μεθοδεύσεις που θα χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια για την υπονόμηση των μεταρρυθμίσεων». Με βασικότερη τη μεταφορά του δημόσιου λόγου από τον ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης και εποπτείας, εξετάσεων, υποδομών κ.λπ. Καθώς αυτά σχετίζονται άμεσα με τον πυρήνα της εκπαίδευσης, χρησιμοποιούνται για να αφήσουν μια αίσθηση μεταρρύθμισης που θα αναχαιτίσει τεχνηέντως τις μεταρρυθμίσεις με υψηλό πολιτικό κόστος. Άλλο αποτελεσματικό ανάχωμα αποτελεί η έναρξη διαλόγου και η συγκρότηση επιτροπών μελέτης και πειραματισμού. Ίδιο έργο επιτελεί και η μη εξειδίκευση των αλλαγών με στόχο τη μη υλοποίησή τους. Όλα αυτά επανέρχονται στα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα μέχρι τις μέρες μας (Ματθαίου, 2007, σσ. 122-123).

Πολλές αλλαγές αυτής της περιόδου αφορούν τη διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας. Το 1930 ιδρύεται το Ανώτερο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ) με 51 μέλη καθώς και το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Γνωμοδοτικό & Διοικητικό). Το Γνωμοδοτικό υλοποιούσε τις αποφάσεις του ΑΕΣ, προετοιμάζε νόμους, διαμόρφωνε προγράμματα, μεριμνούσε για διδακτικά βιβλία και για τα συνέδρια των επιθεωρητών. Το Διοικητικό χωριζόταν σε Συμβούλιο πρωτοβάθμιας και σε Συμβούλιο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έργο τους ήταν η εποπτεία επί των επιθεωρητών και των περιφερειακών Εποπτικών Συμβουλίων, ίδρυση - κατάργηση και μετατροπή σχολείων, μεταθέσεις εκπαιδευτικών, επιβολή κυρώσεων κ.α. Ορίζονται 120 εκπαιδευτικές περιφέρειες δημοτικής εκπαίδευσης (ισάριθμοι επιθεωρητές), 16 περιφέρειες μέσης εκπαίδευσης (ισάριθμοι γενικοί επιθεωρητές). Σε κάθε περιφέρεια (μέσης ή δημοτικής εκπαίδευσης) λειτουργεί αντίστοιχο Εποπτικό Συμβούλιο, με έργο την πρόταση ίδρυσης-κατάργησης σχολείων, τήρηση μητρώου εκπαιδευτικού, μεταθέσεις-προαγωγές, αποσπάσεις, πειθαρχικές δίωξεις εκπαιδευτικών (Τζήκας, 2011β, σσ. 720-721).

Καθιερώνεται η διδασκαλία της δημοτικής σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, στις δύο τελευταίες έχουμε παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας. Το 1931 τα νέα ελληνικά ξεκινούν να διδάσκονται σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου. Το 1933 ιδρύονται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες σε αντικατάσταση των Διδασκαλείων δημοτικής εκπαίδευσης, το 1937 ο Α.Ν 953/1937 ορίζει τη φοίτηση στις Ακαδημίες στα 2 χρόνια. Ωστόσο, η μεταρρύθμιση του 1929 όπως και αυτή

του 1917, με την κατάργηση της δημοκρατίας στις 4 Αυγούστου του 1936, αποδομούνται<sup>403</sup>. Η δημοτική περιορίζεται στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού και η φοίτηση σε αυτό γίνεται τετράχρονη. Το 1937 συγκροτείται ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (Ο.Ε.Σ.Β) που μετονομάστηκε αργότερα σε Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β).

Το 1930 ιδρύεται η Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, το 1937 η Πάντειος Ανωτάτη Σχολή Πολιτικών Επιστημών. Το ακαδημαϊκό έτος 1930-31 καθιερώνεται ο θεσμός των εισαγωγικών εξετάσεων στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας, θεσμός που ισχύει έως σήμερα και προβληματίζει μόνιμα τους ενεχόμενους στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Το 1933 συγχωνεύονται το Γνωμοδοτικό και το Διοικητικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Ο Μεταξάς (1936) καταργεί τις ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών, καταργεί τους αιρετούς συμβούλους και αναμορφώνει τα συμβούλια. Αλλαγές στα συμβούλια επιφέρει και η κατοχική κυβέρνηση Τσολάκογλου (Τζήκας, 2011β, σσ. 721-723). Ο Παπανδρέου το 1944 ιδρύει 12μελές Κεντρικό Διοικητικό και Γνωμοδοτικό Συμβούλιο (ΚΔΓΣΕ), επανιδρύει τα Ανώτερα Εποπτικά Συμβούλια και δημιουργεί την ανεξάρτητη «Ανώτατη Επιτροπή μελέτης των εκπαιδευτικών ζητημάτων» (Τζήκας, 2011β, σσ. 723-724).

Στα χρόνια που ακολουθούν, 1940-1950, τόσο η κατοχή της χώρας από ξένους όσο και ο εμφύλιος οδηγούν την εκπαίδευση σε μια κατάσταση όπου η μεταρρύθμιση μοιάζει απαραίτητη για μια εντελώς νέα πραγματικότητα που ξεκίνησε να διαμορφώνεται από αυτή τη δεκαετία. Το 1950 καθιερώνονται δίδακτρα υπό τη μορφή ενός «ειδικού εκπαιδευτικού τέλους». Το 1951 το γυμνάσιο-λύκειο, με τη θεωρητική και πρακτική δομή αντίστοιχα, εμμένει στο θεωρητικό προσανατολισμό της μέσης εκπαίδευσης και η τεχνική εκπαίδευση παραγκωνίζεται για άλλη μια φορά. Το 1951 ιδρύεται το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών<sup>404</sup> (Ι.Κ.Υ). Το Σύνταγμα του 1952, κυρίως με τις διατάξεις που αφορούν τα εκπαιδευτικά θέματα (π.χ. άρθρο 16), επιβεβαιώνει την επιθυμητή συντηρητική στροφή που καλείται να πάρει η παιδεία.

Το 1948 γίνεται ανασυγκρότηση των Κεντρικών και Περιφερειακών Συμβουλίων και το 1952 οργανώνονται τα κεντρικά και περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια. Το 1958 το Κεντρικό Διοικητικό και Γνωμοδοτικό Συμβούλιο (ΚΔΓΣΕ) μετονομάζεται σε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ). Το 1959 ιδρύεται το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (ΕΣΕ), καθώς και σε νέες βάσεις (με διαφορετική σύσταση και αρμοδιότητες) το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ). Το ΑΕΣ χωρίζεται στο Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΑΣΕΠ) και το Ανώτατο Συμβούλιο Διοικήσεως Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΑΣΔΕΠ) (Τζήκας, 2011β, σσ. 724-726). Εντός της ευρείας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που επιχειρεί η Ένωση Κέντρου το 1964, ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο<sup>405</sup> (Π.Ι.). Στο Υπουργείο είχαμε την ίδρυση των ακόλουθων Κεντρικών Υπηρεσιακών Συμβουλίων: ΚΥΣΠΕ, ΚΥΣΔΕ, ΚΥΣΕΕ (για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση αντίστοιχα) (Τζήκας, 2011β, σσ. 726-727).

Το 1957 ορίζεται από την κυβέρνηση Καραμανλή μια επιτροπή αρμόδια για τη μελέτη των προβλημάτων της εκπαίδευσης και την εισήγηση προτάσεων για την αντιμετώπισή τους. Δύο χρόνια μετά ο Γ. Βογιατζής υποβάλλει, στηριζόμενος στα πορίσματα της επιτροπής, νομοσχέδια που αφορούν κυρίως τη Μέση Εκπαίδευση και την Τεχνική και Επαγγελματική. Τόσο ο 3971/59 όσο ο 3973/59 εισάγουν κάποιες καινοτομίες και η πολιτεία προσπαθεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανθρωπιστικής παιδείας. Τα γυμνάσια γίνονται εξατάξια και

<sup>403</sup> Κάποιες από τις αλλαγές έγιναν αρκετά νωρίτερα –το Εκπαιδευτικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο καταργήθηκε τον Ιανουάριο του 1933, η νομοθεσία για τα βιβλία τον Νοέμβριο του 1933 και το πρόγραμμα του γυμνασίου τροποποιήθηκε το 1935 (Δημαράς Α. , 2013, σ. 203).

<sup>404</sup> Κυβέρνηση Σοφοκλή Βενιζέλου με υπουργό παιδείας τον Γεώργιο Παπανδρέου και πρώτο γενικό διευθυντή τον Κ.Θ. Δημαρά (Δημαράς Α. , 2013, σ. 222).

<sup>405</sup> «Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ιδρύθηκε για να παράσχει θεσμική υπόσταση και πολιτική ισχύ στις δυνάμεις της μεταρρύθμισης, ακριβώς επειδή τα κέντρα που παραδοσιακά διαμόρφωναν τα δεδομένα της εκπαιδευτικής πολιτικής (όπως η Φιλοσοφική Αθηνών και το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο) ελέγχονταν από τους συντηρητικούς. Η στελέχωσή του δεν άφηνε περιθώρια για τον εκπαιδευτικό και ιδεολογικό προσανατολισμό του ιδρύματος» (π.χ. Πρόεδρος: Ιωάννης Κακριδής) (Αθανασιάδης, 2011, σ. 1028).

χωρίζονται σε δύο διαδοχικούς κύκλους. Ο δεύτερος κύκλος εκτός από κλασικά τμήματα αποκτά νέα πρακτικά (Τεχνικής, Αγροτικής, Οικονομικής, Ναυτικής Οικονομίας, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας κ.α.). Ιδρύονται σχολές Υπομηχανικών, εργοδηγών μέσω των τεχνικών σχολών και η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ<sup>406</sup>). Τα νομοσχέδια δεν ασχολούνται με την προσχολική αγωγή και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διοίκηση και εποπτεία τόσο της γενικής όσο και της τεχνικής εκπαίδευσης συγκεντρώνεται στο Υπουργείο Παιδείας. Το 1958 ιδρύεται η Ανώτατη Βιομηχανική Σχολή Πειραιά και η Ανωτάτη Βιομηχανική Σχολή Θεσσαλονίκης (Γκλαβάς, 2010, σσ. 46-48).

Ούτε αυτά τα νομοσχέδια, ωστόσο, δεν επιφέρουν μια μεταρρύθμιση που συνοδεύεται από αλλαγή νοοτροπιών και απόψεων. Οι Έλληνες γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν αρχικά στο Γυμνάσιο, έπειτα σε Γενικό Λύκειο και τέλος απώτερος στόχος είναι η εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Έτσι η τεχνική εκπαίδευση παραμένει όπως προαναφέραμε ο «φτωχός συγγενής» του εκπαιδευτικού δικτύου. Η μεταρρύθμιση του 1959 δεν επέφερε σημαντικές αλλαγές, αλλά συνέβαλλε στο εισαχθεί στη λογική της μέσης παιδείας (γυμνάσιο) η οικονομική διάσταση.

Η μεταρρύθμιση του 1964 είναι μια πολύ σημαντική και ιδεολογικά φορτισμένη μεταρρύθμιση που αποτυπώνει την ένταση με την οποία η κοινωνία αποζητά κοινωνική δικαιοσύνη και εκδημοκρατισμό. Το βάρος δόθηκε στην παροχή περισσότερης και πιο προσιτής εκπαίδευσης για όλους. Στη συγκεκριμένη μεταρρυθμιστική προσπάθεια εμφίλοχωρεί ακόμη μια φορά, μετά το 1917 και 1929, η προσπάθεια να υλοποιηθούν οι στόχοι του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και της αλλαγής του βαυαρικού πνεύματος στην ελληνική εκπαίδευση. Η αντιμεταρρύθμιση του 1967 ανακόπτει προσωρινά αυτή τη δυναμική, καθώς με τη μεταπολίτευση οι προσδοκίες από τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλάζουν για άλλη μια φορά.

Η μεταρρύθμιση αυτή αντιμετωπίζει την έντονη κριτική της συντηρητικής παράταξης (ΕΡΕ<sup>407</sup>) αλλά και στοχευμένη κριτική από την ΕΔΑ, ώστε να υπογραμμιστούν οι ιδεολογικές διαφορές. Στο νομοσχέδιο αντιτάσσονται η ΟΛΜΕ, η εκκλησία, η Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, η Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων κ.α. Ανακινούνται θέματα όπως: η δημοτική, η αθεΐα, τα αρχαία ελληνικά, τα βιβλία της ιστορίας, ο ιδεολογικός προσανατολισμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Δημαράς Α., 2013, σσ. 234-240).

Η Ένωση Κέντρου με πρωθυπουργό τον Γ. Παπανδρέου<sup>408</sup> και πρωτεργάτες της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας τον Ε. Παπανούτσο και τον Λ. Ακρίτα εισηγούνται το νομοθετικό διάταγμα 4379/1964<sup>409</sup>. Συνοπτικά, το διάταγμα περιλαμβάνει (Γκλαβάς, 2010, σσ. 48-49) δωρεάν παιδεία, επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ακαδημαϊκό απολυτήριο, η δημοτική διδάσκεται σε όλες τις βαθμίδες, στο γυμνάσιο έχουμε κατάργηση της διδασκαλίας των λατινικών, καθώς και διδασκαλία των αρχαίων από μετάφραση, στο λύκειο εισάγονται νέα μαθήματα, όπως στοιχεία φιλοσοφίας και ψυχολογίας, εισαγωγή στην κοινωνιολογία, στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος και στοιχεία οικονομικής επιστήμης, ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με στόχο την επιστημονική έρευνα και τη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού, αύξηση των ετών φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες σε τρία κ.α. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στο

<sup>406</sup> Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Παραγωγικότητας (European Productivity Agency) υποστηρίζει με έκθεση του τη θεμελίωση επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η ΣΕΛΕΤΕ χρηματοδοτείται από την αμερικανική τεχνική βοήθεια, επιπλέον ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Αναπτύξεως (ΟΟΣΑ) συμβάλλουν με εξοπλισμό και τεχνογνωσία. Ο Α. Δημαράς επισημαίνει πως αυτή είναι η «πρώτη ανάμειξη των διεθνών οργανώσεων στην ελληνική εκπαίδευση» (Δημαράς Α., 2013, σ. 227).

<sup>407</sup> Η εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου έχει ημερομηνία 14-Ιουλίου-1964, ενώ η κυβέρνηση σχηματίστηκε στις 19-Φεβρουαρίου-1964. Συζητήθηκε στην «Επιτροπή Εξουσιοδοτήσεως» ή «Μικρά Βουλή» (μετέπειτα Θερινό Τμήμα) και έγινε ΦΕΚ στις 24-Οκτωβρίου-1964. Το Μάρτιο του 1965 η αντιπολίτευση ζητά την ακύρωση του, αλλά δύο μήνες μετά η πρόταση απορρίπτεται. Στις 15-Ιουλίου-1965 λαμβάνει χώρα η αποστασία (Δημαράς Α., 2013, σ. 235).

<sup>408</sup> Ο πρωθυπουργός Γεώργιος Παπανδρέου έχει αναλάβει το υπουργείο Παιδείας με υφυπουργό τον Λουκή Ακρίτα και γενικό γραμματέα τον Ευάγγελο Παπανούτσο (Δημαράς Α., 2013, σ. 334).

<sup>409</sup> Ν.Δ 4379/1964 «ΠΕΡΙ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ (ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΟΥΣ ΚΑΙ ΜΕΣΗΣ) ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ» (Φ.Ε.Κ. 182/Α/24-10-1964)

εξαετές και υποχρεωτικό δημοτικό σχολείο. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο αυτοτελείς κύκλους φοίτησης, στον α' κύκλο έχουμε το Ζετές γυμνάσιο (γενικό και τεχνικό) και στο β' κύκλο Ζετές λύκειο (γενικό, τεχνικό-επαγγελματικό) αλλά και σχολές ειδίκευσης τεχνικών. Οι απόφοιτοι του δημοτικού εγγράφονται στο γυμνάσιο χωρίς εξετάσεις. Στο λύκειο η φοίτηση προϋποθέτει απολυτήριο γυμνασίου (γενικού ή τεχνικό-επαγγελματικού) και εισαγωγικές εξετάσεις. Όσοι αποφοιτούν από τεχνικό γυμνάσιο μπορούν να φοιτήσουν χωρίς εξετάσεις σε σχολές εξειδίκευσης τεχνικών. Οι απόφοιτοι λυκείου με το «ακαδημαϊκό τους απολυτήριο» και εισαγωγικές εξετάσεις εγγράφονται σε Α.Ε.Ι., σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες, σε σχολές νηπιαγωγών και σε σχολές υπομηχανικών. Οι απόφοιτοι τεχνικού λυκείου, με κατατακτήριες εξετάσεις, γράφονται στο 2<sup>ο</sup> έτος των σχολών υπομηχανικών στην ειδικότητα τους.

Συνοψίζοντας, δεν μπορούμε να μην αναφέρουμε ακόμα μια φορά πόσο σημαντική ήταν για τη χώρα μας –όπως αποτιμάται από την πλειοψηφία των ερευνητών της εκπαίδευσης– η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έλαβε χώρα το 1964-65 με την ανάληψη της εξουσίας από την Ένωση Κέντρου του Γεωργίου Παπανδρέου και τον Ε. Παπανούτσο να πρωτοστατεί<sup>410</sup>. Οι έννοιες, κοινωνική δικαιοσύνη, εκδημοκρατισμός, φιλελευθερισμός, οι οποίες και χαρακτηρίζουν τις πολιτικές δυνάμεις που επικρατούν τη συγκεκριμένη περίοδο βρίσκουν και έκφραση στο χώρο της παιδείας<sup>411</sup>. Τα μέτρα που θεσμοθετούνται, αύξηση δαπανών, ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθιέρωση δημοτικής, καθιέρωση δωρεάν εκπαίδευσης, μαθητικά συσσίτια, αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων, αναβάθμιση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών κ.α., είναι εκφραστές των παραπάνω εννοιών. Το κράτος πρόνοιας που οραματίζεται ο Γεώργιος Παπανδρέου αντιμετωπίζει την παιδεία ως κοινωνικό αγαθό που θα πρέπει να μπορούν να απολαμβάνουν όλοι οι πολίτες χωρίς εξαίρεση. Στη συγκεκριμένη μεταρρύθμιση ο εκπαιδευτικός<sup>412</sup> («ο καλός διδάσκαλος») θεωρείται πολύ σημαντικός. Η αποδόμηση της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης άρχισε πριν ακόμα επιτελεστεί αλλαγή στην κυβερνητική εξουσία (από βουλευτές εκ των έσω) για να ανατραπεί στη συνέχεια από τις κυβερνήσεις αποστασίας και να ανατραπεί ολωσδιόλου την περίοδο της δικτατορίας. Ο Μπουζάκης κάνει λόγο για «πολιτικό» εκπαιδευτικό πρόβλημα, με την εκπαίδευση συνακόλουθα να ταυτίζει την πορεία της με την πολιτική πορεία του τόπου (Μπουζάκης, 2011β). Η αντίδραση στη μεταρρύθμιση έρχεται «συγκροτημένη και άμεση» με τους αντιπάλους να συνασπίζονται (Φιλοσοφική και Θεολογική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, η Ακαδημία Αθηνών, η Ένωση Ελλήνων Φιλολόγων, η ΕΡΕ, η ΟΛΜΕ). Παράλληλα με τις διαχρονικές μεθοδεύσεις που εφαρμόζονται και για τις οποίες μας προειδοποίησε ο Ματθαίου (βλέπε σελ. 245), προβάλλεται έντονα το επιχείρημα πως επισκιάζεται ο ουμανιστικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης και αποκαλύπτεται η απαξία των αντιμεταρρυθμιστών για το δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση, παρά την ανατροπή της λόγω των πολιτικών συγκυριών, «θα δώσει

<sup>410</sup> Ο Ματθαίου υπογραμμίζει κάποιες άλλες πτυχές του μεταρρυθμιστικού προγράμματος όπως το γεγονός πως «χωρίς να είναι ρηξικέλευθο, το πρόγραμμα είναι εντούτοις φιλόδοξο και απαιτητικό σε πόρους, ανθρώπινους και οικονομικούς». Το απαιτούμενο ποσοστό του προϋπολογισμού υπερβαίνει το 15% χωρίς να έχουν ανευρεθεί οι πόροι. Επίσης, οι διατυπώσεις έχουν γίνει τόσο προσεκτικά, ώστε να αποφευχθεί η πρόκληση αντιδράσεων, ενώ η τεκμηρίωση με εμπειρικά δεδομένα και αναφορές από τη διεθνή εμπειρία συνδράμουν προς την ίδια κατεύθυνση. Χαρακτηρίζει τους συντάκτες «φιλελεύθερους διανοούμενους που αποβλέπουν στον πολιτικό και οικονομικό εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας την οποία οραματίζονται δίκαιη και δημοκρατική, ζωντανή και δημιουργική, πιστή στην παράδοση και ανοιχτή στις προκλήσεις του αύριο, με πολίτες ανθρώπους ηθικούς, σκεπτόμενους, ανοιχτόμυαλους, καλλιεργημένους, αισιόδοξους και δραστήριους» (Ματθαίου, 2007, σ. 129).

<sup>411</sup> Δεν πρέπει, ωστόσο, να αφήσουμε ασχολίαστο το γεγονός πως ο βασικός κομιστής της μεταρρύθμισης, ο Γεώργιος Παπανδρέου (πρωθυπουργός & υπουργός Παιδείας), έχει ανοικτά τοποθετηθεί πολλάκις αντικομμουνιστικά (1930-συνέδριο των Επιθεωρητών της Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1965-εμπιστευτική εγκύκλιος απευθυνόμενη στους γενικούς επιθεωρητές της μέσης εκπαίδευσης). Στις τοποθετήσεις του υποστηρίζει την άμεση απομάκρυνση από το εκπαιδευτικό σύστημα των κομμουνιστών δασκάλων και την προβολή «των ιδανικών του Ελληνοχριστιανικού Πολιτισμού» (ο όρος κατοχυρώθηκε επίσημα στο «δεξιό» Σύνταγμα του 1952 και η «προοδευτική» διάνοηση το σχολίασε δυσμενώς) (Δημαράς Α., 2013, σσ. 188, 237).

<sup>412</sup> Βλέπε εισηγητική έκθεση Ν.Δ 4379/1964 όπου αναφέρεται: «ο καλός διδάσκαλος».



δείγμα γραφής» φέρνοντας την εκπαίδευση στο κέντρο του ενδιαφέροντος, δίνοντας προβάδισμα σε ήπιες παρεμβάσεις με σύγχρονο και κατανοητό λόγο, αποκτώντας συμπάθειες στους φοιτητές - εκπαιδευτικούς - γονείς, ενώ κατάφερε να περάσει το μήνυμα πως η εκπαίδευση θα συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας (Ματθαίου, 2007, σσ. 127-133).

Ο Α.Ν. 129/1967<sup>413</sup> επαναφέρει σε λειτουργία όλα όσα ίσχυαν πριν τη μεταρρύθμιση του 1964<sup>414</sup>, με εξαίρεση τη δωρεάν παιδεία. Η δικτατορία έχει βασικό στόχο την κατάργηση της μεταρρύθμισης του 1964. Καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ιδρύονται 3 συμβούλια στο Υπουργείο Παιδείας: 5μελές Ανώτατο Διοικητικό Συμβούλιο Εκπαιδύσεως (ΑΔΣΕ), 5μελές Ανώτατο Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Εκπαιδύσεως (ΑΓΣΕ), 3μελές Ανώτατο Συμβούλιο Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως (ΑΣΕΕ). Τα μέλη τους, κανένα αιρετό, αποτελούσαν το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ). Το 1970 τα σχολεία διαιρούνται σε 10 ανώτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες (ισάριθμοι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι). Οι 10 σύμβουλοι (ασκούν εποπτεία, διοίκηση και καθοδήγηση όλου του προσωπικού) με τους Γενικούς διευθυντές των Διευθύνσεων Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Θρησκευμάτων του Υπουργείου αποτελούσαν το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ). Το ΑΕΣ αποφάσιζε για θέματα εκπαιδευτικού προσωπικού, σχολικών προγραμμάτων, γλωσσικά θέματα κ.α., καθώς και είχε την εποπτεία του συνόλου του εποπτικού και διδακτικού προσωπικού. Οι περιφέρειες ήταν ανώτερες και νομαρχιακές. Υπήρχαν επιθεωρητές, γενικοί επιθεωρητές, διοικητικοί επιθεωρητές και νομαρχιακοί επιθεωρητές. Υπήρχαν υπηρεσιακά συμβούλια σε επίπεδο νομού. Κεντρικά ιδρύθηκαν τα ΚΥΣΔΕ (Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης), ΑΚΥΣΔΕ (Ανώτατο Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης), ΚΥΣΜΕ (Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης), ΑΚΥΣΜΕ (Ανώτατο Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης). Η δικτατορία συγκροτεί Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ώστε να συνδράμει στην υλοποίηση της ιδεολογικής κατεύθυνσης που είχε θέσει (Τζήκας, 2011β, σσ. 727-729). Το 1970 ιδρύεται το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το 1973 ιδρύονται το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Το 1970 ιδρύονται τα Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης (Κ.Α.Τ.Ε.)<sup>415</sup>, η φοίτηση στα οποία ορίζεται σε 1-3 έτη.

Το μόνο που θα επισημάνουμε από τα τραγελαφικά που διαδραματίζονται στο χώρο της εκπαίδευσης την περίοδο της δικτατορίας είναι η εμμονή με τον έλεγχο. Το Ν.Δ. 651/70<sup>416</sup> «εισάγει πέντε ιεραρχικά επίπεδα ελέγχου και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, από το διευθυντή της σχολικής μονάδας μέχρι τον προϊστάμενο εκπαιδευτικό σύμβουλο σε επίπεδο εκπαιδευτικής περιφέρειας μέσα από κεντρικά σχεδιασμένα έντυπα αξιολόγησης» (Δούκας Τ., 2011, σ. 245).

#### 4.2.2 Η περίοδος 1974–1981

Η περίοδος της μεταπολίτευσης θεωρείται από πολλούς ερευνητές της εκπαίδευσης ένας νέος ιστορικός κύκλος, απαλλαγμένος από τα θέματα που μας απασχολούσαν τη μετεμφυλιακή εποχή, με αέρα και διάθεση ανανέωσης, αισιοδοξία, καθώς και διαφορετική πολιτική κουλτούρα. Τόσο η ΝΔ όσο και το ΠΑΣΟΚ αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως υπεύθυνη για «τη διαμόρφωση του ελεύθερου και υπεύθυνου πολίτη» (Χαραλάμπους Δ., 2011, σσ. 254-255). Η κυβέρνηση Καραμανλή (1974) προσπαθεί να δώσει στην επιχειρούμενη μεταρρύθμιση υπερκομματική χροιά και ως εκ τούτου επιδιώκει τη συναίνεση στην εκπαιδευτική πολιτική<sup>417</sup>.

<sup>413</sup> Α.Ν. 129/1967 «ΠΕΡΙ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ ΤΙΝΩΝ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ» (Φ.Ε.Κ. 163/Α/25-09-1967).

<sup>414</sup> Έχουν προηγηθεί αποσπασματικά διάφορες ενέργειες κατάργησης των μέτρων της μεταρρύθμισης: οι παιδαγωγικές ακαδημίες γίνονται διετείες, καταργείται το μάθημα «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος», καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κ.α.

<sup>415</sup> Για την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης υπογράφονται δανειακές συμβάσεις (1970 & 1972) με τη Διεθνή τράπεζα (Δημαράς Α., 2013, σ. 247).

<sup>416</sup> Ν.Δ. 651/70 «ΠΕΡΙ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΕΩΣ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΑΥΤΗΣ» (Φ.Ε.Κ. 179/Α/29-08-1970).

<sup>417</sup> Απόσπασμα από τα Πρακτικά συνεδριάσεων της Βουλής (9-12-1974 έως 5-3-1975) παρατίθεται στο (Χαραλάμπους Δ., 2011, σ. 256). Αξιόλογη η πολιτική ερμηνεία που δίνει ο Χαραλάμπους λέγοντας πως «η επαναφορά της καταργημένης μεταρρύθμισης του 1964 [...] αποτελεί βάση συναίνεσης των πολιτικών

Το Σύνταγμα του 1975 καθιερώνει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και ανυψώνει την παιδεία «σε δημόσιο αγαθό μεγάλης σπουδαιότητας». Το άρθρο 16 που έχει πολλάκις βρεθεί στο μάτι του κυκλώνα, δεν τροποποιήθηκε ούτε στην αναθεώρηση του 1986 ούτε σε αυτήν του 2001 (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 255-256). Γίνονται προσπάθειες για μια συνολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Με το νόμο 186/1975<sup>418</sup> ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ) και καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Το ΚΕΜΕ είναι αντίστοιχο του Π.Ι. απαλλαγμένο από διοικητικές αρμοδιότητες, αλλά επιφορτισμένο με τη χάραξη κατευθύνσεων και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου όλων των βαθμίδων με εξαίρεση τα ΑΕΙ (Τζήκας, 2011β, σσ. 729-731).

Η μεταρρύθμιση του 1976 εκτός από την έννοια της αποτελεσματικότητας, δάνειο από τις επιδιώξεις των κυβερνήσεων στον τομέα των οικονομικών, στο πλαίσιο του κράτους πρόνοιας επιθυμεί να απονεμίσει κοινωνική δικαιοσύνη· από τις σημαντικότερες αλλαγές της η καθιέρωση της δημοτικής και οι αλλαγές στο σύστημα της τεχνικής εκπαίδευσης. Αποτελεί κοινό τόπο πως είχε κύριους στόχους την αποχουντοποίηση της εκπαίδευσης<sup>419</sup> και το γλωσσικό. Αξίζει, επιπλέον, να αναφερθούμε στην ένταξη στο σχολικό πρόγραμμα ενός δίωρου για «Ελεύθερες Δραστηριότητες» και στην εισαγωγή του θεσμού των «Μαθητικών Κοινοτήτων». Ο Α. Δημαράς εκφράζει την πεποίθηση πως «Μετά τη σιωπή και την εσωστρέφεια που είχε επιβάλει η Χούντα, ήταν φυσικό να ενισχυθεί ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων, τόσο για να σηματοδοτηθεί η μεταβολή του καθεστώτος όσο και για να προκληθεί ξανά εθισμός σε δημοκρατικές διαδικασίες». Παράληψη θα αποτελούσε να μην αναφερθεί πως οι φαινομενικά δημοκρατικοί θεσμοί κλήθηκαν να λειτουργήσουν εντός ενός αυταρχικά οργανωμένου σχολείου (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 268-272).

Ο νόμος 309/1976<sup>420</sup> φέρνει αλλαγές που μοιάζουν με τη μεταρρύθμιση του 1964<sup>421</sup> (δημοτική, επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα εννέα χρόνια, διδασκαλία αρχαίων ελληνικών από μετάφραση, αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων, ιδρύονται οι ΣΕΛΔΕ και ΣΕΑΜΕ για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κ.α.). Ο νόμος 576/1977<sup>422</sup> διαμορφώνει το τοπίο στην τεχνική και επαγγελματική

---

δυνάμεων [...] και επιβεβαιώνει την ανανεωτική αλλαγή της συντηρητικής παράταξης» στο Χαράλαμπος, Δ. (2011). Μεταπολιτευτική Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 257.

<sup>418</sup> Ν.186/1975 «ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΩΣ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ ΤΙΝΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΗΣ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ» (Φ.Ε.Κ. 214/Α/04-10-1975)

<sup>419</sup> Μετά την πτώση της δικτατορίας, από την κυβέρνηση Εθνικής Ενότητας, εκδόθηκαν συντακτικές πράξεις για να καλυφθεί το συνταγματικό νομικό κενό που υπήρχε πριν από την ψήφιση του Συντάγματος του 1975. Με μια τέτοια συντακτική πράξη συντελείται το Σεπτέμβριο του 1974 η αποχουντοποίηση του Πανεπιστημίου –το 14% των υπηρετούντων καθηγητών και υφηγητών κρίνονται και τιμωρούνται (Δημαράς Α. , 2013, σ. 252). Με πρωτοφανείς ρυθμούς έγιναν κάποιες αλλαγές που απαιτούνταν πριν την έναρξη λειτουργίας των σχολείων το Σεπτέμβριο του 1974 –διορίστηκαν εκπαιδευτικοί, πραγματοποιήθηκαν φοιτητικές εκλογές, επαναφέρθηκε το μάθημα της αγωγής του πολίτη, η γλωσσική διδασκαλία βρέθηκε στο καθεστώς του 1964, νέα βιβλία γράφτηκαν ή αναζητήθηκαν στο εμπόριο. Ένα σημείο που δεν δόθηκε η δέουσα σημασία είναι το αναλυτικό πρόγραμμα των παιδαγωγικών ακαδημιών, καταρτίστηκε από τη δικτατορία το 1971 και ίσχυσε έως το 1984 (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 253-254).

<sup>420</sup> Ν.309/76 «ΠΕΡΙ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ» (Φ.Ε.Κ. 100/Α/30-04-1976)

<sup>421</sup> Το νόμο εισηγείται η παράταξη που τον είχε επικρίνει το 1964. Επίσης η συμμετοχή του Παπανούτσου, βουλευτή επικρατείας της Ένωσης Κέντρου-Νέες Δυνάμεις από τη μια δίνει την εντύπωση της εφικτότητας υπερκομματικών και διαχρονικών λύσεων και από την άλλη (επισήμανση που ανήκει στον Α. Δημαρά) δίνει τη στρεβλή αίσθηση πως ένας και μόνο χαρισματικός άνθρωπος μπορεί με το όραμα και τις γνώσεις του να είναι ο γεννήτορας μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης [η υπογράμμιση δική μας].

<sup>422</sup> Ν.576/77 «ΠΕΡΙ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΜΕΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΩΤΕΡΑΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ» (Φ.Ε.Κ. 102/Α/13-04-1977)

εκπαίδευση. Ο νόμος 815/1978<sup>423</sup> δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη· ήταν ο πρώτος εκπαιδευτικός νόμος της μεταπολίτευσης που καταργείται στην πράξη –οι προηγούμενοι (1975 & 1977) αποσύρθηκαν χωρίς να ψηφιστούν.

Η δομή της εκπαίδευσης διαμορφώνεται ως εξής: προσχολική αγωγή (2 χρόνια), δημοτικό (6 χρόνια), γυμνάσιο (3 χρόνια), γενικό και τεχνικό επαγγελματικό λύκειο (3 χρόνια), πανεπιστήμιο (4-6 χρόνια), ανώτερες σχολές (2-3 χρόνια) και παιδαγωγικές ακαδημίες (2 χρόνια).

Η δημοτική καθιερώνεται ως γλώσσα διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων σ' όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης· το «γλωσσικό ζήτημα» λήγει οριστικά. Καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Το ζετές γυμνάσιο γίνεται υποχρεωτικό και οι απόφοιτοι είτε συμμετέχουν σε εισαγωγικές εξετάσεις για το γενικό ή τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο είτε χωρίς εξετάσεις φοιτούν σε μια τεχνική επαγγελματική σχολή. Τα γενικά λύκεια προσανατολίζονται στην προετοιμασία των μαθητών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ τα τεχνικά-επαγγελματικά λύκεια είτε προετοιμάζουν τους μαθητές για την τριτοβάθμια είτε τους εντάσσουν στην παραγωγική διαδικασία.

Ο Ν.309/76 ρυθμίζει και θέματα που σχετίζονται με διοικητικά και εποπτικά όργανα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (επιθεωρητές και επόπτες της γενικής εκπαίδευσης, τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης –ΠΥΣΔΕ & ΠΥΣΜΕ– κ.ά.). Τα συγκεκριμένα συμβούλια είχαν αρμοδιότητες: διοικητικές, πειθαρχικές, μεταθέσεων, αποσπάσεων κ.λπ. Αυτό που έχει προηγηθεί της ψήφισης του 309/76 είναι η μετατόπιση του πολιτικού φάσματος προς τα αριστερά. Η εξασφαλισμένη συναίνεση της αντιπολίτευσης διευκόλυνε μεν την κατάσταση, αλλά οι αντιδράσεις που σημειώθηκαν από μέλη του κυβερνώντος κόμματος επέβαλαν την παρέμβαση του πρωθυπουργού για την ψήφιση του. Ουσιαστική κριτική ασκήθηκε από την αριστερά για θέματα όπως: ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, ο θεωρητικός προσανατολισμός του, ο ταξικός του χαρακτήρας (εξετάσεις για την εισαγωγή στο λύκειο, καμία προστασία σε ευπαθείς ομάδες, υποβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης). Ο λόγος της αριστεράς θα συνεχίσει να απασχολεί τον εκπαιδευτικό λόγο τις επόμενες δεκαετίες (Ματθαίου, 2007, σσ. 135-137).

Το 1977 ιδρύεται το Πολυτεχνείο Κρήτης. Ο Ν.815/78 «Για την οργάνωση και τη λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων» εισάγει το θεσμό του τομέα ως βασική ενότητα στη δομή των ελληνικών πανεπιστημίων. Ο Ν.576/77 μετονομάζει τα Κ.Α.Τ.Ε. σε Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Κ.Α.Τ.Ε.Ε.).

Η μεταρρυθμιστική αυτή προσπάθεια επιδιώκει να αναβαθμίσει την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, δημιουργώντας ένα δεύτερο εναλλακτικό σχολικό δίκτυο. Ο στόχος να αυξηθεί το ποσοστό των μαθητών που οδηγούνται στην επαγγελματική εκπαίδευση, ώστε να προσεγγίσει τα ευρωπαϊκά επίπεδα δεν επιτυγχάνεται, καθώς τα μέτρα δεν επέφεραν τη στροφή που αναμενόταν στη νοοτροπία του ελληνικού λαού. Συνηγορούν, όσοι σχολιάζουν τη μεταρρύθμιση του 1976, πως το ακολουθούμενο παράδειγμα είναι το φιλελεύθερο και αυτό που διαφέρει είναι οι επιχειρούμενες προσεγγίσεις (αξιοκρατία, εκδημοκρατισμός, ισότητα ευκαιριών, κοινωνική δικαιοσύνη κ.λπ.) οι οποίες, αν και δεν ταυτίζονται ιδεολογικά, συνυπάρχουν εντός του κλίματος συναίνεσης που προωθείται την ιδιαίτερη αυτή περίοδο (Γκλαβάς, 2010, σσ. 50-54).

#### 4.2.3 Η περίοδος 1981-1989

Οι κυβερνήσεις ΠΑΣΟΚ στη συνέχεια (δεκαετία '80) χαράσσουν μια πορεία στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που χαρακτηρίζεται κυρίως από την πρόθεσή τους για εκδημοκρατισμό και κοινωνική δικαιοσύνη. Το κύριο προεκλογικό σύνθημα του ΠΑΣΟΚ ήταν η «Αλλαγή». Η παιδεία εξαγγέλλεται πως θα αποτελέσει το βασικό μηχανισμό του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού. Η εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης αποτυπώνεται κυρίως στις ρυθμίσεις της τετραετίας 1982-1986, με υπουργό παιδείας τον Απόστολο Κακλαμάνη και υφυπουργό τον Πέτρο Μώραλη. Ο νόμος 1566/85 αποκαλείται «αντι-309», καθώς θεωρείται πως αναιρεί το

<sup>423</sup> Ν.815/78 «ΠΕΡΙ ΡΥΘΜΙΣΕΩΣ ΘΕΜΑΤΩΝ ΑΦΟΡΩΝΤΩΝ ΕΙΣ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΝ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΝ ΤΩΝ ΑΝΩΤΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ» (Φ.Ε.Κ. 147/Α/15-09-1978)

νομοθέτημα 309 του 1976. Ξεκινά μια νέα περίοδος για την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής όπου αυτή επιτελεί και «κοινωνικά αντισταθμιστική λειτουργία». Καθιερώνεται η χρήση της δημοτικής σε όλο το δημόσιο τομέα και το μονοτονικό σύστημα<sup>424</sup> με το Π.Δ 297/29-Απριλίου-1982<sup>425</sup>, ενώ με τον Ν.1304/1982<sup>426</sup> έρχεται η πρώτη μεγάλη ανατροπή στον τομέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου με την κατάργηση των επιθεωρητών και την καθιέρωση του θεσμού των σχολικών συμβούλων. Ο σχολικός σύμβουλος ανέλαβε την εποπτεία, καθοδήγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. «Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου θεωρήθηκε δασκαλογέννητος» (Τζήκας, 2011β, σ. 731). Τα μέτρα<sup>427</sup> που λαμβάνονται εκείνη την περίοδο, ξεκίνημα κυβερνήσεων ΠΑΣΟΚ, έχουν συμβολικό χαρακτήρα και γι' αυτό αρκετές φορές, όπως διατυπώνεται από τον Α. Δημαρά, «η άρση φαίνεται να είναι ισχυρότερη από τη θέση». Εισηγητής του θεσμού του σχολικού συμβούλου (Ν.1304/1982) που έρχεται να αντικαταστήσει το θεσμό του επιθεωρητή θεωρείται ο Θεόφραστος Γέρου<sup>428</sup> (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 283-288).

Καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις στο Λύκειο, με στόχο να επιτευχθεί άνοδος του μορφωτικού επιπέδου μεγαλύτερου μέρους του λαού. Προς την ίδια κατεύθυνση θεσμοθετούνται τα «Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια», ώστε να αρθούν οι προκαταλήψεις για την τεχνική εκπαίδευση. Ο 1268/1982 καταργεί τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και την εκπαίδευση των δασκάλων αναλαμβάνουν Πανεπιστημιακά Τμήματα (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 288-297).

Μέτρα που στόχευαν στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος με «αυξημένη κοινωνική ευαισθησία» της περιόδου της πρώτης Κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ είναι και τα ακόλουθα: διδασκαλία ξένων γλωσσών στο δημοτικό, περιβαλλοντική εκπαίδευση, ενισχυτική διδασκαλία, δημιουργική απασχόληση στο δημοτικό, εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, εξειδικευμένα σχολεία (μουσικά, αθλητικά, καλλιτεχνικά κ.α.), ίδρυση συλλόγων γονέων (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 297-298).

Ιδρύονται διευθύνσεις και γραφεία εκπαίδευσης, καταργούνται οι γενικοί διευθυντές, αλλάζουν τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία, τα ΚΑΤΕΕ γίνονται ΤΕΙ. Η μεταρρύθμιση του 1985 φέρνει μεγάλες αλλαγές στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης (π.χ. μαθητικές κοινότητες) και παράλληλα εισάγει ένα νέο τύπο Λυκείου (Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια<sup>429</sup>). Ο Ν.1566/1985<sup>430</sup> (γνωστός ως «αντί 309») έρχεται να καταργήσει το ΚΕΜΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης), που θεσμοθετήθηκε με τον Ν.186/1975, και να επαναφέρει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο<sup>431</sup> που ιδρύθηκε με τον Ν.4379/1964 και καταργήθηκε με την αντιμεταρρύθμιση του 1967. Ο ίδιος (Ν.1566/85) θεσμοθετεί τα Π.Ε.Κ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα), το σχολικό συμβούλιο, τα ΣΕΚ (Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα), καταργεί τα πρότυπα σχολεία και εισάγει το

<sup>424</sup> Το μονοτονικό απασχόλησε, παράλληλα με το γλωσσικό ζήτημα, την εκπαίδευση σχεδόν έναν αιώνα. Ο Τριανταφυλλίδης είχε εισηγηθεί την καθιέρωσή του, όταν επί Μεταξά συνέθεσε τη Νεοελληνική Γραμματική. Μετά τη μεταπολίτευση του 1974 κάθε φορά που γινόταν στη Βουλή συζήτηση για εκπαιδευτικό θέμα κάποιος ή κάποιοι το έθεταν ως αίτημα. Υπέρ είχαν ταχθεί από το 1974 και έπειτα οι ενώσεις των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, ΟΙΕΛΕ) και το ΚΕΜΕ.

<sup>425</sup> Π.Δ. 297/82 «ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΟΝΟΤΟΝΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ» (Φ.Ε.Κ. 52/Α/29-04-1982)

<sup>426</sup> Ν.1304/1982 «ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΕΣΗ ΤΕΧΝΙΚΗ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 144/Α/07-12-1982)

<sup>427</sup> Μερικά από τα μέτρα: κάποια με παιδαγωγικό χαρακτήρα (ελάττωση της σημασίας των βαθμών, μείωση πειθαρχικών κανόνων, κατάργηση ποδιάς, ρυθμίσεις για τις μαθητικές κοινότητες -στο λύκειο λειτουργούν με περιορισμένο το ρόλο των εκπαιδευτικών) και κάποια με κοινωνική διάσταση (μεικτή φοίτηση σε όλες τις βαθμίδες) (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 286-288).

<sup>428</sup> Το 1982 είναι Ειδικός Σύμβουλος για θέματα Παιδείας, ενώ το 1985-87 τοποθετείται Γενικός Γραμματέας Λαϊκής Επιμόρφωσης και το χρονικό διάστημα 1988-1989 και πάλι Σύμβουλος του Υπουργού Παιδείας.

<sup>429</sup> Τα Πολυκλαδικά Λύκεια ιδρύθηκαν με τη χρηματοδότηση της Παγκόσμιας Τράπεζας.

<sup>430</sup> Ν.1566/1985 «ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 167/Α/30-9-1985)

<sup>431</sup> Σύμφωνα με την Υφάντη το Π.Ι. «αρκείτο σε ένα συμβουλευτικό παρά επιτελικό ρόλο στη χάραξη της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής» (Υφάντη, 2011, σ. 741).

θεσμό των πειραματικών, μεταβάλλει τα αναλυτικά προγράμματα, εισάγει τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και καλλιτεχνικών μαθημάτων από καθηγητές ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιδρύονται τα όργανα λαϊκής συμμετοχής όπως το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας – ΕΣΥΠ (εκπρόσωποι από όλα τα υπουργεία, κόμματα, εκκλησία, επαγγελματικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις, όλοι οι κλάδοι της παραγωγής και της κοινωνικής ζωής). Ιδρύονται τρία γνωμοδοτικά συμβούλια. Επίσης, ιδρύονται νομαρχιακές και δημοτικές επιτροπές παιδείας, σχολικά συμβούλια και σχολικές επιτροπές (σε αυτά τα όργανα συμμετέχουν: εκπρόσωποι των δήμων, γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών). Η Υφαντή υπογραμμίζει μια άλλη διάσταση του νόμου Ν.1566/85, αυτή της αποκέντρωσης της διοίκησης (Υφαντή, 2011, σσ. 739-741). Η διοικητική διαίρεση: Υπουργείο – Νομαρχίες (Διευθύνσεις Εκπαίδευσης) – Επαρχίες (Γραφεία Εκπαίδευσης) – Σχολικές Μονάδες προσπαθεί να αποκεντρώσει το σύστημα, κατευθύνοντας αρμοδιότητες και κατανομή πόρων στην τοπική αυτοδιοίκηση<sup>432</sup>. Ωστόσο, οι πολιτικές αυτές δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη με εξαίρεση τις Σχολικές Επιτροπές. Αυτό που αποδυνάμωνε τα υπόλοιπα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τις Διευθύνσεις & Γραφεία Εκπαίδευσης ήταν η στέρηση της δυνατότητας αποφάσεων<sup>433</sup> (Τζήκας, 2011β, σσ. 731-733) (Κυπριανός, 2014) (Γκλαβάς, 2010, σσ. 54-55) (Χαραλάμπους Δ., 2011, σσ. 259-261).

Αρχής γενομένης από τις εισηγητικές εκθέσεις των νομοσχεδίων της περιόδου φαίνεται πως η εκπαίδευση μπαίνει στη φαρέτρα του ΠΑΣΟΚ για την επίτευξη του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού της κοινωνίας. Απώτεροι στόχοι η άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων, η αύξηση της συμμετοχής σε συλλογικά όργανα, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη. Ωστόσο, δεν αργούν να φανερωθούν μια σειρά από αδυναμίες της μεταρρύθμισης που σχετίζονται με μη εφαρμογή διατάξεων, συμμετοχή σε όργανα δημοκρατικού προγραμματισμού με στόχο το προσωπικό όφελος κ.α. Προβλήματα όπως η παραπαιδεία και η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η σύνδεση του σχολείου με την παραγωγή, ο συγκεντρωτισμός και η υποχρηματοδότηση παραμένουν στην ατζέντα των επόμενων μεταρρυθμίσεων (Ματθαίου, 2007, σσ. 138-143).

Ο νόμος-πλαίσιο για τα ΑΕΙ, Ν.1268/1982<sup>434</sup>, εισάγει ρηξικέλευθες αλλαγές στην ανώτατη εκπαίδευση. Κάποια από αυτά είναι: θεσπίζει το Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας –Ε.Σ.Α.Π.– και ορίζει το πλαίσιο για τη συμμετοχή των φοιτητών στα διοικητικά όργανα του πανεπιστημίου, καταργεί την καθηγητική έδρα, θεωρεί βασική ακαδημαϊκή και διοικητική μονάδα το Τμήμα, προβλέπει την οργάνωση Τομέων, καθιερώνει τα εξάμηνα, καθιερώνει τέσσερις βαθμίδες ακαδημαϊκού προσωπικού –λέκτορες, επίκουροι καθηγητές, αναπληρωτές καθηγητές και καθηγητές–, κατοχυρώνεται το πανεπιστημιακό άσυλο και η ελεύθερη διακίνηση ιδεών, προβλέπεται η ίδρυση παιδαγωγικών πανεπιστημιακών τμημάτων, θεσμοθετεί την Εθνική Ακαδημία Γραμμάτων και Επιστημών –Ε.Α.Γ.Ε.–, θεσμοθετεί τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Ο Ν.1404/1983<sup>435</sup> είναι μεταρρυθμιστικός και αφορά την ανώτατη εκπαίδευση, συγκεκριμένα τη δομή και λειτουργία των ΤΕΙ. Ο ίδιος (Ν.1404/1983) μετατρέπει τα ΚΑΤΕΕ σε ΤΕΙ, ο ρόλος των οποίων είναι να εφαρμοστούν τα δεδομένα της επιστήμης (Χαραλάμπους Δ., 2011, σσ. 259-261).

<sup>432</sup> Εισηγητική Έκθεση Ν.1566/1985, Δ' Μέρος.

<sup>433</sup> Οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και των Γραφείων Εκπαίδευσης συνέχισαν να εφαρμόζουν τα οριζόμενα από το Υπουργείο και να έχουν ρόλο συντονιστή. Επίσης, τα ΠΥΣΔΕ/ΠΥΣΠΕ [Π.Δ. 75/1986 Φ.Ε.Κ. 28/20.03.1986] στα οποία προβλέφθηκε και η συμμετοχή εκλεγμένων εκπροσώπων εκπαιδευτικών έμειναν στο επίπεδο διεκπεραίωσης γραφειοκρατικών ζητημάτων (αξιολόγηση και τοποθέτηση διευθυντών στα σχολεία, πρόσληψη αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών, εκδίκαση πειθαρχικών υποθέσεων εκπαιδευτικού προσωπικού) (Υφαντή, 2011, σσ. 739-741).

<sup>434</sup> Ν.1268/1982 «ΓΙΑ ΤΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΑΝΩΤΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ» (ΦΕΚ 87/Α/16-07-1982)

<sup>435</sup> Ν.1404/1983 «ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ» (ΦΕΚ 173/Α/24-11-1983)

Η δομή της εκπαίδευσης διαμορφώνεται ως εξής: πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά σχολεία), δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσια και Λύκεια) και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Τ.Ε.Ι και Α.Ε.Ι).

Το 1983 ιδρύεται το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το Ιόνιο Πανεπιστήμιο και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Το διάστημα 1982-85, ιδρύονται μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα για την προετοιμασία όσων δεν πέτυχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ, καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις στα λύκεια και αλλάζει το σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ (καθιερώνονται οι δέσμες).

Επί υπουργίας Αντώνη Τρίτση<sup>436</sup>, γίνεται μια ατελέσφορη προσπάθεια για επαναφορά της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στα γυμνάσια. Η έντονη αντιπαράθεση με τις ομοσπονδίες εκπαιδευτικών καταλήγει στην παραίτηση του υπουργού (Δημαράς Α., 2013, σσ. 299-300).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως η ελληνική πολιτεία από το 1980 και έπειτα, έκανε κάποιες προσπάθειες αποκέντρωσης του διοικητικού ελέγχου στην εκπαίδευση. Οι περισσότερες από αυτές δεν τελεσφόρησαν. Είτε έμειναν στο επίπεδο διακηρύξεων και νομοθετικών πράξεων είτε δεν απέδωσαν, καθώς δεν ενσωματώθηκαν ποτέ στην εκπαιδευτική πράξη (Υφαντή, 2011, σσ. 747-748).

#### 4.2.4 Η περίοδος 1989-1993

Με υπουργό παιδείας τον Β. Κοντογιαννόπουλο, επιχειρείται μια συντηρητική στροφή, μέσα σε ένα γενικότερο κλίμα νεοφιλελευθερισμού και πολιτικού λόγου που τον συντηρεί. Γίνεται μια προσπάθεια «εκσυγχρονισμού» με εξαιρετικά συντηρητικά χαρακτηριστικά, μέσα σε ένα κλίμα διαμορφωμένο από την κατάρρευση του διπολισμού που συντηρούσε η δυναμική των «χωρών του υπαρκτού σοσιαλισμού» και μιας εθνικιστικής έξαρσης που προερχόταν από το «μακεδονικό ζήτημα». Τα Π.Δ. 390<sup>437</sup>, 392<sup>438</sup> και 393/1990<sup>439</sup> αφορούσαν την οργάνωση και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και οι αλλαγές αφορούσαν: τους εκπαιδευτικούς, τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας, το περιεχόμενο σπουδών, την υποδομή, τους μαθητές. Τα γεγονότα που ακολουθούν τη δημοσίευση των Προεδρικών Διαταγμάτων αναγκάζουν τον υπουργό Παιδείας, Βασίλη Κοντογιαννόπουλο, σε παραίτηση και τον αντικαταστάτη του, Γεώργιο Σουφλιά, στην απόσυρση του πολυνομοσχεδίου (Χαραλάμπους Δ., 2011, σ. 262).

Ο υπουργός Παιδείας καταθέτει το Δεκέμβριο του 1990 ένα υπόμνημα, που εγκρίνεται από τον πρωθυπουργό, ώστε να προωθηθεί προς συζήτηση με όλους τους ενεχόμενους φορείς με τίτλο «Εκσυγχρονισμός και αναπροσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος». Ο Κοντογιαννόπουλος ξεκινά με την κατάρτιση προεδρικών διαταγμάτων<sup>440</sup> –πρόκειται για τα Π.Δ. 390, 392 και 393/1990– τα οποία επιχειρούν να κωδικοποιήσουν παλαιότερες ρυθμίσεις (κάποιες από το 1955) που, ενώ βρίσκονται σε νομοθετική ισχύ, έχουν ατονήσει. Τα διατάγματα επιχειρούν μια εξαιρετικά συντηρητική στροφή η οποία επιφέρει μεγάλη αναστάτωση στον εκπαιδευτικό κόσμο –καταλήψεις, αποχές, διαδηλώσεις και συλλαλητήρια–. Η ΟΛΜΕ, ΔΟΕ, ΟΙΕΛΕ, ΕΦΕΕ, το προσωπικό των ΑΕΙ, οι αδιόριστοι εκπαιδευτικοί, η ΓΣΕΕ, η ΑΔΕΔΥ και το Εργατικό Κέντρο Αθηνών κυκλοφορούν έναν κατάλογο διεκδικήσεων («Διακήρυξη για την παιδεία»). Στις 8 Ιανουαρίου 1991, σε κατάληψη στο Γ' Λύκειο Πατρών, σε μια συμπλοκή μεταξύ καταληψιών, «αντιφρονούντων» και «αγανακτισμένων

<sup>436</sup> Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: 25 Απριλίου 1986 - 9 Μαΐου 1988. Ο υπουργός παραιτείται εν μέσω αντιδράσεων για τις μεταρρυθμίσεις στην παιδεία και το Εκκλησιαστικό ζήτημα (Ν.1700/1987). Αρχικά, η παραίτηση του δεν γίνεται αποδεκτή, αλλά η απεργία των εκπαιδευτικών προκαλεί τη δεύτερη και οριστική παραίτηση του στις 6 Μαΐου του 1988. Στις 9 Μαΐου το 1988 αποχωρεί από το Υπουργείο Παιδείας.

<sup>437</sup> Π.Δ. 390/1990 «ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ» (Φ.Ε.Κ. 154/Α/21-11-1990)

<sup>438</sup> Π.Δ. 392/1990 «ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΛΥΚΕΙΩΝ» (Φ.Ε.Κ. 155/Α/21-11-1990)

<sup>439</sup> Π.Δ. 393/1990 «ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ» (Φ.Ε.Κ. 156/Α/21-11-1990)

<sup>440</sup> 110 διατάξεις σε 35 σελίδες της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (Δημαράς Α., 2013, σ. 277).

πολιτών» σκοτώνεται ο καθηγητής Νίκος Τεμπονέρας. Ο υπουργός Παιδείας παραιτείται και τη θέση του παίρνει ο Γεώργιος Σουφλιάς (Δημαράς Α., 2013, σσ. 277-279).

Ο Σουφλιάς αναλαμβάνει να ηρεμίσει τα πνεύματα και να επιτύχει τη μέγιστη συναίνεση. Για να επιτευχθεί αυτό, αναστέλλει τα διατάγματα και εκκινεί έναν «Εθνικό διάλογο» για την παιδεία. Στο τέλος της περιόδου, ψηφίζονται μια σειρά από νόμους με στόχο την «καταπολέμηση της χαλάρωσης» (αξιοκρατική επιλογή στελεχών διοίκησης, αξιολόγηση εκπαιδευτικών). Μια σειρά «προοδευτικών» μέτρων<sup>441</sup> θεσμοθετούνται για το δημοτικό σχολείο. Στο γυμνάσιο, αντιθέτως, επαναφέρεται η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τα νομοθετήματα<sup>442</sup> Σουφλιά δεν τίθενται σε εφαρμογή (Δημαράς Α., 2013, σσ. 280-282).

Ο Ν.1894/1990<sup>443</sup> καταργεί τα μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα ιδρύει το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Οικιακής Οικονομίας που αντικαθιστά τη Χαροκόπειο Ανώτατη Σχολή Οικιακής Οικονομίας. Με τον Ν.2009/1992<sup>444</sup> ρυθμίζονται ζητήματα που αφορούν την επιμόρφωση: καθιερώνεται υποχρεωτική τρίμηνη επιμόρφωση όσων εκπαιδευτικών υπηρετούν και εισαγωγική τετράμηνη επιμόρφωση για τους νεοδιοριζόμενους, θεσμοθετείται η λειτουργία Σχολών Στελεχών Εκπαίδευσης ετήσιας φοίτησης. Με το Π.Δ. 250/1992<sup>445</sup> επαναπροσδιορίζεται ο θεσμός των Π.Ε.Κ. Με τους Ν.1966/1991<sup>446</sup> και Ν.2043/1992<sup>447</sup> αλλάζουν τα κριτήρια επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Με τα Π.Δ. 462/1991<sup>448</sup> και Π.Δ. 429/1991<sup>449</sup> αλλάζει το σύστημα αξιολόγησης μαθητών σε Δημοτικό και Γυμνάσιο. Με το Π.Δ. 320/1993<sup>450</sup> καθιερώνεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Αρκετές αλλαγές εφαρμόστηκαν και στη γλωσσική διδασκαλία (Νέα Ελληνικά, Αρχαία Ελληνικά αλλά και στις ξένες γλώσσες). Οι νέες τεχνολογίες και η Πληροφορική εισάγονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (με το Π.Δ. 451/1993<sup>451</sup> δημοσιεύονται τα αναλυτικά προγράμματα και με τον Ν.2009/1992 συστήνεται κλάδος Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Ο Ν.2009/1992 δημιουργεί τα ΙΕΚ<sup>452</sup> και καθιερώνει το «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης». Ο Ν.2083/1992<sup>453</sup> δημιουργεί το θεσμικό πλαίσιο για την αυτοδιοίκηση των Πανεπιστημίων –με αυτόν θεσμοθετείται και η αξιολόγηση των Πανεπιστημίων–. Οι σπουδές στα Πανεπιστήμια οργανώνονται σε δύο κύκλους, καθιερώνεται οργανωμένο σύστημα υποτροφιών και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις

<sup>441</sup> Καταργείται η αριθμητική βαθμολογία, περιορίζεται η δουλειά στο σπίτι, οι μαθητές προάγονται «ακώλυτα» από τη μια τάξη στην άλλη και διορίζονται στα δημοτικά σχολεία εκπαιδευτικοί ειδικότητας (αγγλικής γλώσσας, μουσικής, φυσικής αγωγής). Το τελευταίο μέτρο αντιμετωπίζεται με καχυποψία και έντονες αντιδράσεις από τη ΔΟΕ.

<sup>442</sup> Διαίρεση σπουδών σε 2 κύκλους, σύνταξη κανονισμών λειτουργίας των ΑΕΙ, αλλαγές στον τρόπο εκπροσώπησης των φοιτητών στα όργανα διοίκησης των πανεπιστημίων.

<sup>443</sup> Ν.1894/1990 «ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΑΘΗΝΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 110/Α/27-08-1990)

<sup>444</sup> Ν.2009/1992 «ΕΘΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 18/Α/14-02-1992)

<sup>445</sup> Π.Δ. 250/1992 «ΡΥΘΜΙΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ» (Φ.Ε.Κ. 138/Α/10-08-1992)

<sup>446</sup> Ν.1966/1991 «ΜΕΤΑΓΡΑΦΕΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ Α.Ε.Ι., ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ Τ.Ε.Ι. ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 147/Α/26-09-1991) [Κεφάλαιο Β: Άρθρο 8-9: Σχολικοί Σύμβουλοι & κριτήρια επιλογής τους]

<sup>447</sup> Ν.2043/1992 «ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 79/Α/19-05-1992)

<sup>448</sup> Π.Δ. 462/1991 «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ» (Φ.Ε.Κ. 171/Α/11-11-1991)

<sup>449</sup> Π.Δ. 429/1991 «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ» (Φ.Ε.Κ. 156/Α/11-10-1991)

<sup>450</sup> Π.Δ. 320/1993 «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» (Φ.Ε.Κ. 138/Α/25-8-1993)

<sup>451</sup> Π.Δ. 451/1993 «ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 187/Α/08-10-1993)

<sup>452</sup> Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης

<sup>453</sup> Ν.2083/1992 «ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ» (Φ.Ε.Κ. 159/Α/21-09-1992)

για την ανάπτυξη του δικτύου μεταπτυχιακών σπουδών. Σε μια προσπάθεια να μειωθεί η επίδραση των φοιτητικών παρατάξεων στην εκλογή των Οργάνων του Ιδρύματος και των Τμημάτων του, η συμμετοχή των φοιτητών στα εκλεκτορικά σώματα γίνεται ίση με το 50% των μελών ΔΕΠ (από 100% που όριζε ο Ν.1268/1982). Συνάμα, επιχειρείται να σταματήσει η εξάρτηση στην εκλογή των πρυτανικών αρχών από τις προτάσεις πακέτο των κομμάτων, μέσω της αποσύνδεσης των ψηφοδελτίων πρυτάνεων και αντιπρυτάνεων. Ο ίδιος νόμος θεσμοθετεί τη μείωση των αποδοχών (κατά το ήμισυ ή ολόκληρων) στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων που αρνούνται να διενεργήσουν εξετάσεις ή και να καταθέσουν βαθμολογία (θεωρείται πως απεργούν). Ο νόμος (Ν.2083/92) ιδρύει το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Γκλαβάς, 2010, σσ. 55-57).

#### 4.2.5 Η περίοδος 1993-2003

Επί υπουργίας Γεωργίου Παπανδρέου έχουμε μια σειρά μέτρων με στόχο την εξάλειψη κοινωνικών ανισοτήτων (Σύσταση του ΙΔΕΚΕ-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, οργάνωση του ΕΑΠ-Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, επιμήκυνση του σχολικού ωραρίου-θεσμός ολοήμερων, διαπολιτισμική εκπαίδευση, τάξεις υποδοχής, χρήση Η/Υ στα σχολεία, τα δημόσια σχολεία αποκτούν το δικαίωμα να προσφέρουν πρόγραμμα που οδηγεί σε απόκτηση του «Διεθνούς Απολυτηρίου»-International Baccalaureate) (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 301-304). Η σύσταση του ΕΣΥΠ (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας) και η ίδρυση του ΚΕΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας) αποτελούν σοβαρές προσπάθειες για ευρύτερη συνεννόηση στα εκπαιδευτικά θέματα η πρώτη και για ουσιαστική ενίσχυση της έρευνας η δεύτερη (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 307-309).

Ο Ν.2188/1994<sup>454</sup> τροποποιεί αρκετές από τις διατάξεις του Ν.2083/1992, επαναφέροντάς τες πιο κοντά στη λογική του Ν.1268/1982. Το ψηφοδέλτιο για την εκλογή πρύτανη και αντιπρυτάνεων γίνεται ξανά ενιαίο και το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία εκλογής τους διαμορφώνεται στο 80% των μελών ΔΕΠ. Ο νόμος προβλέπει τη λήξη της θητείας των προϊσταμένων διευθύνσεων και γραφείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των προϊσταμένων γραφείων φυσικής αγωγής. Επίσης, προβλέπεται η επιλογή προσωρινών προϊσταμένων μέχρι να εκλεγούν νέοι και καταργείται η μονιμότητα των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης. Ακόμη λήγει η θητεία διευθυντών, υποδιευθυντών ή αναπληρωτών διευθυντών Π.Ε.Κ., Ι.Ε.Κ. και του Ο.Ε.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης καθώς και των μελών διαφόρων συμβουλίων ή επιτροπών. Ακολουθούν τα Π.Δ.398/1995<sup>455</sup> & Π.Δ.399/1995<sup>456</sup> που τον υλοποιούν (Φυριππής, 2002).

Με τα Π.Δ. 8/1995<sup>457</sup> και 409/1994<sup>458</sup> καθιερώνεται ένα νέο σύστημα αξιολόγησης για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με τον Ν.2333/1995<sup>459</sup> έχουμε τη θεσμοθέτηση της Εθνικής Διακομματικής Επιτροπής παιδείας, ο Ν.2327/1995<sup>460</sup> ιδρύει το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π.), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), τα Μορφωτικά Κέντρα Στήριξης της Εκπαίδευσης (ΜΟ.ΚΕ.Σ.Ε) και το Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.). Με τον

<sup>454</sup> Ν.2188/1994 «ΡΥΘΜΙΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 18/Α/16-02-1994)

<sup>455</sup> Π.Δ. 398/1995 «ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ, ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ» (Φ.Ε.Κ. 223/Α/31-10-1995)

<sup>456</sup> Π.Δ. 399/1995 «ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΙΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥΣ» (Φ.Ε.Κ. 223/Α/31-10-1995)

<sup>457</sup> Π.Δ. 8/1995 «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ» (Φ.Ε.Κ. 3/Α/10-01-1995)

<sup>458</sup> Π.Δ. 409/1994 «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ» (Φ.Ε.Κ. 226/Α/22-12-1994)

<sup>459</sup> Ν.2333/1995 «ΣΥΣΤΑΣΗ ΕΘΝΙΚΩΝ ΔΙΑΚΟΜΜΑΤΙΚΩΝ ΕΠΙΤΡΟΠΩΝ» (Φ.Ε.Κ. 182/Α/31-08-1995)

<sup>460</sup> Ν.2327/1995 «ΕΘΝΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΡΥΘΜΙΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ» (Φ.Ε.Κ. 156/Α/31-7-1995)



N.2413/1996<sup>461</sup> ρυθμίζονται θέματα που αφορούν την «ελληνική παιδεία στο εξωτερικό» και τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Γκλαβάς, 2010, σσ. 57-59).

Το 1986 συγκροτήθηκαν τα περιφερειακά και κεντρικά συμβούλια εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ & ΠΥΣΔΕ σε κάθε νομό καθώς και κεντρικά ΚΥΣΠΕ & ΚΥΣΔΕ). Συμμετέχουν σε αυτά 2 αιρετοί και 3 προϊστάμενοι, ενώ το 1990, με την αντικατάσταση του ενός προϊσταμένου με ένα δικαστικό, κράτος και εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύονται ισότιμα. Το 1994 έχουμε, προσωρινά, την πιο ενισχυμένη εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών. Με δυο διατάγματα ρυθμίζεται οριστικά (1995 & 1997) η σύνθεση των υπηρεσιακών συμβουλίων (τα ΚΥΣΔΕ & ΚΥΣΠΕ αποτελούνται από 3 προϊσταμένους διευθύνσεων και 2 αιρετούς, ενώ τα ΠΥΣΔΕ & ΠΥΣΠΕ από έναν προϊστάμενο διεύθυνσης, έναν προϊστάμενο γραφείου, έναν εκπαιδευτικό με βαθμό Α', ο οποίος επιλέγεται από τη νομαρχιακή επιτροπή παιδείας από πίνακα με τριπλάσιο αριθμό εκπαιδευτικών που καταρτίζουν οι πρωτοβάθμιες οργανώσεις εκπαιδευτικών, και 2 αιρετούς). Η σύνθεση των περιφερειακών συμβουλίων θα αλλάξει το 1997 και ο εκπαιδευτικός που επέλεγε η νομαρχιακή επιτροπή αντικαθίσταται από προϊστάμενο γραφείου (Τζήκας, 2011β, σσ. 731-733).

Η κυβέρνηση, στην προσπάθεια της «να προετοιμάσει την κοινή γνώμη για την αναγκαιότητα» των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ζήτησε από τον ΟΟΣΑ να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας<sup>462</sup>. Η έκθεση με τα πορίσματα της αξιολόγησης υποδεικνύει «την ανάγκη κατάργησης της επετηρίδας, αξιολόγησης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών, ενίσχυσης των ΑΕΙ με πόρους προερχόμενους από τον ιδιωτικό τομέα κτλ». Επιπλέον, η επίκληση του συγκριτικού παραδείγματος (εκπαιδευτικά δρώμενα στην Ευρώπη, διεθνής εμπειρία κ.α.) αναλαμβάνουν να νομιμοποιήσουν αλλαγές με υψηλό πολιτικό κόστος (Ματθαίου, 2007, σσ. 146-147) (OECD, 1997).

Η «μεταρρύθμιση Αρσένη» φαίνεται να είναι η πρώτη που συμπλέει με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική –θεωρείται έκφανση της πολιτικής που συνοδεύει τη διακήρυξη της Λισαβόνας το 2000– και κατηγορείται ευθέως ως αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τις νεοφιλελεύθερες «οικονομίες της γνώσης». Έχει σημεία αναφοράς την ποιότητα, την κοινωνία της γνώσης και την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων στο πλαίσιο ενός ανταγωνιστικού περιβάλλοντος (Χαραλάμπους Δ., 2011, σ. 263). Με τους Ν.2525/1997<sup>463</sup> και Ν.2640/1998<sup>464</sup> αλλάζει η μορφή του λυκείου –καθιερώνεται το ενιαίο λύκειο–, καταργούνται τα ΕΠΛ, καθιερώνεται το ολόημερο νηπιαγωγείο και ιδρύονται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Επίσης, με τον Ν.2525/1997 επιχειρούνται αλλαγές στο σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και στον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών, κατάργηση επετηρίδας και θεσμοθέτηση εξετάσεων μέσω ΑΣΕΠ (Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού) με παράλληλη κατοχή πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, θεσμοθέτηση αξιολόγησης –εσωτερικής και εξωτερικής– εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών και ίδρυση του Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών. Όλα τα προαναφερθέντα προκαλούν μεγάλες αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα (Γκλαβάς, 2010, σσ. 57-59) (Τζήκας, 2011β, σσ. 733-734). Ο νόμος εκφράζει κάποιες αποκεντρωτικές τάσεις. Ειδικότερα με το άρθρο 9 προβλέπεται η ίδρυση δεκατριών ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ. (Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού) τα οποία με τη συλλογή και επεξεργασία στοιχείων από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα διευκόλυναν το εκπαιδευτικό έργο. Ο νόμος προέβλεπε την έκδοση Π.Δ. με το οποίο θα καθορίζονταν τα θέματα λειτουργίας των ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ. (έδρα, στελέχωση, αποδοχές, καθήκοντα κ.α.) το οποίο δεν εκδόθηκε ποτέ και τα κέντρα δεν λειτούργησαν. Κάποια άλλα σημεία, αντιθέτως, (π.χ. ΣΜΑ, κατάρτιση προγράμματος διδασκαλίας ολόημερου) δηλώνουν

<sup>461</sup> Ν.2413/1996 «Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 124/Α/17-6-1996)

<sup>462</sup> ΟΟΣΑ (1996). Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας - Έκθεση εμπειρογνομώνων, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

<sup>463</sup> Ν.2525/1997 «ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ, ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 188/Α/23-09-1997)

<sup>464</sup> Ν.2640/1998 «ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΤΕΧΝΙΚΗ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 206/Α/03-09-1998)

τάσεις συγκέντρωσης. Η λειτουργία των γραφείων Σ.Ε.Π. στις σχολικές μονάδες και των ΚΕ.ΣΥ.Π. (Κέντρα Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού) σε νομαρχιακό επίπεδο, ενώ δηλώνουν αποκεντρωτική πολιτική, δεν αποδεσμεύονται από τον έλεγχο και τη χρηματοδότηση της κεντρικής διοίκησης καθώς υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας (Υφαντή, 2011, σσ. 743-744).

Η υπουργική απόφαση Γ2/6953/28-11-1997 καθορίζει το ωρολόγιο πρόγραμμα στα λύκεια, τα μαθήματα γενικής παιδείας και κατευθύνσεων, καθώς και τα εξεταζόμενα στο σχολείο και τις πανελλαδικές εξετάσεις. Το Π.Δ. 246/98<sup>465</sup> και η υπουργική απόφαση Β3/3925/98 καθορίζουν την αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου και τον τρόπο πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο Ν.2640/98<sup>466</sup> καταργεί τα ΤΕΛ και ΤΕΣ και ιδρύει τα ΤΕΕ (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια). Με τον Ν.2817/2000<sup>467</sup> δημιουργούνται οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης<sup>468</sup>. Με τον ίδιο νόμο δημιουργούνται τα Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε. (Ανώτερο Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. (Ανώτερο Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) και Π.Υ.Σ.ΔΙ.Π. (Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Διοικητικού Προσωπικού)<sup>469</sup>. Τα Συμβούλια συγκροτούνται με αποφάσεις του Υπουργού και οι αρμοδιότητες τους καθορίζονται με Προεδρικό Διάταγμα. Το Π.Δ. 86/2001<sup>470</sup> τροποποιεί την αξιολόγηση μαθητών λυκείου, με στόχο να περιορίσει τις αντιδράσεις των ενεχομένων. Ο Ν.2916/2001<sup>471</sup> εντάσσει τα ΤΕΙ στην ανώτατη εκπαίδευση και τα μετονομάζει σε ΑΤΕΙ. Με τον ίδιο νόμο αναβαθμίζονται σε ανώτατα ιδρύματα και τα τρία άλλα ανώτερα ιδρύματα (ΣΕΛΕΤΕ, ΣΣΥ, ΑΣΤΕ). Το Π.Δ. 25/2002<sup>472</sup> επί υπουργίας Πέτρου Ευθυμίου, το υπογράφει ο Υφυπουργός Νικόλαος Γκεσούλης, καθορίζει αναλυτικά την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης (Σχολικοί σύμβουλοι, Διευθυντές και Προϊστάμενοι εκπαίδευσης, Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων κ.λπ.). Ορίζονται: πίνακες επιλογής, προθεσμίες για την κατάρτισή τους, οι διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών, ο τρόπος τοποθέτησής τους, τα αξιολογικά κριτήρια –αναλυτικά και με αυστηρή μοριοδότηση, ο τρόπος κρίσης και επιλογής τους, τα συνεκτιμώμενα προσόντα κ.α. Ο Ν.2986/2002<sup>473</sup> ορίζει τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες του υπουργείου (Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, Διευθύνσεις και Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γραφεία Φυσικής Αγωγής, Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα-Π.Ε.Κ., Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης-Κ.Δ.Α.Υ, Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού-ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.,

<sup>465</sup> Π.Δ. 246/98 «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ» (Φ.Ε.Κ. 183/Α/31-7-1998)

<sup>466</sup> Ν.2640/98 «ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΤΕΧΝΙΚΗ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 206/Α/3-9-1998)

<sup>467</sup> Ν.2817/2000 «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 78/Α/14-03-2000)

<sup>468</sup> Στο άρθρο της για τις αποκεντρωτικές πολιτικές η Υφαντή βλέπει αυτήν την προσπάθεια δημιουργίας τετάρτου επιπέδου διοίκησης να στοχεύει στη διοικητική αποκέντρωση. Στην πορεία με τη Δ1 105657/8-10-2002 (Φ.Ε.Κ. 1340/Β') της υπουργικής απόφασης «Καθορισμός των Ειδικότερων Καθηκόντων και Αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Σχολικών Μονάδων και ΣΕΚ και των Συλλόγων των Διδασκόντων» διαφαίνεται πως όλα τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Περιφερειακών Διευθυντών και των Προϊσταμένων Διευθύνσεων καθορίζονται με αποφάσεις του υπουργού και η ευθύνη τους είναι η εισήγηση θεμάτων στον υπουργό και η σύνδεση των περιφερειακών υπηρεσιών με τις αντίστοιχες κεντρικές υπηρεσίες (Υφαντή, 2011, σσ. 744-745).

<sup>469</sup> Οι αρμοδιότητες των συμβουλίων θα καθοριστούν σύμφωνα με τον Ν.2817/2000 με προεδρικό διάταγμα.

<sup>470</sup> Π.Δ. 86/2001 (ΦΕΚ 73/Α/12-4-2001) «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου»

<sup>471</sup> Ν.2916/2001 «ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΡΥΘΜΙΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ ΑΥΤΗΣ» (Φ.Ε.Κ. 114/Α/11-6-2001)

<sup>472</sup> Π.Δ. 25/2002 (ΦΕΚ 20 - 07.02.2002). Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών.

<sup>473</sup> Ν.2986/2002 «ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 24/Α/13-2-2002)

Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης-Κ.Π.Ε., Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων-Σ.Σ.Ν., Σχολικές Μονάδες, Κέντρα Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού-ΚΕ.ΣΥ.Π. κ.α.). Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου διενεργείται κυρίως με ευθύνη<sup>474</sup> του Κ.Ε.Ε (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας) και του Π.Ι. Με το άρθρο 6 του Ν.2986/2002 δημιουργείται ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών) που εποπτεύεται από τον υπουργό παιδείας, ο οποίος και διορίζει τον Πρόεδρο του επταμελούς Δ.Σ. του οργανισμού. Ο Ν.3027/2002<sup>475</sup> ρυθμίζει θέματα λειτουργίας των ΑΕΙ και του ΟΣΚ (Γκλαβάς, 2010, σσ. 57-59) (Τζήκας, 2011β, σσ. 733-734) (Υφαντή, 2011, σσ. 744-745).

Την περίοδο 1997-2000 το ΚΕΕ, επί υπουργίας Γεράσιμου Αρσένη, με πρόεδρο το Μιχάλη Κασσωτάκη εκδίδει ένα μεγάλο αριθμό εγχειριδίων που αφορούν στην αξιολόγηση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, κυρίως στο λύκειο. Η προσπάθεια συγχρηματοδοτείται από εθνικούς και κοινοτικούς πόρους (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 308-309). Θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθούμε στην προσπάθεια καθιέρωσης πολλαπλών βιβλίων. Μια «καινοτομία» που δεν απέδωσε καρπούς, καθώς το κράτος εξακολουθούσε να παρέχει τα βιβλία, οι μαθητές τελικά είχαν στην κατοχή τους ένα μόνο ανά γνωστικό αντικείμενο, οι τάξεις που πιλοτικά δοκιμάστηκε ήταν η Β' και Γ' λυκείου (προκάλεσε έτσι ξεσηκωμό μαθητών, γονιών, φροντιστών κ.λπ.) και κατέληξε να εκφυλίζεται στην επιλογή από επιτροπή του ενός και μόνο βιβλίου για κάθε μάθημα (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 311-313).

Η μεταρρύθμιση του 1997 φέρει το αποτύπωμα των αλλαγών σε διεθνές επίπεδο. Ψηφίζεται, όπως αναφέραμε παραπάνω, ο νόμος 2525/97 με τον οποίο συντελούνται αλλαγές στην πρωτοβάθμια (ολοήμερο νηπιαγωγείο & δημοτικό) και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ενιαίο Λύκειο, τρόπος εισαγωγής στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ), στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια και στο διορισμό των εκπαιδευτικών (κατάργηση επετηρίδας & ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών, αξιολόγηση). Το Σεπτέμβριο του 1998, θεσπίζεται ένας νέος τύπος τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.). Η μεταρρύθμιση Αρσένη συνάντησε έντονες αντιδράσεις από όλους τους ενεχομένους στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, μαθητές και πολιτικά κόμματα). Ήταν από αυτές που αφορούσαν και τις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες<sup>476</sup>. Επίσης, ρυθμιζόνταν και πολλά διοικητικά και εργασιακά θέματα του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Η κατάργηση της επετηρίδας των εκπαιδευτικών επέφερε αναβρασμό και αντιδράσεις που συζητήθηκαν για καιρό, καθώς και πρόκληση ξεσπάσματος. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, παρόλο που δεν εφαρμόστηκε άμεσα, συνάντησε και αυτή μεγάλες αντιδράσεις (Κασσωτάκης, 2011).

Ο Ματθαίου διαπιστώνει πως είναι η πρώτη φορά που μια κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ ενσωματώνει σε προγραμματικό λόγο για την εκπαίδευση το «λεξιλόγιο του φιλελεύθερου εκσυγχρονισμού της ευρωπαϊκής οικονομίας: ποιότητα, ανταγωνιστικότητα, αγορά, διεθνοποίηση, διαρκής προσαρμογή, ευελιξία, συμβάσεις με επιχειρήσεις, δεξιότητες και δια βίου εκπαίδευση». Η αξιολόγηση προκάλεσε αρχικά αντιδράσεις που αφορούσαν την αξιοπιστία των μεθόδων και την αντικειμενικότητα των αξιολογητών, αλλά και πιο ώριμες «αντιρρήσεις επί της αρχής, που θεωρούσαν την αξιολόγηση μέσο πειθάρχησης των εκπαιδευτικών» (Ματθαίου, 2007, σσ. 147-153).

Ο διάδοχος του Γ. Αρσένη, Π. Ευθυμίου, προσπάθησε να «μεταρρυθμίσει» τις αμφισβητούμενες πτυχές. Κατά τη διάρκεια της τετραετούς θητείας του, συντελούνται δύο αξιοσημείωτες αλλαγές. «Αλλάζουν τα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εισάγεται η διαθεματική διδασκαλία (ΔΕΠΠΣ) και γράφονται νέα βιβλία» (Κυπριανός, 2014).

<sup>474</sup> Άρθρο 4, παράγραφος 2 του Ν.2986/2002, ενώ με την παράγραφο 3 ορίζεται πως συμπληρωματικές ομάδες εργασίας δημιουργούνται με απόφαση του υπουργού.

<sup>475</sup> Ν.3027/2002 «ΡΥΘΜΙΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ, ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 152/Α/28-6-2002)

<sup>476</sup> Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση, με έμφαση στις αλλαγές στο Λύκειο και το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

#### 4.2.6 Η περίοδος 2003–2009

Το 2001 δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως μια σειρά από Αποφάσεις<sup>477</sup> που αποτελούν το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ). Περίπου δύο χρόνια μετά προκύπτουν τα τελικά κείμενα των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ<sup>478</sup>, όπως έχουν διαμορφωθεί από την κείμενη νομοθεσία, τις εισηγήσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τις συζητήσεις με την εκπαιδευτική κοινότητα, ουσιαστικά τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας όπως αυτές προέκυψαν από το διάλογο του Υπουργείου Παιδείας –δια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου– με τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τις επιστημονικές ενώσεις και τέλος από τα πορίσματα της εσωτερικής αξιολόγησης (Αλαχιώτης, 2002) (Αλαχιώτης, 2003β) (Αλαχιώτης, 2003α). Εδώ, παρατηρείται η πρωτοτυπία να δημοσιευτεί σε ΦΕΚ ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως πρόταση για συζήτηση. Ο διάλογος, από το ρόλο που καλείται να παίξει θα τον χαρακτηρίσαμε «νομιμοποιητικό», έπεται χρονικά της δημοσίευσης.

Με τον Ν.3255/2004<sup>479</sup> καταργούνται οι εξετάσεις στη Β' Λυκείου και μειώνονται τα εξεταζόμενα μαθήματα στη Γ' Λυκείου από εννέα σε έξι. Ο Ν.3467/2006<sup>480</sup> ρυθμίζει θέματα επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης. Ο νόμος αλλάζει το Π.Δ.25/2002 και αυτό που ενοχλεί την αντιπολίτευση είναι πως τον θεωρούν μεθόδευση για τη μονιμοποίηση των “προσωρινών” στελεχών που επέλεξε η Γιαννάκου το 2004. Η μείζονα Αντιπολίτευση θεωρεί πως θα αποτελέσει προοίμιο για τη συνέχιση της αξιολόγησης για θέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο διαγωνισμός που περιλαμβάνει έχει στοιχεία που τον καθιστούν εύκολα διαβλητό και μοριοδοτείται όσο ένα διδακτορικό, ενώ η συνέντευξη, αδόμητη και μεροληπτική, αναγορεύεται στο πλέον κεντρικό κριτήριο. Το ΠΑΣΟΚ καταγγέλλει τη ΝΔ πως όταν μιλούσε για επανίδρυση του κράτους, εννοούσε αυτό “του κράτους της Δεξιάς”. Ο Ν.3475/2006<sup>481</sup> καταργεί τα ΤΕΕ και ιδρύει τα ΕΠΑΛ

<sup>477</sup> Απόφαση:Γ2/5051/α «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών» (Φ.Ε.Κ. 1366/τ.Β'/18-10-2001), Απόφαση: Γ2/2052/β «Προγράμματα Σπουδών Εικαστικής, Θεατρικής, Μουσικής Αγωγής, Γλώσσας Δημοτικού και Γυμνασίου, Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας, Λογοτεχνίας Γυμνασίου, Θρησκευτικών Δημοτικού και Γυμνασίου» (Φ.Ε.Κ. 1373/τ.Β'/18-10-2001), Απόφαση:Γ2/5051/γ «Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας Δημοτικού και Γυμνασίου, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Δημοτικού και Γ' Γυμνασίου, Μαθηματικών Δημοτικού και Γυμνασίου, Μελέτης Περιβάλλοντος» (Φ.Ε.Κ. 1374/τ.Β'/18-10-2001), Απόφαση:Γ2/5051/δ «Προγράμματα Σπουδών Αγγλικών, Γαλλικών, Γερμανικών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής Γυμνασίου, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Γεωγραφίας Δημοτικού, Βιολογίας, Γεωλογίας-Γεωγραφίας Γυμνασίου, Φυσικής, Χημείας, Φυσικής Αγωγής» (Φ.Ε.Κ. 1375/τ.Β'/18-10-2001), Απόφαση:Γ2/5051/ε «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Ευέλικτη Ζώνη, Πρόσθετες διαθεματικές προσεγγίσεις» (Φ.Ε.Κ. 1376/τ.Β'/18-10-2001).

<sup>478</sup> Απόφαση:21072α/Γ2 «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος.» (Φ.Ε.Κ. 303/Β/13-3-2003), Απόφαση: 21072β/Γ2 «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού – Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Φυσικής Χημείας), Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ευέλικτη ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παραρτήματα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων.» (Φ.Ε.Κ. 304/Β/13-03-2003).

<sup>479</sup> Ν.3255/2004 «ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΘΕΜΑΤΩΝ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΒΑΘΜΙΔΩΝ» (Φ.Ε.Κ. 138/Α/22-07-2004)

<sup>480</sup> Ν.3467/2006 «ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΡΥΘΜΙΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 128/Α/21-06-2006)

<sup>481</sup> Ν.3475/2006 «ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 146/Α/13-07-2006)

(Επαγγελματικά Λύκεια) και τις ΕΠΑΣ (Επαγγελματικές Σχολές). Ο Ν.3467/2006<sup>482</sup> καταρτίζει αξιολογικούς πίνακες στελεχών Δημόσιας Εκπαίδευσης, καθορίζει Συμβούλια επιλογής στελεχών της Εκπαίδευσης, ορίζει τα κριτήρια επιλογής των στελεχών που διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες και αποτιμώνται με 100 αξιολογικές μονάδες. Ο Ν.3518/2006<sup>483</sup> θεσμοθετεί για τα νηπιαγωγεία διετή υποχρεωτική φοίτηση (Γκλαβάς, 2010, σ. 59). Σημαντικές αλλαγές πραγματοποιούνται και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση· ιδρύονται τμήματα, αλλάζει η διοίκηση των πανεπιστημίων –Ν.3549/2007<sup>484</sup>. Επίσης, κατατίθενται προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία από το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (20-11-2009) (Κυπριανός, 2014).

#### 4.2.7 Η περίοδος 2009–2013

Στις αρχές του 2010 η Διαμαντοπούλου με την Εγκύκλιο ΕΓΚ.Γ1/37100/31-03-2010<sup>485</sup> ενεργοποιεί την αξιολόγηση στα σχολεία. Η Διαμαντοπούλου ανακοινώνει την έναρξη υλοποίησης του σχεδίου του Υπ. Παιδείας «Νέο Σχολείο». Καταβάλλεται προσπάθεια να ξεκινήσει και να γίνει αποδεκτή η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και προβάλλεται ως στόχος η ενδυνάμωσή της. Το 2010 ψηφίζεται το πολυνομοσχέδιο Ν.3848/2010<sup>486</sup> που περιλαμβάνει ρυθμίσεις για την κάλυψη θέσεων και λειτουργικών αναγκών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης και Θέματα Υπηρεσιακών μεταβολών και Αξιολόγησης, το διορισμό εκπαιδευτικών (ΑΣΕΠ & πίνακες) κ.α. Ο Ν.3966/2011<sup>487</sup> ασχολείται με το θεσμικό πλαίσιο των πρότυπων πειραματικών σχολείων (ΠΠΣ) και την ίδρυση του ΙΕΠ. Το ΙΕΠ αντικαθιστά 4 φορείς: το Π.Ι., το ΚΕΕ, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τον Ο.ΕΠ.ΕΚ. Η «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων και του προσωπικού τους» (άρθρο 50) χαρακτηρίζεται και αυτή ως προσπάθεια γενίκευσης του θεσμού στο σύνολο των σχολικών μονάδων. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών στα ΠΠΣ χρησιμοποιείται ως νομιμοποιητικό εργαλείο στα χέρια των συνδικαλιστών που πολεμούν σφόδρα την εφαρμογή της αξιολόγησης. Γίνονται δύο προσπάθειες για την εφαρμογή της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου σε όλες τις σχολικές μονάδες, το Φεβρουάριο του 2012 και ενώ βρίσκεται σε εξέλιξη η εφαρμογή της πιλοτικής φάσης της αξιολόγησης σε 500 σχολικές μονάδες από την Υφυπουργό Παρασκευή Χριστοφιλοπούλου με την εγκύκλιο ΕΓΚ.Γ1/14841/13-2-2012<sup>488</sup>, και το Μάρτιο του 2013 από τον Υφυπουργό Θεόδωρο Παπαθεοδώρου με την εγκύκλιο ΕΓΚ.Γ1/30973/05-03-2013<sup>489</sup>. Παράλληλα, επιχειρείται με νέα Υ.Α. (ΥΑ.30972/Γ1/15-03-2013<sup>490</sup>) να κινητοποιηθούν όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας και να “επιβληθεί” κουλτούρα αξιολόγησης –καθορίζεται το πλαίσιο της ΑΕΕ, δημιουργείται το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου,

<sup>482</sup> Ν.3467/2006 «ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΡΥΘΜΙΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» (Φ.Ε.Κ. 128/Α/21-06-2006)

<sup>483</sup> Ν.3518/2006 «ΑΝΑΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΩΝ ΚΛΑΔΩΝ ΤΟΥ ΤΑΜΕΙΟΥ ΣΥΝΤΑΞΕΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΟΛΗΠΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΕΡΓΩΝ (Τ.Σ.Μ.Ε.Δ.Ε.) ΚΑΙ ΡΥΘΜΙΣΗ ΑΛΛΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ» (Φ.Ε.Κ. 272/Α/21-12-2006)

<sup>484</sup> Ν.3549/2007 «Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (Φ.Ε.Κ. 69/Α/20-03-2007)

<sup>485</sup> ΕΓΚ. Γ1/37100/ 31-03-2010. Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.

<sup>486</sup> Ν.3848/2010 (ΦΕΚ 71 - 19.05.2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

<sup>487</sup> Ν. 3966/2011(ΦΕΚ 118 - 24.05.2011). Θεσμικό πλαίσιο των πρότυπων πειραματικών σχολείων, ίδρυση Ινστιτούτου εκπαιδευτικής πολιτικής, οργάνωση του Ινστιτούτου τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις.

<sup>488</sup> ΕΓΚ.Γ1/14841/13-2-2012. Προετοιμασία - δράσεις γενίκευσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου - Αυτοαξιολόγηση σχολικών συμβούλων.

<sup>489</sup> ΕΓΚ.Γ1/30973/05-03-2013. Προετοιμασία της γενίκευσης του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης

<sup>490</sup> ΥΑ.30972/Γ1/15-03-2013. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας - διαδικασία επαναξιολόγησης.

δημιουργείται Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ σε εθνικό επίπεδο, καθορίζεται λεπτομερώς η διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων—. Το 2013, εν μέσω έντονων αντιπαραθέσεων για την αξιολόγηση, πολιτικών και οικονομικών αναταραχών, ψηφίζεται και ο Ν.4142/2013<sup>491</sup> και δημιουργείται η ΑΔΙΠΠΔΕ. Ακολουθεί το Π.Δ. 152/2013<sup>492</sup> που υπογράφουν οι Υπουργοί Παιδείας και Θρησκευμάτων Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος και Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης Κυριάκος Μητσοτάκης. Η αξιολόγηση που προβλέπει, διακρίνεται σε διοικητική και εκπαιδευτική. Στους σκοπούς που απαριθμούνται στο Π.Δ. αυτός που προβάλλεται ως ο κύριος είναι «η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας». Στις 10-12-2013 ο Υφυπουργός Συμείων Κεδίκογλου εκδίδει την εγκύκλιο, ΕΓΚ.Γ1/190089/10-12-2013<sup>493</sup>, όπου υπογραμμίζεται πως «*Η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία είναι υποχρεωτική και την ευθύνη υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, με την επιστημονική/παιδαγωγική στήριξη των Σχ. Συμβούλων και τη διοικητική των Δ/ντων Διευθύνσεων*».

Σημαντικές αλλαγές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση επιφέρουν ο Ν.4009/2011<sup>494</sup> και ο Ν.4076/2012<sup>495</sup>. Το 2011 ο Ν.4009 μετονομάζει την ΑΔΙΠ σε «Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση». Η ΑΔΙΠ θα διενεργεί αξιολογήσεις για πιστοποίηση και τα αντικείμενα αξιολόγησης θα είναι η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) του ιδρύματος και τα προγράμματα σπουδών. Ο νόμος κατηγορείται για «τιμωρητική» διάθεση, καθώς στην §5 του άρθρου 71 συνδέεται το αξιολογικό αποτέλεσμα με τη χρηματοδότηση αλλά και με τη συνέχιση λειτουργίας των προγραμμάτων που αξιολογούνται. Το 2013 με τον Ν.4186 αλλάζει η εισαγωγή στα ΑΕΙ από το 2016. Δημιουργείται Τράπεζα Θεμάτων και γίνονται αλλαγές σε ορισμένα μαθήματα κορμού και κατεύθυνσης (Κυπριανός, 2014).

#### 4.2.8 Σχόλια - Παρατηρήσεις

Η Ελλάδα είναι ένα από τα κράτη που χρησιμοποίησε την εκπαίδευση για να δημιουργήσει εθνική ταυτότητα και να ενοποιήσει τον πληθυσμό της. Ακολούθησε από το 1830 την πορεία των εξαρτημένων χωρών. Μια σειρά από προβλήματα (εθνικός διχασμός, αποτυχία εκβιομηχάνιση, πατερναλιστικό κράτος, ομάδες συμφερόντων, νεποτισμός, ευνοιοκρατία, πελατειακές σχέσεις κ.λπ.) κράτησαν το κράτος δέσμιο σε μια κατάσταση που οι επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις δεν τελεσφορούν εύκολα. Ο χαρακτήρας του είναι συγκεντρωτικός και τις σημαντικότερες αποφάσεις τις παίρνει η Κυβέρνηση, με την παιδεία να ανήκει στους τομείς που μάλλον διαμορφώνεται *υπουργική* παρά κυβερνητική πολιτική.

Το Νεοελληνικό κράτος διαμόρφωσε το εκπαιδευτικό του σύστημα ανταποκρινόμενο θετικά στην επίδραση ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων (Πρωσικό, Γαλλικό, Γερμανικό, Αγγλικό, Αμερικανικό). Τα στοιχεία που υιοθέτησε ήταν μέσω παρατήρησης-έρευνας, μεταφορά εμπειριών από επιστήμονες που σπούδασαν σε άλλες χώρες, μέσω της πολιτισμικής διπλωματίας των χωρών με υποτροφίες και χορηγίες σε ερευνητικά προγράμματα, με παραίνεση από διεθνείς οργανισμούς (μέσω οικονομικών ωφελημάτων, συμφωνιών, δεσμεύσεων). Οι διαδικασίες αυτές βρίσκονται σε εξέλιξη μέχρι τις μέρες μας και αρκετές φορές είναι δυσδιάκριτο αν το υπουργείο παιδείας νομοθετεί με βάση κάποιες μελέτες που διερεύνησαν αναλυτικά τις ανάγκες του εκπαιδευτικού

<sup>491</sup> Ν.4142/2013 (ΦΕΚ 83 - 09.04.2013). Αρχή διασφάλισης της ποιότητας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.).

<sup>492</sup> Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240 - 05.11.2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

<sup>493</sup> ΕΓΚ.Γ1/190089/10-12-2013. Εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 - διαδικασίες.

<sup>494</sup> Ν.4009/2011 «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων» (Φ.Ε.Κ. 195 Α'/06.09.2011).

<sup>495</sup> Ν.4076/2012 «Ρυθμίσεις θεμάτων ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 159 - 10.08.2012).

μας συστήματος ή αφήνεται, θέλοντας και μη, στην υιοθέτηση πολιτικών που υπαγορεύει η Ευρωπαϊκή Ένωση και άλλοι υπερεθνικοί οργανισμοί.

Την περίοδο 1821-1831 το σχολείο διαμορφώνει με επιτυχία τον έλληνα πολίτη, σμιλεύεται η εθνική ταυτότητα και συνδέεται το ελληνικό κράτος με την κλασική Ελλάδα. Το διάστημα 1833-1880 μεταφέρονται θεσμοί που ευδοκίμουςαν στη Βαυαρία χωρίς να προσαρμόζονται στην ελληνική πραγματικότητα. Η ανυπακοή του λαού και ανάγκη επιβολής ενός γραφειοκρατικού τρόπου οργάνωσης αντιμετωπίστηκαν με μέτρα όπως: πειθαρχία, υποδειγματική μορφή δασκάλου, αυστηρότητα, ελεγχόμενη ανταμοιβή. Το πρόγραμμα σπουδών παραπέμπει σε κοινωνία δομημένη με αυστηρότητα και ξεκάθαρα στρωματοποιημένη (ανώτερο στρώμα-πανεπιστήμιο, κατώτερο στρώμα-δημοτικό). Η εκπαίδευση έχει υψηλό βαθμό ομοιομορφίας, είναι μονολιθική και βρίσκεται υπό τον πλήρη έλεγχο του κράτους. Όσα θεσμοθετούνται το διάστημα 1834-37 διαρκούν περίπου έναν αιώνα, ενώ το ίδιο διάστημα αποτελεί και την απαρχή της παθογένειας της “διάστασης ανάμεσα στις προβλέψεις του νόμου και στην εφαρμογή τους στην πράξη” με ρυθμιστή της έκτασής της το πολιτικό κόστος.

Την περίοδο 1880-1913 τα νομοθετήματα διαδέχονται το ένα το άλλο. Ο νόμος ΒΤΜΘ΄ του 1895 θεωρείται αποκεντρωτικός, πιο δημοκρατικός και ευέλικτος, αλλά και έχει λιγότερες ξενικές επιρροές. Ο ΒΤΜΘ΄ είναι αυτός που εισάγει το θεσμό του επιθεωρητή με εποπτικά, διοικητικά και καθοδηγητικά καθήκοντα. Την ίδια περίοδο είναι έκδηλη και η ασυνέπεια μεταξύ της ιδεολογίας της παράταξης που νομοθετεί και του χαρακτήρα του νομοθετήματος. Ο χαρακτήρας των μεταρρυθμίσεων είναι κυρίως «αστικός», εμφανίζεται ο Δημοτικισμός, καθώς και νέα παιδαγωγικά ρεύματα. Η ποιότητα λειτουργίας των σχολείων απασχολεί τους φορείς της εκπαίδευσης και σχολιάζεται από τον τύπο της εποχής. Σε αρκετές αναφορές η ποιότητα σχετίζεται με την ανάπτυξη της οικονομίας, αλλά οι μεταρρυθμίσεις που έχουν μια τεχνοκρατική θεώρηση αποτυγχάνουν και τελικά τη συγκεκριμένη περίοδο το σχολείο εξυπηρετεί την υφιστάμενη κατάσταση αντί να προάγει τις μεταβολές στην κοινωνία και την οικονομία. Οι εναλλαγές μεταρρύθμισης-αντιμεταρρύθμισης κατέληξαν σε σωρεία ανεφάρμοστων νομοθετημάτων. Ωστόσο, όλες οι απόπειρες ασχολήθηκαν με τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον τρόπο που αυτός ασκείται, από ποιους και με τι στόχο.

Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας ξεκινά με μια σειρά από μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που έχουν στόχο να διαχειριστούν αλλαγές οι οποίες συνδέονται με την κοινωνία και την οικονομία που μεταβάλλονται. Οι προσπάθειες αυτές ακυρώνονται είτε με καταψήφιση είτε με επόμενη αντιμεταρρύθμιση. Η μεταρρύθμιση του 1929, για πολλούς η πρώτη ολοκληρωμένη της νεοελληνικής εκπαίδευσης, υποστηρίχθηκε από το γενικό πνεύμα του Συντάγματος του 1927. Στο σύνολό τους, όσα τελικά θεσμοθετούνται και ισχύουν έως το 1964, θεμελιώνουν κατά γενική ομολογία το αστικό σχολείο. Ο χαρακτηρισμός των μεταρρυθμίσεων ως αστικός σχετίζεται με το γεγονός ότι μια σειρά από μέτρα (εισαγωγικές εξετάσεις στα πανεπιστήμια, περιορισμός αριθμού γυμνασίων, εξετάσεις εισαγωγής στα γυμνάσια, εκκρεμότητα στο γλωσσικό ζήτημα κ.λπ.) περιορίζουν τη διαγενεακή επαγγελματική και μορφωτική κινητικότητα. Η αστική τάξη, χρησιμοποιώντας κυρίως τις φιλελεύθερες κυβερνήσεις Βενιζέλου, προσπαθεί να εδραιώσει την κυριαρχία της με ιδεολογικό μηχανισμό την εκπαίδευση. Είναι η περίοδος που ιδρύεται το διπλό δίκτυο εκπαίδευσης (γενική - τεχνική) αλλά και που εδραιώνονται δύο από τις πιο κρίσιμες παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρώτη είναι η θεσμοθέτηση για την εκπαίδευση βιαστικά και χωρίς σχεδιασμό. Η δεύτερη είναι η κατασκευή της εικόνας “μιας μεταρρύθμισης σε εκκρεμότητα”, ενώ παράλληλα συνδέεται με την τύχη του κυβερνώντος κόμματος και επομένως η Κυβέρνηση είναι αυτή που εισηγείται και υλοποιεί “προσωρινά”. Όταν μια μεταρρύθμιση πρέπει να υπονομευτεί χρησιμοποιούνται μια σειρά από μεθοδεύσεις που φτάνουν μέχρι τις μέρες μας: πρώτον ο δημόσιος λόγος μετατοπίζεται από τον ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης σε θέματα υποδομής, διοίκησης, εξετάσεων και γενικά σε ζητήματα με χαμηλό πολιτικό κόστος, δεύτερον συγκροτούνται επιτροπές μελέτης και ξεκινά ατέρμων διάλογος, τρίτον οι αλλαγές δεν εξειδικεύονται σε επίπεδο που να μπορούν να εφαρμοστούν.

Την περίοδο 1929-1959 πολλά νομοθετήματα αφορούν τη διοίκηση και εποπτεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ιδρύεται το Ανώτερο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ) και το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Γνωμοδοτικό & Διοικητικό). Τα Εκπαιδευτικά Συμβούλια υλοποιούσαν τις αποφάσεις του ΑΕΣ, προετοίμαζαν νόμους, διαμόρφωναν προγράμματα, μεριμνούσαν για διδακτικά βιβλία και για τα συνέδρια των επιθεωρητών, έργο τους ήταν η εποπτεία επί των επιθεωρητών και των περιφερειακών Εποπτικών Συμβουλίων, ίδρυσαν – καταργούσαν και μετέτρεπαν σχολεία, μετέθεταν τους εκπαιδευτικούς, επέβαλλαν κυρώσεις κ.α. Ορίστηκαν 16 περιφέρειες μέσης εκπαίδευσης (ισάριθμοι γενικοί επιθεωρητές) και σε κάθε περιφέρεια λειτουργούσε Εποπτικό Συμβούλιο, με έργο την πρόταση ίδρυσης-κατάργησης σχολείων, τήρηση μητρώου εκπαιδευτικού, μεταθέσεις-προαγωγές, αποσπάσεις και πειθαρχικές διώξεις εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευση φαίνεται να παίρνει μια συντηρητική στροφή και αυτό επαληθεύεται και μέσω των διατάξεων του Συντάγματος του 1952 (π.χ. άρθρο 16). Η κυβέρνηση Καραμανλή το 1957 σχηματίζει μια επιτροπή μελέτης των προβλημάτων της εκπαίδευσης και δύο χρόνια μετά υποβάλλονται νομοσχέδια για τη Μέση και την Τεχνική & Επαγγελματική Εκπαίδευση. Η πολιτεία προσπαθεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανθρωπιστικής παιδείας. Η προώθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και η ίδρυση τεχνικών σχολών υποστηρίζεται από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό Παραγωγικότητας (European Productivity Agency), η ΣΕΛΕΤΕ χρηματοδοτείται από την αμερικανική τεχνική βοήθεια, επιπλέον ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Αναπτύξεως (ΟΟΣΑ) συμβάλλουν με εξοπλισμό και τεχνογνωσία. Αυτή είναι και η επίσημη πρώτη ανάμειξη των διεθνών οργανισμών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η νοοτροπία των Ελλήνων γονιών δεν αλλάζει και η τεχνική εκπαίδευση παραμένει ο «φτωχός συγγενής» του εκπαιδευτικού δικτύου. Η μεταρρύθμιση δεν έφερε ρηξικέλευθες αλλαγές, αλλά συνέβαλε στο να εισαχθεί η οικονομική διάσταση στη λογική της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το 1964 λαμβάνει χώρα μια ιδεολογικά φορτισμένη μεταρρύθμιση, αυτή της Ένωσης Κέντρου με πρωθυπουργό και υπουργό παιδείας τον Γ. Παπανδρέου και πρωτεργάτες τον γενικό γραμματέα Ε. Παπανούτσο και τον υφυπουργό Λ. Ακρίτα, η οποία αποκαλύπτει την ένταση με την οποία η κοινωνία ζητά εκδημοκρατισμό και κοινωνική δικαιοσύνη. ΕΡΕ και ΕΔΑ κριτικάρουν στοχευμένα τη μεταρρύθμιση, ώστε να διατυπώσουν ξεκάθαρα τις ιδεολογικές τους διαφορές. Επίσης, στο νομοσχέδιο αντιτάσσονται η ΟΛΜΕ, η εκκλησία, η Φιλοσοφική και Θεολογική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, η Ακαδημία Αθηνών, η Ένωση Ελλήνων Φιλολόγων κ.α. Η μεταρρύθμιση ανατρέπεται λόγω των γνωστών πολιτικών γεγονότων, αλλά κάνει ένα σημαντικό ξεκίνημα με παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν σύγχρονο και κατανοητό λόγο και καταφέρνει να περάσει το μήνυμα πως η εκπαίδευση είναι αρωγός της οικονομικής ανάπτυξης και του εκδημοκρατισμού της κοινωνίας.

Την περίοδο της δικτατορίας επισημαίνουμε την εμμονή με τον έλεγχο, όπου και εισάγονται πέντε ιεραρχικά επίπεδα ελέγχου και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, από το διευθυντή της σχολικής μονάδας μέχρι τον προϊστάμενο εκπαιδευτικό σύμβουλο.

Η μεταπολίτευση, με νέα πολιτική κουλτούρα, κομίζει ανανέωση και αισιοδοξία. Από την πρώτη μέρα, η κυβέρνηση Καραμανλή (1974) επιδιώκει οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις να είναι υπερκομματικές και να υπάρχει συναίνεση. Αυτός είναι και ο λόγος που μεγάλο κομμάτι της μεταρρύθμισης του 1964 επανέρχεται στο προσκήνιο. Η μεταρρύθμιση του 1976 έχει σκοπό να απονείμει κοινωνική δικαιοσύνη αλλά και να συνδέσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα με την οικονομία. Ωστόσο, συνολικά το πολιτικό φάσμα έχει μετακινηθεί προς τα αριστερά και υπάρχουν υπό το πρίσμα της συναίνεσης της αντιπολίτευσης αντιδράσεις από μέλη του κυβερνώντος κόμματος. Το διάστημα 1974-1981 η εκπαίδευση παραμένει θεωρητικά προσανατολισμένη, η τεχνική εκπαίδευση παραμένει σε δεύτερη μοίρα και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος δέχεται την κριτική της αριστεράς. Ακολουθείται το φιλελεύθερο παράδειγμα με τη διαφορά πως, λόγω των πολιτικών συνθηκών που προηγήθηκαν, η αξιοκρατία, ο εκδημοκρατισμός, η ισότητα ευκαιριών και η κοινωνική δικαιοσύνη είναι απαραίτητες για να μειωθούν οι συγκρούσεις και να προωθηθεί η συναίνεση.



Την περίοδο 1981-1989 το ΠΑΣΟΚ με σύνθημα την αλλαγή προτάσσει την παιδεία ως μηχανισμό σοσιαλιστικού μετασχηματισμού. Το 1982 οι επιθεωρητές αντικαθίστανται από τους σχολικούς συμβούλους και εδώ ο συμβολισμός της κατάργησης του θεσμού της επιθεώρησης είναι ισχυρός. Το ΠΑΣΟΚ επιθυμεί να αυξηθεί η συμμετοχή σε συλλογικά όργανα και να καταπολεμηθούν οι κοινωνικές ανισότητες. Κάποια από τα μέτρα είναι προοδευτικά και οι πολίτες τα υποδέχονται θερμά: καθηγητές ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διδασκαλία ξένων γλωσσών, καλλιτεχνικών και μουσικής, πειραματικά σχολεία, πολυκλαδικά, αλλαγή στο σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ (δέσμες), κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων στα λύκεια κ.λπ. Η προσέγγιση του ΠΑΣΟΚ όμως παραμένει επιδερμική και η μεταρρύθμισή του δεν εφαρμόζεται, τα συλλογικά όργανα δυσλειτουργούν ή αποσκοπούν σε προσωπικό όφελος κάποιας μειοψηφίας, η παραπαιδεία ακμάζει, το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό, ο πολίτης δυσανασχετεί για την υποχρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Μια από τις σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις των τελευταίων 40 ετών είναι ο νόμος πλαίσιο του 1982 για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο νόμος εισάγει τη συμμετοχή των φοιτητών, σε σύμπνοια με το κλίμα συμμετοχικότητας που κατακλύζει τη δημόσια ζωή του τόπου, και προσπαθώντας να είναι συνεπής με την επιθυμία της παράταξης για κοινωνική δικαιοσύνη καταργεί την καθηγητική έδρα. Στο ίδιο μοτίβο και οι τέσσερις βαθμίδες ακαδημαϊκού προσωπικού, τα ακαδημαϊκά εξάμηνα, το πανεπιστημιακό άσυλο και η ελεύθερη διακίνηση ιδεών, η ίδρυση παιδαγωγικών πανεπιστημιακών τμημάτων, η Εθνική Ακαδημία Γραμμάτων και Επιστημών, και η θεσμοθέτηση των μεταπτυχιακών σπουδών.

Το 1989 η κατάρρευση του διπολισμού συνοδεύεται στη χώρα μας από μια συντηρητική στροφή και ένα φιλελεύθερο πολιτικό λόγο. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος απασχολεί το υπουργείο που προβαίνει σε μια σειρά από αλλαγές οι οποίες δεν γίνονται αποδεκτές από το κοινωνικό σύνολο. Τα προεδρικά διατάγματα του υπουργού παιδείας Βασίλη Κοντογιαννόπουλου προκαλούν έντονες αντιδράσεις (καταλήψεις, αποχές κ.α.) και την παραίτησή του. Ο διάδοχός του Σουφλιάς από τη μια επιθυμεί να ηρεμίσει τα πνεύματα, από την άλλη ακολουθεί πιστά τις συντηρητικές καταβολές του κόμματός του. Έτσι, αρχικά εκκινεί έναν «Εθνικό διάλογο» για την παιδεία με την ελπίδα πως μπορεί να αποσπάσει συναίνεση. Στη συνέχεια, όμως, προβαίνει σε νομοθετήματα για να καταπολεμήσει τη «χαλάρωση», η οποία προφανώς και χρεώνεται στην περίοδο διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, μεταξύ των οποίων η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της διοίκησης, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η επαναφορά των αρχαίων στο γυμνάσιο. Στον αντίποδα αυτών των «αυστηρών» μέτρων μια σειρά από «προοδευτικά» για το δημοτικό σχολείο (κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας, περιορισμός της δουλειάς στο σπίτι, «ακώλυτη» προαγωγή από τη μια τάξη στην άλλη, διορισμός εκπαιδευτικών ειδικοτήτων). Τα νομοθετήματα της περιόδου είναι πολυάριθμα και αρκετά από αυτά αφορούν τη διοίκηση της εκπαίδευσης, κυρίως την επιλογή στελεχών. Το ίδιο διάστημα θεμελιώνεται και η αξιολόγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι σπουδές οργανώνονται σε δύο κύκλους.

Την περίοδο υπουργίας του Γεωργίου Παπανδρέου μια σειρά μέτρων επικεντρώνονται ξανά στη δημιουργία κλίματος συναίνεσης (σύσταση Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας, ίδρυση του ΚΕΕ κ.α.). Επίσης θεμελιώνονται μια σειρά από μέτρα που στοχεύουν στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων (σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, επιμόρφωση ενηλίκων, ολοήμερα σχολεία, τάξεις υποδοχής κ.λπ.). Η κυβέρνηση, σκοπεύοντας να προχωρήσει σε μεταρρυθμίσεις που βρίσκονται σε σύμπνοια με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, ζήτησε από τον ΟΟΣΑ μια αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, ώστε να προετοιμάσει την κοινή γνώμη και παράλληλα να “φορτώσει” σε κάποιον τρίτο τη ρητορική της αγοράς που ακολούθησε. Η έκθεση υπέδειξε την ανάγκη για κατάργηση της επετηρίδας, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, ενίσχυση των ΑΕΙ με πόρους από τον ιδιωτικό τομέα κ.α. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε το συγκριτικό παράδειγμα για να νομιμοποιηθούν οι υψηλού πολιτικού κόστους αλλαγές. Όλη αυτή η προετοιμασία ακολουθήθηκε από τη μεταρρύθμιση Αρσένη. Τα νομοθετήματα της περιόδου συνδέονται με την οικονομία της γνώσης, την ποιότητα, τις δεξιότητες, την ανταγωνιστικότητα, την ευελιξία, την προσαρμογή, τη διεθνοποίηση, την απόδοση και την αξιολόγηση. Είναι η πρώτη φορά που το λεξιλόγιο του νεοφιλελευθερισμού ενσωματώνεται σε

νομοθετήματα για την εκπαίδευση μιας κεντροαριστερής παράταξης όπως το ΠΑΣΟΚ. Επί υπουργίας Ευθυμίου επιχειρείται, αρχικά, να αμβλυθούν οι αντιθέσεις που δημιουργήθηκαν επί υπουργίας Αρσένη (π.χ. μείωση πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων). Επίσης, γίνονται μια σειρά από σημαντικές αλλαγές (νέα βιβλία, ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ κ.λπ.) οι οποίες για πρώτη φορά εισάγονται με τη μορφή προτάσεων σε ΦΕΚ, ακολουθεί ο νομιμοποιητικός διάλογος και τα τελικά κείμενα προκύπτουν δύο χρόνια μετά.

Η επόμενη κυβέρνηση, με υπουργό παιδείας τη Γιαννάκου, κατηγορείται πως προσπαθεί με μεθοδεύσεις «να επανιδρύσει το κράτος της Δεξιάς», μονιμοποιώντας με θολά κριτήρια κάποια προσωρινά στελέχη που είχαν επιλεγεί από την υπουργό το 2004. Στο πλαίσιο του εθνικού διαλόγου για την παιδεία κατατίθενται μια σειρά από προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Στη μνήμη των εκπαιδευτικών η Διαμαντοπούλου εγγράφεται ως η υπουργός που ενεργοποίησε την αξιολόγηση, έστω και προσωρινά. Με μια σειρά από νομοθετήματα που περιλάμβαναν εφαρμοστικές εγκυκλίους, Προεδρικά Διατάγματα, πολυνομοσχέδια και Υπουργικές Αποφάσεις γίνεται η πιο συντονισμένη προσπάθεια να ξεκινήσει αλλά και ει δυνατόν να γίνει αποδεκτή η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Στην ίδια κατεύθυνση και τα νομοθετήματα που αφορούν την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, καθώς και την επιλογή και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που θα υπηρετήσουν με θητεία στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Αυτό που προσπαθεί να επιβληθεί και από τον επόμενο υπουργό παιδείας, τον Κ. Αρβανιτόπουλο, είναι η κουλτούρα της αξιολόγησης. Το εγχείρημα ξεκινά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με σκοπό την ενδυνάμωσή της. Η δημιουργία της ΑΔΙΠΠΔΕ και το Π.Δ. 152/2013 οριοθετούν, ωστόσο, μια πολύ τυπική διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση που συναντά την αντίσταση από όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο, που για λόγους που εξηγήσαμε αλλά και θα αναλύσουμε πιο κάτω διακατέχεται από τις ιδεοληψίες του επιθεωρητισμού και τις προβάλλει σε όλες τις απόπειρες εφαρμογής της αξιολόγησης. Την ίδια περίοδο, 2009-2013, μεταβάλλεται και ο τρόπος αξιολόγησης στην Ανώτατη εκπαίδευση. Παρά τις αντιδράσεις, η έτοιμη από καιρό ανώτατη εκπαίδευση να δεχθεί τις αξιολογικές διαδικασίες, τις οποίες μάλιστα εφαρμόζει εθελοντικά μέσω πιλοτικών προγραμμάτων πριν θεσμοθετηθούν, υλοποιεί με μικρές αποκλίσεις τις δεσμεύσεις των διατάξεων των νομοθετημάτων.

### 4.3 Ιδιαιτερότητες της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε μέσω της βιβλιογραφίας κάποιες από τις πιο ενδιαφέρουσες πτυχές της συγκρότησης και λειτουργίας των Πανεπιστημίων στην Ελλάδα.

#### 4.3.1 Η περίοδος έως το 1974

Το Πανεπιστήμιο, στο πλαίσιο του Διαφωτισμού, αποκτά τη δυναμική της αλλαγής της κοινωνίας με τη χρήση γνώσης και λογικής. Το 19<sup>ο</sup> αιώνα αναλαμβάνει να οικοδομήσει το έθνος κράτος όχι μόνο με την εκπαίδευση της άρχουσας τάξης, αλλά και με το να προσδιορίσει «το περιεχόμενο και τη γλώσσα της εθνικής ιδεολογίας». Το Πανεπιστήμιο εξελίσσεται μαζί με την κοινωνία, και από δημιουργός συναίνεσης μετατράπηκε αργότερα σε υποστηρικτή της ρήξης (δεκαετίες 1960-70). Γίνεται μαζικό, εκδημοκρατίζεται, αναλαμβάνει ρόλο κοινωνικής κριτικής και γίνεται «εστία ανάπτυξης νέων ιδεολογικών ρευμάτων και κινημάτων» (Λιάκος, 2007).

Ο Α. Λιάκος, στην ομιλία του στο συνέδριο<sup>496</sup> του Ιστορικού Αρχείου του Πανεπιστημίου Αθηνών, δίνει ιδιαίτερη σημασία στις μεταβολές που επιφέρει το τρίπτυχο οικονομία-τεχνολογία-γνώση στη μεταρρύθμιση των Πανεπιστημίων. Ερωτήματα που τον απασχολούν είναι πώς η καινοτομία θα ενσωματωθεί στους κόλπους του Πανεπιστημίου, ποιο μοντέλο διοίκησης και ποια δομή ανταποκρίνονται στην κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και την παγκοσμιοποίηση. Επισημαίνει μια λίστα από τάσεις που επικρατούν στα πανεπιστήμια όλου του κόσμου: γενίκευση του αιτήματος για παροχή ανώτατης εκπαίδευσης, αναζήτηση οικονομικών πόρων από τα ίδια, ανάδυση της ανάγκης για 'στιβαρή και ευέλικτη διαχείριση' (managerialism), νέες έννοιες

<sup>496</sup> Πανεπιστήμιο και μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Ιστορικές προσεγγίσεις, Αθήνα, 7-8 Ιουνίου 2007.

(αριστεία, ανταγωνιστικότητα, αποτελεσματικότητα) υποσκελίζουν τις άλλες λειτουργίες των ιδρυμάτων (διάπλαση πολιτών με δικαιώματα), αντιμετώπιση των ιδρυμάτων ως 'επιχειρήσεις προσφοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών' (Λιάκος, 2007).

Στο άρθρο του με τίτλο «Ιδεολογήματα στην Αφετηρία του Ελληνικού Πανεπιστημίου», ο Κ.Θ. Δημαράς αναφέρει πως η δημιουργία του πρώτου Ελληνικού Πανεπιστημίου από τη μοναρχία, που ηθελημένα δεν πραγματώθηκε κατά τη σύντομη διακυβέρνηση του «ρεαλιστή» όπως τον χαρακτηρίζει Καποδίστρια, στόχευε στη διαμόρφωση εθνικής νοστροπίας και στη στελέχωση της δημόσιας διοίκησης με δημοσίους υπαλλήλους, δικαστές, γιατρούς, εφοριακούς, κληρικούς κ.α. Πιο σύνθετο ιδεολόγημα είναι αυτό που θέλει το «μικρό νεοκλασικό βασίλειο» να αποκτά αίγλη προσφέροντας ανώτερη εκπαίδευση από αυτή των γειτονικών του κρατών. Για να καταλήξει πως πρώτος κύριος ιδεολογικός σκοπός της ίδρυσής του ήταν ο αλυτρωτισμός και η πολιτισμική εξάπλωση των Ελλήνων στη Μικρά Ασία και ακολουθεί το εξίσου καίριο ιδεολόγημα της εθνικής ενότητας. Ακολουθως, απαριθμεί τρία ακόμα ιδεολογήματα: την ελληνική φιλομάθεια, τη σχέση του Οθωμανού δυνάστη με την ελληνική εκπαίδευση (κατάρριψη ή επίρρωση μύθου) και τις προσπάθειες του φωτισμένου κλήρου για διάδοση της παιδείας στους υπόδουλους ελληνικούς πληθυσμούς (Δημαράς Κ. Θ., 1987).

Το Πανεπιστήμιο έπαιξε σημαντικό ρόλο στις ιδεολογικές μεταβολές αλλά και ρύθμιζε ποικιλοτρόπως τη δημόσια ζωή (Καραμανωλάκης, 2011, σ. 388). Αναφέρει ο Καραμανωλάκης πως οι επηρεασμένοι από το δημαρικό έργο αντιμετωπίζουν το πανεπιστήμιο «ως εργαστήριο παραγωγής ιδεολογίας»<sup>497</sup> (Καραμανωλάκης, 2011, σ. 389).

Η δεκαετία του 1920 χαρακτηρίζεται από πολιτική αντίθεση στους κόλπους του ως τότε συνεκτικού δίπολου (πανεπιστήμιο – φοιτητές), αφού κάνει τη δυναμική εμφάνισή του το φοιτητικό κίνημα (Καραμανωλάκης, 2011, σσ. 391-392). Στα χρόνια που ακολούθησαν, πάντα σε σύνδεση με τα γεγονότα που προέκριναν τη δυναμική παρουσία των φοιτητών στα πολιτικά δρώμενα, οι φοιτητές συμμετείχαν στην αντίσταση, σε αγώνες για το Κυπριακό, στον αντιδικτατορικό αγώνα. Επισημαίνει ο Καραμανωλάκης πως «Εξακολουθεί να κυριαρχεί η εικόνα ενός φοιτητικού κινήματος, το οποίο πορεύτηκε διαχρονικά στην πρωτοπορία των πολιτικών αγώνων. Ενδεχομένως, απόρροια, όχι μόνο της ισχυρής κληρονομιάς του Πολυτεχνείου, μα και των πολιτικών και κοινωνικών αναγκών που εξυπηρετεί» (Καραμανωλάκης, 2011, σσ. 390-395).

Από τη Γαλλική Επανάσταση έως τις αρχές του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου τα πανεπιστήμια στην Ευρώπη, με εξαίρεση το Οχβρίτζ, είχαν μετατραπεί σε ιδρύματα οικονομικώς εξαρτημένα από το κράτος (Κιμουρτζής, 2011, σ. 406). Ωστόσο, παρόλο που όπως αναφέρει ο Κιμουρτζής έντονη κριτική ασκήθηκε στο πανεπιστήμιο για «παραγωγή κοινωνικής ελίτ», αναξιοκρατία, ευνοιοκρατία, οικογενειοκρατία, μη συμβολή στην επιστημονική συγκρότηση και τόσα άλλα, η αποτίμηση των επιτευγμάτων του έχει θετικό πρόσημο (Κιμουρτζής, 2011, σσ. 422-426). Καταλήγει, λοιπόν, πως το πανεπιστήμιο μπορεί να ελέγχεται από το κράτος, αλλά δεν χειραγωγείται απόλυτα, καθώς εντός του δρουν ομάδες με διαφορετικούς στόχους (Κιμουρτζής, 2011, σσ. 428-429). Επίσης, τονίζει πως η διαφορά στις έννοιες ευνοιοκρατία και αναξιοκρατία είναι και αυτή που εκμηδενίζει τις περιπτώσεις διορισμού στους κόλπους των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων μη ικανών επιστημόνων (Κιμουρτζής, 2011, σσ. 429-431). Επιχειρηματολογεί με αποδείξεις πως ο κανονισμός του 1837 ήταν πιο ελαστικός από αυτόν του 1836, με αποτέλεσμα το πανεπιστήμιο να ακολουθεί αφενός τα Γερμανικά πρότυπα, αλλά υπό την επίδραση των ελληνικών συνθηκών (Κιμουρτζής, 2011, σσ. 432-434). Κλείνει, ωστόσο, με τον τίτλο της εργασίας του Κ. Θ. Δημαρά «Ιδεολογήματα στην αφετηρία του ελληνικού Πανεπιστημίου», στοχεύοντας να υπερτονίσει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά του: «Η κοινωνική ωφέλεια [...] αναμειγνύεται με τους στόχους του κράτους και τις ατομικές [...] βλέψεις όσων στελεχώνουν το Πανεπιστήμιο· θολώνει έτσι ο κοινωνικός χαρακτήρας του Πανεπιστημίου και δικαίως όσοι το μελέτησαν, έδωσαν μεγάλο βάρος στην υπόστασή του ως κρατικού θεσμού και ιδίως στην μεγαλοϊδεατική του στράτευση» (Κιμουρτζής, 2011, σσ. 434-435).

<sup>497</sup> Φράση του Παν. Μουλλά. [Ομιλία στο συνέδριο του Ιστορικού Αρχείου του Πανεπιστημίου Αθηνών «Πανεπιστήμιο και μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Ιστορικές προσεγγίσεις», (Καραμανωλάκης, 2007)]

Ο Ματθαίου, δίνοντας επιγραμματικά τους ρόλους που καλείται να διαδραματίσει το Πανεπιστήμιο Αθηνών από την ίδρυση του, αναφέρει τα ακόλουθα. Ο Ζαμπέλιος και ο Παπαρηγόπουλος θεμελιώνουν το «τρίσημο σχήμα» της ελληνικής ιστορίας (αρχαία, μεσαιωνική, νεότερη) και διαμορφώνουν την εθνική ιδεολογία<sup>498</sup>. Το κύρος του Πανεπιστημίου είναι αυτό που «αναλαμβάνει να δώσει απάντηση στο κρίσιμο ζήτημα της ιστορικής συνέχειας του έθνους». Επίσης, καλλιεργεί το όραμα της εθνικής ολοκλήρωσης, καθώς διαδίδει το λόγο περί ενότητας του Ελληνισμού «στις εσχατιές των Βαλκανίων και της Μικράς Ασίας». Οι απόφοιτοί του (καθηγητές, γιατροί, δικηγόροι, δημοσιογράφοι) μεταδίδουν παντού την ελληνική παράδοση. Χαρακτηρίζει το ρόλο του Πανεπιστημίου ιδεολογικό και πολιτικό<sup>499</sup>. Ένας ακόμη σημαντικότερος ρόλος είναι αυτός του μηχανισμού κοινωνικής κινητικότητας, καθώς κανείς δεν αποκλείεται από την πρόσβαση σε αυτό. Τέλος, αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής. Για να καταλήξει πως «κεντρικό του γνώρισμα υπήρξε ο δημόσιος χαρακτήρας του: η προσφορά υπηρεσίας στο έθνος και στην ελληνική κοινωνία» (Ματθαίου, 2007, σσ. 108-111).

Στο κεφάλαιο για το Ελληνικό Πανεπιστήμιο –στο *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*– το διάστημα 1821 - 1911, ο Φυριππής καταγράφει ενδελεχώς τα υποβληθέντα σχέδια και την τύχη τους. Επιπρόσθετα, σχολιάζει τους λόγους επιτυχίας ή αποτυχίας των σχεδίων με βάση το συγκεκριμένο του καθενός (Φυριππής, 2011). Κατά την καποδιστριακή διακυβέρνηση τα δύο υποβληθέντα σχέδια, υπό την επιρροή των τεκταινομένων στην εσπερία αλλά και της υφιστάμενης κατάστασης στην Ελλάδα, εξαιρούσαν την ίδρυση Πανεπιστημίου (Φυριππής, 2011, σσ. 440-441). Στα 1815, 1820 και 1825 είχαν προηγηθεί κάποιες προσπάθειες λειτουργίας πανεπιστημιακών σχολών που δεν τελεσφόρησαν (Φυριππής, 2011, σ. 442). Την περίοδο της αντιβασιλείας (1833-1837), υπήρξαν αξιοπρόσεκτες προσπάθειες για την οργάνωση του πανεπιστημίου. Το σχέδιο της επιτροπής του 1833 ήταν υπό την επιρροή του «γερμανικού» πανεπιστημιακού προτύπου (Φυριππής, 2011, σσ. 442-443). Το «Πανδιδακτήριον» της πρότασης Α. Ραγκαβή είχε σαφή «αταξικό και κοινωνικό χαρακτήρα», καθώς δεν προέβλεπε δίδακτρα, υπήρξε προσπάθεια κατάδειξης της σύνδεσής του με τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, συνδύαζε τέλος στοιχεία τόσο του «γερμανικού» όσο και του «γαλλικού» πανεπιστημιακού προτύπου (Φυριππής, 2011, σσ. 443-446). Ο Μάουρερ<sup>500</sup> σχεδίαζε ένα πανεπιστήμιο που θα «συνέβαλλε καθοριστικά, όχι μόνο στην πνευματική αναγέννηση του ελληνικού λαού, αλλά και στην ανάληψη μορφωτικής και πολιτιστικής ευθύνης κυρίως απέναντι στους λαούς της Ανατολής» (Φυριππής, 2011, σ. 446). Το σχέδιο του Φρειδερίκου Θείρσιου (Friedrich von Thiersch) αποτελεί μια προσπάθεια στελέχωσης του κρατικού μηχανισμού του νεοσύστατου κράτους, με βάση τα πρότυπα που ο Θείρσιος θεωρούσε επιτυχημένα και που διαμορφώθηκαν κατά τη θητεία του ως καθηγητή και Πρύτανη του Πανεπιστημίου του Μονάχου. Επιβολή διδασκτρών και ποιων είναι τα θέματα που προεξέχουν στο λειτουργικό κομμάτι του σχεδίου, ενώ αξιοπρόσεκτα είναι ο θεωρητικός προσανατολισμός και η αγάπη για την κλασική εποχή (Φυριππής, 2011, σσ. 447-448). Το 1835 η αντιβασιλεία υπογράφει διάταγμα για την ίδρυση θεωρητικού και πρακτικού «διδασκαλικού καταστήματος δια την χειρουργίαν, την φαρμακοποιϊαν και μαιευτική» (Φυριππής, 2011, σσ. 448-449). Η επιτροπή του 1835 προτείνει να ιδρυθούν τρία ειδικά σχολεία που θα συνδράμουν στην οργάνωση του νεοσύστατου κράτους (Φυριππής, 2011, σ. 449). Συστήνεται, τέλος, το Πανεπιστήμιο στην Αθήνα (Πανεπιστήμιον του Όθωνος) με το διάταγμα του Άρμανσπεργκ (31 Δεκεμβρίου 1836). Αποκτά τέσσερις σχολές, όργανα διοικήσεως, τακτικούς

<sup>498</sup> «Ο θεωρητικός συμβιβασμός στον οποίο στηριζόταν ο ελληνικός εθνικισμός υπήρξε έτσι ιδεολογικό επίτευγμα του Πανεπιστημίου Αθηνών», στο Κιτρομιλίδης, Π. (1997). Νοερές κοινότητες και οι Απαρχές του Εθνικού Ζητήματος στα Βαλκάνια, στο Βερέμης, Θ. (επιμ.), *Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα*, Αθήνα: ΜΙΕΤ, σελ.84.

<sup>499</sup> Έντονη πολιτικοποίηση των φοιτητών (Σκιαδικά, Ευαγγελικά, Ορεστειακά), ιδεολογικές παρεμβάσεις του Πανεπιστημίου Αθηνών, ανάπτυξη δεσμών εξάρτησης του ιδρύματος από το κράτος (Ματθαίου, 2007, σ. 110).

<sup>500</sup> Ο Mauger είναι «Προτεστάντης και προσανατολισμένος στα γαλλικά συμφέροντα», το 1834 απομακρύνεται και αντικαθίσταται από τον αυταρχικό Armanstperg που θεωρείται πως «υπέταξε την πολιτική της Ελλάδας σε εκείνη της Αγγλίας», στο (Δημαράς Α. , 2013, σ. 3).

και έκτακτους καθηγητές, θεσμοθετούνται ποινές και δίδακτρα για τους φοιτητές. Το 1837 ο Όθωνας ανέστειλε τα διατάγματα και τα τροποποίησε (10ης/22ας Απριλίου 1837 & 14ης/26ης Απριλίου 1837). Με τα διατάγματα αυτά διορίζεται Πρύτανης και 34 καθηγητές, ρυθμίζονται διοικητικά θέματα, οι φοιτητές υποχρεώνονται σε καταβολή διδάκτρων, αλλά παράλληλα μπορούν να αιτηθούν απαλλαγή. Στις 3 Μαΐου 1837 γίνονται τα εγκαίνια του Πανεπιστημίου και ξέχωρα από τη θεσμική του αποστολή, είχε ως στόχο τα ακόλουθα: «διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας, διασφάλιση κοινωνικής συνοχής, μόρφωση ικανών στελεχών για τις θέσεις του κρατικού μηχανισμού, ανάληψη μορφωτικής και πολιτιστικής ευθύνης απέναντι στους υπόδουλους Έλληνες στην “καθ’ ημάς Ανατολή” κ.α.» (Φυριπτής, 2011, σσ. 452-458). Ακολουθούν διατάγματα (10ης Οκτωβρίου 1841) που περιορίζουν την αυτοδιοίκηση στο Πανεπιστήμιο και μειώνουν το κύρος των καθηγητών, αλλά και το άρθρο 11 του Συντάγματος του 1844 που θεμελίωσε το δημόσιο χαρακτήρα του Πανεπιστημίου (Φυριπτής, 2011, σ. 460). Το 1862 το «Οθώνειο Πανεπιστήμιο μετονομάζεται σε «Εθνικόν Πανεπιστήμιο», ενώ το 1892 επιχειρείται η επιβολή διδάκτρων και επιφέρει ποικίλες αντιδράσεις από φοιτητές και αντιπολίτευση. Την τελευταία δεκαετία του 19<sup>ου</sup> αιώνα και την πρώτη του 20<sup>ου</sup> μεγάλος αριθμός νομοσχεδίων που αφορούν την ανώτατη εκπαίδευση κατατίθενται χωρίς να ψηφίζονται. Το πολιτικό κλίμα είναι ιδιαίτερα ασταθές και η οικονομία παγκοσμίως βρίσκεται σε ύφεση.

Το 1911 έγινε η πρώτη μεγάλης κλίμακας μεταρρύθμιση στην ανώτατη εκπαίδευση με τους δύο Οργανισμούς του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου. Το θέμα που απασχόλησε τις δεκαετίες εκείνες, αλλά και διαχρονικά, περισσότερο την πανεπιστημιακή κοινότητα αλλά και τους κρατικούς λειτουργούς που ανήκαν είτε στους άμεσα ενεχόμενους είτε στις ομάδες πίεσης (υπουργοί παιδείας, σύμβουλοι, πανεπιστημιακοί καθηγητές, συντάκτες νομοσχεδίων, φοιτητές), ήταν η κρατική παρέμβαση στα ζητήματα του Πανεπιστημίου (Σιμενή, 2011β).

Το διάστημα 1911-1982 αρκετές μεταρρυθμίσεις με στόχο την Ανώτατη εκπαίδευση έλαβαν χώρα και προέκυψαν κυρίως μέσα από τις μεταβολές στους πανεπιστημιακούς Οργανισμούς. Οι Οργανισμοί του 1911 διχοτόμησαν το Πανεπιστήμιο της Αθήνας σε «Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιο» (θεωρητικές σχολές) και «Εθνικόν Πανεπιστήμιον» (θετικές σχολές), με στόχο να κληρονομήσει την τεράστια περιουσία του Ηπειρώτη ευεργέτη Ιωάννη Δόμπολη. Οι Οργανισμοί του 1911 έδωσαν στις σχολές το δικαίωμα να επιλέξουν προσωπικό, χαρίζοντάς τους την πολυπόθητη από μέρους τους αυτονομία, αλλά και θεσμοθέτησαν τις υποχρεώσεις των τακτικών καθηγητών (Σιμενή, Δούκας, & Μπουζάκης, 2011α, σσ. 511-515). Το 1922 ιδρύεται το δεύτερο πανεπιστήμιο στην Ελλάδα, αυτό της Σμύρνης, που λόγω της Μικρασιατικής καταστροφής δεν ολοκληρώνεται (Σιμενή, Δούκας, & Μπουζάκης, 2011α, σσ. 516-517). Ο νόμος 2905 του 1922 ενοποιεί τα δύο Πανεπιστήμια στο «Αθήνησιν Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον». Αυξάνει τις απαιτήσεις που σχετίζονται με τα προσόντα των υποψηφίων καθηγητών (διδασκτορικό, δημοσιεύσεις κ.α.), νομοθετεί εξετάσεις για την εισαγωγή των φοιτητών και αλλάζει τις προαγωγικές εξετάσεις (Σιμενή, Δούκας, & Μπουζάκης, 2011α, σσ. 518-521). Από μια διεργασία που κράτησε για μια διετία (εν μέσω κυβερνητικών αλλαγών και με πρωταγωνιστές το Δημήτρη Γληνό, τις κυβερνήσεις Αλεξάνδρου Παπαναστασίου και Θεμιστοκλή Σοφούλη, κυβέρνηση Ανδρέα Μιχαλακόπουλου, καθηγητές από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και ειδικούς επιστήμονες) με τον ιδρυτικό νόμο 3341/1925 σχηματίζεται το δεύτερο πανεπιστήμιο στην Ελλάδα με πέντε σχολές και αρκετά τμήματα (διαίρεση σχολών σε πολλαπλά τμήματα), ακολουθώντας την Ευρωπαϊκή τάση για εξειδίκευση. Ακολούθησε μια μακρά περίοδος πολιτικής αστάθειας (κυβερνήσεις Θεόδωρου Πάγκαλου, Αθανασίου Ευταξία, Γεώργιου Κονδύλη) που επηρέασε την πορεία του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Ο Θ. Πάγκαλος ακύρωσε την ίδρυσή του και προσπάθησε να μεταφέρει στη Θεσσαλονίκη τη Φιλοσοφική και τη Θεολογική σχολή. Οι αντιδράσεις των καθηγητών σταμάτησαν αυτή την εξέλιξη. Από το 1926, που ενεργοποιήθηκε και πάλι ο Οργανισμός του 1925, το Πανεπιστήμιο άρχισε να λειτουργεί με πρώτη σχολή τη Φιλοσοφική. Η επιλογή της Φιλοσοφικής ήταν πολιτική απόφαση που τόνιζε το χαρακτήρα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (δημοτικισμός και νεότερες κοινωνικές αντιλήψεις) (Σιμενή, Δούκας, & Μπουζάκης, 2011α, σσ. 521-527).

Ακολουθεί μια πρωτοφανής για τη χώρα μας περίοδος πολιτικής σταθερότητας (1928-1932). Στην εκπαίδευση ακολουθούν σημαντικές μεταρρυθμίσεις σε όλες τις βαθμίδες. Αλλάζει η δομή της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επί υπουργίας Γεωργίου Παπανδρέου ψηφίζεται ο 5343/1932 «Περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών». Ο Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή τοποθετείται στη θέση του κυβερνητικού επιτρόπου που έχει την εποπτεία των δύο Πανεπιστημίων της χώρας. Ο Οργανισμός του 1932 επέφερε αλλαγές στη διοίκηση των πανεπιστημίων και στον τρόπο εκλογής των καθηγητών, κατήργησε έδρες, δημιούργησε νέες κατηγορίες διδασκόντων (άμισθοι έκτακτοι καθηγητές, έμμισθοι έκτακτοι καθηγητές, έμμισθοι εντεταμένοι υφηγητές), χώρισε τα μαθήματα σε υποχρεωτικά και προαιρετικά, δημιούργησε νέα τμήματα. Επίσης, διατήρησε τις εξετάσεις εισόδου στα πανεπιστημιακά ιδρύματα αλλά και θεσμοθέτησε τον κλειστό αριθμό εισακτέων (*numerus clausus*), ώστε να προασπιστεί το εργασιακό δικαίωμα των αποφοίτων ή κατά άλλους να περιορίσει την κοινωνική ανέλιξη. Σε περίπτωση που παρέρχονταν δύο έτη από το προβλεπόμενο έτος περάτωσης των σπουδών, ο φοιτητής έχανε τη φοιτητική του ιδιότητα. Ο αναγκαστικός νομός 1430/1938 της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου ακύρωσε τις περισσότερες διατάξεις του 5343/1932, οι οποίες και επανήλθαν με το νομοθετικό διάταγμα 917/1942 (Σιμενή, Δούκας, & Μπουζάκης, 2011α, σσ. 527-533). Μετά το 1952 (Σύνταγμα του 1952) η «εθνικοφροσύνη» ορίζει και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το 1957 συγκροτείται μια δωδεκαμελής επιτροπή με πρωτοβουλία της κυβέρνησης της Εθνικής Ριζοσπαστικής Ένωσης (Ε.Ρ.Ε), η οποία το 1958 παράγει μια καινοτόμο έκθεση. Στη συγκεκριμένη έκθεση προτείνονται: ο θεσμός των εξαμήνων, εκμάθηση ξένης γλώσσας, ολιγάριθμα μαθήματα κατά το αγγλοσαξονικό σύστημα, ενοποίηση των εισαγωγικών εξετάσεων για όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (με εξαίρεση τις Πολυτεχνικές Σχολές), αλλαγές στο εξεταστικό σύστημα, τέλος ρυθμίσεις που έδιναν δύναμη στους τακτικούς καθηγητές (ενίσχυση της ιεραρχίας). Οι προτάσεις αυτές δεν νομοθετήθηκαν, παρά το 1958 και το 1959 δύο διατάγματα (3837/1958 & 3974/1959) αύξησαν τον αριθμό των εδρών, αλλά και το λοιπό διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, των δύο Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και βελτίωσαν τις κτιριακές υποδομές του Πολυτεχνείου (Σιμενή, Δούκας, & Μπουζάκης, 2011α, σσ. 533-537). Σημαντικές μεταρρυθμίσεις έλαβαν χώρα με την άνοδο στην εξουσία της Ένωσης Κέντρου, οι οποίες ήταν στο ίδιο κλίμα με την προσπάθεια από την κυβέρνηση να τερματίσει το μετεμφυλιακό καθεστώς και να εκδημοκρατίσει το δημόσιο βίο. Στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση υλοποιούνται σημαντικές μεταρρυθμίσεις, ενώ στην ανώτατη εκπαίδευση, εκτός από την ίδρυση του Πανεπιστημίου Πατρών και της Φιλοσοφικής Σχολής Ιωαννίνων, οι προτάσεις δεν υλοποιήθηκαν (Σιμενή, Δούκας, & Μπουζάκης, 2011α, σσ. 537-540). Το νομοσχέδιο Μητσotάκη-Αλλαμανή με τη δημιουργία του Ε.Σ.Α.Π.Ε (Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας και Ερεύνης), που εποπτευόταν από το υπουργείο Παιδείας και το Συντονισμό, ήθελε να υπογραμμίσει το γεγονός πως η παιδεία χρειαζόταν σύζευξη με την οικονομία. Η βασικότερη μεταρρύθμιση που επέφερε αυτό το νομοσχέδιο ήταν το πλήγμα στο θεσμό της έδρας (στα νέα πανεπιστήμια σχεδόν τον καταργούσε). Η αντίδραση των καθηγητών ήταν τόσο βαρύγδουπη που ανέστειλε την ψήφισή του (Σιμενή, Δούκας, & Μπουζάκης, 2011α, σσ. 540-542). Κατά τη δικτατορική περίοδο, τα όσα συνέβησαν έφεραν τον Πανεπιστημιακό θεσμό στα όριά του. Συνολικά, ως απόρροια των διαφόρων νομοθετημάτων, απολύθηκε το 30% των καθηγητών, προστέθηκε η βαθμίδα των επικουρικών καθηγητών και διορίστηκαν κυβερνητικοί επιτροποι στα πανεπιστήμια. Η επιτροπή παιδείας του 1971, λόγω των γεγονότων που ακολούθησαν, δεν υλοποίησε τις προτάσεις της (δωρεάν συγγράμματα, διαπαιδαγώγηση στις εθνικές παραδόσεις, εισαγωγή χωρίς εξετάσεις, πιστωτικές μονάδες για τη λήψη πτυχίου) (Σιμενή, Δούκας, & Μπουζάκης, 2011α, σσ. 542-544).

### 4.3.2 Η περίοδος 1974–2013

Η μεταπολίτευση, όρος με ιδεολογική φόρτιση σε όλα τα επίπεδα, φέρνει την αβασίλευτη δημοκρατία. Επέρχεται η «αποχουντοποίηση» των πανεπιστημίων και αναθεωρείται το πλαίσιο λειτουργίας τους (εκδημοκρατισμός) με ορόσημο το νόμο 1268/1982 (Σιμενή, Δούκας, & Μπουζάκης, 2011α, σσ. 544-545). Με τη σύσταση δύο επιτροπών από πανεπιστημιακούς και προέδρους τους υφυπουργούς παιδείας της κυβέρνησης Εθνικής Ενότητας και της κυβέρνησης

Κωνσταντίνου Γ. Καραμανλή του 1974, το παραγόμενο νομοσχέδιο, που έγινε γνωστό ως νομοσχέδιο «Τσάτσου-Ευρυγένη», καθιέρωνε το πανεπιστημιακό άσυλο, επέτρεπε τη συμμετοχή των φοιτητών στο ανώτατο όργανο διοίκησης του πανεπιστημίου (Γενική Συνέλευση), καταργούσε το θεσμό της έδρας, οι σχολές όριζαν το πρόγραμμα σπουδών, οι σπουδαστές έχαναν τη φοιτητική τους ιδιότητα πιο εύκολα και τέλος νομοθετούσε τον τομέα. Παρόλο που το μεγαλύτερο μέρος των καθηγητών αντέδρασε, λόγω της κατάργησης της έδρας, αλλά και άλλες κοινωνικές ομάδες άσκησαν κριτική, καθώς προσδοκούσαν βαθύτερες τομές στο εκπαιδευτικό ζήτημα, οι αλλαγές που προέβλεπε αποτελούσαν την απαρχή του εκδημοκρατισμού του πανεπιστημιακού θεσμού. Έμελλε, όμως, να απορριφθεί από όλους τους εμπλεκόμενους (Σιμενή, Δούκας, & Μπουζάκης, 2011α, σσ. 545-547). Ο νόμος 815/1978 αποτελούμενος από 28 άρθρα είναι μια πρώτη –αποτυχημένη όπως θα δούμε στη συνέχεια– προσπάθεια να αντικατασταθεί ο θεσμός της έδρας με αυτόν του τομέα. Συστήνει και καθορίζει τη λειτουργία των τομέων· ορίζεται πως σε κάθε σχολή ΑΕΙ θα συγκροτούνται τομείς στους οποίους θα εντάσσονται τουλάχιστον 5 ομοειδείς έδρες και τα προσαρτημένα σε αυτές Εργαστήρια, Σπουδαστήρια, Κλινικές, Μουσεία, Ινστιτούτα ή Κέντρα. Το συμβούλιο που θα διοικεί τον τομέα θα αποτελείται από τους καθηγητές και τους υφηγητές των εδρών, εκπρόσωπο του επικουρικού διδακτικού προσωπικού και εκπρόσωπο των φοιτητών. Η απόφαση για τα μαθήματα, τη διδακτέα ύλη, τις εξετάσεις, την κατανομή των σπουδαστών σε τμήματα, τη διεύθυνση των εργαστηρίων και των υπολοίπων δομών, την απασχόληση του επικουρικού προσωπικού, την ίδρυση νέων ή τροποποίηση ή κατάργηση εδρών και την εισήγηση για τις υπηρεσιακές μεταβολές του επικουρικού προσωπικού και των επιστημονικών συνεργατών λαμβάνεται από τον τομέα. Οι αρμοδιότητες των τομέων και Σχολών, τα καθήκοντα του προσωπικού, η διαδικασία εκλογής των καθηγητών, το σύστημα σπουδών και εξετάσεων, η σύνθεση των επιτροπών διοίκησης κ.λπ. καθορίζονται με Π.Δ. που εκδίδεται από τον Υπουργό με τη σύμφωνη γνώμη της Σχολής. Ο 815/1978 διατήρησε τις έδρες και τις ενέταξε στο θεσμό του τομέα. Επέφερε αλλαγές στο διδακτικό προσωπικό (ειδικοί επιστήμονες, επιμελητές, επιστημονικοί συνεργάτες) και υποχρέωσε τα Α.Ε.Ι να υποβάλουν νέα προγράμματα σπουδών. Έγιναν αλλαγές στο τρόπο που ρυθμιζόταν το πώς ένας φοιτητής χάνει αυτή του την ιδιότητα. Έχοντας ως στόχο την είσοδό μας στην Ε.Ο.Κ., ο νόμος προσπάθησε να ρυθμίσει με αυστηρό τρόπο θέματα που αφορούσαν τη φοίτηση. Ο 815 αντικαταστάθηκε από τον 853 του ίδιου έτους, καθώς ο πρώτος κρίθηκε αντισυνταγματικός. Ωστόσο, ποτέ δεν εφαρμόστηκαν όλες οι διατάξεις του 853 (Σιμενή, Δούκας, & Μπουζάκης, 2011α, σσ. 548-550).

Ο νόμος πλαίσιο 1268/1982 με εισηγητές τον υπουργό παιδείας Απόστολο Κακλαμάνη και υφυπουργό το Γιώργο Λιάνη, ο δεύτερος είχε κυρίως επεξεργαστεί το νόμο, ορίζει για πρώτη φορά την αποστολή των Α.Ε.Ι, κατοχυρώνει την ακαδημαϊκή ελευθερία, θεσπίζει το πανεπιστημιακό άσυλο, καταργεί το θεσμό της έδρας, δημιουργεί τέσσερις νέες ακαδημαϊκές βαθμίδες (λέκτορας, επίκουρος, αναπληρωτής καθηγητής και καθηγητής) και αναδιαρθρώνει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα γύρω από το σχήμα Σχολή-Τμήμα-Τομέας. Ο νόμος προχωρά στην παροχή δωρεάν συγγραμμάτων στους φοιτητές, οι οποίοι και χάνουν τη φοιτητική τους ιδιότητα μόνο με την απόκτηση του πτυχίου τους, και την ίδρυση των τεταρτοετών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Η συμμετοχή των φοιτητών στα όργανα διοίκησης των πανεπιστημίων είναι το τμήμα του νόμου που προκάλεσε έριδες στους κόλπους των ενεχομένων για πολλά χρόνια από την ψήφιση του νόμου και έπειτα (Σιμενή, Δούκας, & Μπουζάκης, 2011α, σσ. 550-552).

Ο νόμος πλαίσιο 1268/1982 ήταν ένας νόμος που έφερε στο προσκήνιο για μεγάλο διάστημα τη ρήξη του καθηγητικού κατεστημένου με τις προοδευτικές δυνάμεις. Επιμέρους ομάδες διεκδικούσαν την ικανοποίηση αιτημάτων που σε καμιά περίπτωση δεν μπορούσαν να εξασφαλίσουν, λόγω της αλληλοαναιρούμενης φύσης τους, ευρεία συναίνεση. Η δεκαετία του '90 αναδεικνύει την ανάγκη ύπαρξης αξιολόγησης, συνυφασμένη με τον όρο ανταγωνιστικότητα. Τη δεκαετία του '90 αλλά και με την είσοδο στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, οι επιδράσεις της χρηματοδότησης μέσω των ΕΠΕΑΚ I και ΕΠΕΑΚ II στη θεσμοθέτηση πλαισίων δράσης που συμφωνούν με τις διαδικασίες της Bologna και τη Στρατηγική της Λισαβόνας είναι προφανείς (Παπαδάκης, 2011).

### 4.3.3 Σχόλια – Παρατηρήσεις

Το Πανεπιστήμιο το 19<sup>ο</sup> αιώνα ανέλαβε την οικοδόμηση του έθνους κράτους. Σταδιακά εξελίχθηκε, και από δημιουργός συναίνεσης μετατράπηκε, τον επόμενο αιώνα, σε υποστηρικτή της ρήξης. Επίσης, έγινε μαζικό, εκδημοκρατίστηκε και ανέλαβε το ρόλο της ανάπτυξης ιδεολογικών κινήματων. Συνάμα, δεν άργησε να ενσωματώσει τις μεταβολές που επέφερε η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η διαφοροποίηση του τρόπου παραγωγής και της οικονομίας.

Στην Ελλάδα η ανώτατη εκπαίδευση ξεκίνησε στοχεύοντας να διαμορφώσει εθνική νοοτροπία αλλά και να στηρίξει τη στελέχωση της δημόσιας διοίκησης. Δεν αποκλείεται όμως και η εγκυρότητα του ιδεολογήματος που θέλει το νεοσύστατο κράτος μας να αποζητά αίγλη προσφέροντας ανώτερη εκπαίδευση από αυτή των γειτονικών του κρατών, όπως και το ιδεολόγημα του αλυτρωτισμού και της πολιτισμικής εξάπλωση των Ελλήνων στη Μικρά Ασία.

Στους κόλπους του εμφανίστηκε το δυναμικό φοιτητικό κίνημα που υπήρξε πρωτοπόρο στα πολιτικά δρώμενα. Το πανεπιστήμιο ελέγχεται από το κράτος, κυρίως οικονομικά, αλλά δεν χειραγωγείται, καθώς εντός του δρουν ομάδες με διαφορετικούς στόχους και παρά το γεγονός πως παρατηρείται ευνοιοκρατία δεν μπορεί να κατηγορηθεί για αναξιοκρατία. Δεν εμποδίζεται κανένας από το να έχει πρόσβαση σε αυτό, γεγονός που ευνοεί την ταξική κινητικότητα και συνακόλουθα την κοινωνική δικαιοσύνη και την κοινωνική συνοχή.

Αυτό που προβλημάτιζε πάντα σε όλες τις μεταρρυθμίσεις των Οργανισμών των πανεπιστημίων είναι η κρατική παρέμβαση στα ζητήματα των ιδρυμάτων. Εξίσου έντονος ο προβληματισμός για την αυτονομία και τις υποχρεώσεις των διδασκόντων, τις εξετάσεις εισαγωγής των φοιτητών και τις προαγωγικές εξετάσεις, την οργάνωση σε σχολές και τμήματα, την εκλογή των διδασκόντων και τις κατηγορίες τους, τον αριθμό εισακτέων.

Παρά τις προσπάθειες, από το 1952 και έπειτα, για εκδημοκρατισμό των ιδρυμάτων και για σύζευξη των πανεπιστημίων με την οικονομία, καθώς πάντα αυτές επέφεραν πλήγμα στο θεσμό της έδρας δεν απέδωσαν τα αναμενόμενα. Δομικές αλλαγές έλαβαν χώρα στα ιδρύματα από τη μεταπολίτευση και έπειτα. Η έδρα καταργείται, οι φοιτητές συμμετέχουν στα όργανα διοίκησης του πανεπιστημίου, οι σχολές και αργότερα τα τμήματα ορίζουν το πρόγραμμα σπουδών, οι τομείς λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις που σχετίζονται με: τα μαθήματα, τη διδακτέα ύλη, τις εξετάσεις, τους σπουδαστές, τα εργαστήρια και τις υπόλοιπες δομές, το επικουρικό προσωπικό και τους επιστημονικούς συνεργάτες. Ακολούθως, από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, ορίζεται η αποστολή των Α.Ε.Ι, κατοχυρώνεται η ακαδημαϊκή ελευθερία, θεσπίζεται το πανεπιστημιακό άσυλο, καταργείται ο θεσμός της έδρας, παρέχονται δωρεάν συγγράμματα, οι φοιτητές συμμετέχουν στα όργανα διοίκησης των πανεπιστημίων και τα ιδρύματα αξιολογούνται.

Σημαντικότερο όλων είναι πως τα πανεπιστήμια σήμερα συμμετέχουν σε διαδικασίες και αναλαμβάνουν δεσμεύσεις που εκπορεύονται από τα προτάγματα των αλλαγών της οικονομίας σε πανευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και ακολουθούν διαδικασίες (π.χ. διαδικασίες της Bologna ή στρατηγική της Λισαβόνας) που θα τα φέρουν σε σύγκλιση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πιο κοντά στην εναρμόνιση με τον ΕΧΑΕ.

## 4.4 Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Αγγλία

### 4.4.1 Εισαγωγή

Στο Ηνωμένο Βασίλειο (UK) υπάρχουν τρία, ανεξάρτητα μεταξύ τους, εκπαιδευτικά συστήματα: 1.Αγγλία και Ουαλία 2.Σκωτία 3.Βόρεια Ιρλανδία, οι δομές των οποίων έχουν ιδιαιτερότητες που οφείλονται στις διαφορετικές ιστορικές προϋποθέσεις που τα δημιούργησαν (Brook & Alexiadou, 2012, σσ. 425-428). Εμείς στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής ασχολούμαστε με το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και Ουαλίας (Kuebart, 1987, σ. 111). Στο Χρονολόγιο (βλ. **Παράρτημα III**) βρίσκεται συνοπτικός πίνακας που απεικονίζει τις κύριες φάσεις και εξελίξεις στη δημιουργία των κρατικών Βρετανικών σχολείων, καθώς και συνοπτικοί πίνακες με νόμους (Acts), Λευκές Βίβλους (White Papers), Αναφορές (Reports) και Στρατηγικές (Strategies) για την υποχρεωτική (Compulsory Education) και τη μετά-υποχρεωτική (Post-Compulsory Education)



εκπαίδευση. Στη συνέχεια, θα δούμε χωρισμένα σε περιόδους (σύμφωνα με τη θεσμοθέτηση των πιο σημαντικών μεταρρυθμίσεων) όσα συνέβησαν στην αγγλική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της βαθιάς ταξικής δομής της αγγλικής κοινωνίας, μιας κοινωνίας που έχει πολύ διαφορετικές καταβολές από την ελληνική.

Στην εισαγωγή του βιβλίου του ο Andy Green, πριν αναλύσει το πως και το γιατί, χρεώνει το Βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα με μια σειρά «αποτυχίες» ή για να χρησιμοποιήσουμε πιο ήπιο χαρακτηρισμό με ανεπάρκειες σε σχέση με εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Το πρώτο που επισημαίνει είναι το χαμηλό ποσοστό των νέων που συνεχίζουν τις σπουδές τους μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση. Έπειτα, οι βαθμοί στα O-Level, GCSE, A-Level είναι χαμηλότεροι από αυτούς άλλων χωρών. Άλλα σημαντικά μειονεκτήματα είναι η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, το ιδιότυπο σύστημα των ιδιωτικών σχολείων που διαφέρουν σημαντικά από τα δημόσια σχολεία, ο διαφορετικός τρόπος λειτουργίας των δομών κατάρτισης και τέλος η αντίσταση στην προτυποποίηση και ενοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του (Green, 2010, σ. 40). Επίσης, τον απασχολεί, την περίοδο συγγραφής του βιβλίου –τέλος '80 αρχές '90–, η σημαντική άνοδος της Νέας Δεξιάς και του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος, το οποίο θεωρεί πως πιο επιθετικό από ποτέ προσπαθεί να φέρει την ανατροπή των σοσιαλδημοκρατικών πολιτικών. Πιστεύει ακράδαντα πως ο Εκπαιδευτικός Νόμος του 1988 προσπαθεί να προσαρμόσει την εκπαίδευση στις ανάγκες της αγοράς (Green, 2010, σ. 41).

Η δημόσια εκπαίδευση στην Αγγλία καθυστέρησε σε σχέση με τα άλλα δυτικά κράτη. Τη δεκαετία του 1880 καθιερώνεται η υποχρεωτική φοίτηση και μετά το 1891 παρέχεται δωρεάν. Το 1902 με τη δημιουργία των κρατικών δευτεροβάθμιων σχολείων ολοκληρώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα. Το 19<sup>ο</sup> αιώνα η εκπαίδευση είναι στα χέρια των φιλανθρωπικών εταιρειών. Τα σχολεία ελέγχονται από την Εθνική Εταιρεία (National Society) και την Εταιρεία Σχολείων της Βρετανίας και του Εξωτερικού (British and Foreign Schools Society), οι οποίες ανήκαν στην Αγγλικανική εκκλησία και την εκκλησία των Σχισματικών αντίστοιχα. Από το 1833 και μετά το κράτος ενισχύει οικονομικά τις εταιρείες, αν και το ποσό επιδότησης ήταν εξαιρετικά μικρό<sup>501</sup>. Όλο το 19<sup>ο</sup> αιώνα τα δευτεροβάθμια σχολεία παραμένουν ιδιωτικά. Το 1902 δημιουργούνται τα πρώτα δημόσια πρότυπα γυμνάσια (grammar schools). Η Αγγλία χρεώνεται την αδυναμία της να δημιουργήσει μια κρατικά ελεγχόμενη εθνική εκπαίδευση, με την Επιτροπή Εκπαίδευσης που ιδρύθηκε το 1839 να παραμένει ανίσχυρη και με ελάχιστες εξουσίες. Το 1860 υπήρχαν συνολικά 60 επιθεωρητές και τα περισσότερα σχολεία δεν εποπτεύονταν, καθώς κύριο έργο της επιτροπής ήταν ο καταμερισμός των κρατικών κονδυλίων. Το 1860 εφαρμόζεται το ανταποδοτικό σύστημα (Payment by Results). Από τη στιγμή που η χρηματοδότηση άρχισε να γίνεται με βάση τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα το βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας μετατοπίστηκε στα βασικά μαθήματα: ανάγνωση, αριθμητική, γραφή (3Rs). Ο νόμος του Forster το 1870 ενίσχυσε το ημι-δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια, αφήνοντας τα εθελοντικά σχολεία κυρίαρχα αριθμητικά και με διπλάσιο αριθμό μαθητών να φοιτούν σε αυτά. Επίσης δημιούργησε τα τοπικά συμβούλια εκπαίδευσης και θεωρείται ως αυτός που έθεσε τα θεμέλια του δημοσίου συστήματος εκπαίδευσης. Η ενοποίησή του επετεύχθη με το Νόμο Balfour του 1902. Η διαφοροποίηση του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σύγκριση με το κατά γενική ομολογία «πετυχημένο Πρωσικό μοντέλο» έφερε πλήθος συζητήσεων με σημαντικές αποκλίσεις στις απόψεις των ενεχομένων. Οι περισσότεροι δημοκρατικοί θεωρούσαν πως έπρεπε να επέλθει μια τυποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά με πιο δημοκρατικό έλεγχο και οι φιλελεύθεροι πως ο κρατισμός του Πρωσικού μοντέλου δεν ταιριάζει στο αγγλικό σύστημα. Υπήρχε ωστόσο μια «ομοφωνία» για το ακόλουθο «παράδοξο»: «η δημόσια εκπαίδευση άκμασε περισσότερο σε έναν αριθμό ηπειρωτικών κρατών, με απολυταρχικές εξουσίες, παρά στην Αγγλία, την πιο βιομηχανική κοινωνία της Ευρώπης» (Green, 2010, σσ. 54-58).

Τόσο ξένοι συγκριτολόγοι (Victor Cousin, George Emerson) όσο και Άγγλοι πολιτικοί και μελετητές της εκπαίδευσης συνηγορούν πως για μεγάλο χρονικό διάστημα η αγγλική εκπαίδευση υστερεί έναντι της υπόλοιπης Ευρώπης. Η επίλεκτη Επιτροπή του Κοινοβουλίου διακηρύσσει το 1818 «ότι η Αγγλία είναι η χώρα με τη χειρότερη εκπαίδευση στην Ευρώπη», ο Balfour το 1902

<sup>501</sup> Τα 2/3 των δαπανών προέρχονταν από εθελοντικές πηγές.

παραδέχεται πως «η Αγγλία υστερεί στην εκπαίδευση εν συγκρίσει με όλους τους ανταγωνιστές της στην ηπειρωτική Ευρώπη», ο James Kay λέει πως «οι φτωχοί είναι πιο απογοητευμένοι, πιο εξαθλιωμένοι ... και με πολύ χειρότερη εκπαίδευση από ό,τι οι φτωχοί σε οποιαδήποτε άλλη ευρωπαϊκή χώρα», ο Ουίγος πολιτικός Henry Brougham το 1837 επαναλαμβάνει «αναμφίβολα, πρέπει να γίνει μια εκτενής νομοθετική απόπειρα, για να φύγει από αυτή τη χώρα το στίγμα ότι έκανε για την εκπαίδευση των πολιτών της λιγότερα από ό,τι τα περισσότερα πολιτισμένα έθνη της γης». Οι συγκρίσεις ξεπερνούν τα Ευρωπαϊκά σύνορα. Ο Benjamin Shaw δηλώνει πως ντρέπεται που η πατρίδα του αντιτίθεται στην εκπαίδευση των φτωχών, ο Alonzo Potter γράφει «η Αγγλία παραμέλησε την εκπαίδευση του εργατικού της πληθυσμού, με αποτέλεσμα η χώρα να βριθεί ζητιάνων και αλητών». Σύγχρονοι ιστορικοί έκαναν κάποιες προσπάθειες να προβληματιστούμε σχετικά με την αντικειμενικότητα των απόψεων αυτών. Όπως συμβαίνει σε πολλές χώρες, η Ελλάδα είναι μια από αυτές, η υπερβολή δικαιολογήθηκε ως υπέρμετρη προσπάθεια νομιμοποίησης των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών<sup>502</sup> (Green, 2010, σσ. 60-62).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με τη φοίτηση να μην είναι υποχρεωτική το 1851<sup>503</sup>, περίπου το 43% των παιδιών ηλικίας 3-15 είναι εγγεγραμμένοι σε ημερήσια σχολεία. Μετά το 1870 το ποσοστό αυτό αυξάνεται. Η αναλογία των μαθητών σε σχέση με το γενικό πληθυσμό τη φέρνει σε χαμηλή θέση στην κατάταξη με τις υπόλοιπες χώρες της Δύσης. Ένα ακόμα πρόδηλο μειονέκτημά της είναι το χρονικό διάστημα που τα παιδιά φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα, το μέσο παιδί φοιτούσε 4-5 χρόνια με το παιδί της Πρωσίας να φοιτά 7-8 χρόνια (Green, 2010, σσ. 62-67).

Τα δευτεροβάθμια σχολεία στην Αγγλία διακρίνονται το 1868 σε τρεις βασικές κατηγορίες: ιδιωτικά σχολεία για την ανώτερη μεσαία τάξη και την αριστοκρατία, επιχορηγούμενα πρότυπα γυμνάσια για τους επαγγελματίες της μεσαίας τάξης και «υποδεέστερα» ιδιωτικά σχολεία για τους ελεύθερους επαγγελματίες και τους μικρομεσαίους. Εκτός από το γεγονός πως το πλήθος των σχολείων αυτών δεν μπορεί να συγκριθεί με τα αντίστοιχα Γαλλίας και Πρωσίας (lycée και collège στη Γαλλία – Gymnasien στη Γερμανία) δεν είχαν την ίδια ποιότητα στα ακαδημαϊκά τους χαρακτηριστικά. Στο κομμάτι της τεχνικής εκπαίδευσης στην Αγγλία εντοπίζεται τεράστια έλλειψη, ενώ σε Γαλλία και Πρωσία οι πολυτεχνικές, επαγγελματικές και εμπορικές σχολές χαίρουν διεθνούς εκτίμησης, αλλά και υπερτερούν αν συγκριθούν με τα αγγλικά πανεπιστήμια. Κάποιες συγκρίσεις που ενισχύουν την παραπάνω δυσανάλογη εικόνα είναι πως το 1868 λαμβάνουν κλασική δευτεροβάθμια εκπαίδευση 25.000 μαθητές στην Αγγλία και 155.000 μαθητές στη Γαλλία με το γαλλικό πληθυσμό στα 2/3 του αγγλικού. Ο Matthew Arnold<sup>504</sup> παραθέτει την ακόλουθη απαξιωτική σύγκριση «Μέσω του κρατικού παρεμβατισμού η μέση τάξη στη Γαλλία έχει στη διάθεσή της καλύτερα σχολεία για τα παιδιά της ... από ό,τι η ίδια τάξη σε οποιαδήποτε άλλη χώρα, όπου το κράτος δεν παρενέβη για τη σύστασή τους». Μια άλλη σημαντική παράμετρος είναι πως τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία αποκλείουν ορισμένες κοινωνικές τάξεις με τα ιδιωτικά σχολεία να είναι τα πιο αριστοκρατικά ιδρύματα στην Ευρώπη<sup>505</sup>. Βλέπουμε, λοιπόν, σε Ευρώπη και ΗΠΑ η μεσαία τάξη να κυριαρχεί αριθμητικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ στην Αγγλία ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια «ακραία ταξική διαφοροποίηση των ιδρυμάτων» (Green, 2010, σσ. 68-75).

Ένα θέμα άξιο μελέτης είναι η «επάρκεια των διδασκόντων». Σε Πρωσία και Γαλλία πιστοποιούνται, καταρτίζονται και θεωρούνται στελέχη του κρατικού μηχανισμού. Στη μεν Πρωσία αμείβονται ικανοποιητικά, ενώ στη Γαλλία πενιχρά. Αντίστοιχα χαμηλούς μισθούς έχουν και οι

<sup>502</sup> Έτσι επικαλούμαστε για μια ακόμη φορά το διάλογο Καζαμία-Πυργιωτάκη όπου οι δυο τους ομολοούν πως «η παιδαγωγική έρευνα (ιδιαίτερα στο χώρο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής) καλείται να εκπληρώσει “δραματουργικό ρόλο” πριν από τη λυτρωτική πράξη» (Πυργιωτάκης, 2001, σ. 62) (Πυργιωτάκης, 2011, σ. 51).

<sup>503</sup> Σύμφωνα με το παράρτημα του Horace Mann για την εκπαίδευση, αναφέρεται στο (Green, 2010, σ. 64).

<sup>504</sup> Arnold, M. (1970). *Popular Education in France*. Selected Prose, p.118. Αναφέρεται στο (Green, 2010, σ. 73)

<sup>505</sup> «Λιγότεροι από το 10% των μαθητών στο Eton προέρχονταν από οικογένειες επαγγελματιών. Η μεγαλύτερη πλειονότητα ήταν γιοί αριστοκρατών και μεγαλοκτηματιών.» T. W. Bamford, *The Rise of the Public School*, p.6. Αναφέρεται στο (Green, 2010, σ. 73)

Αμερικανοί διδάσκοντες, ο οποίοι είναι και ανεπαρκώς καταρτισμένοι. Οι Άγγλοι περιγράφονται από τον Dickens σαν «χοντροκέφαλοι και απατεώνες», είναι ακατάρτιστοι και αμείβονται πενιχρά, είναι αριθμητικά λιγότεροι από τους υπόλοιπους με αναλογία μαθητών-διδασκόντων μεταξύ των χειρότερων στην Ευρώπη (Green, 2010, σσ. 75-79).

Το 17<sup>ο</sup> αιώνα η Αγγλία είναι το πιο εγγράμματο έθνος της Ευρώπης, για να φτάσουμε στο 1860 με την ανυπαρξία κεντρικά οργανωμένου δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος να ακολουθεί χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Πρωσία, η Ελβετία, η Σουηδία, η Ολλανδία (Green, 2010, σσ. 79-82). Η αντιφατικότητα αυτή, παρόλο που θα τη δούμε να ερμηνεύεται πιο κάτω από τον Green με τη χρήση τριών διαφορετικών μοντέλων –που το καθένα αποτελεί ερμηνευτική θεωρία για μια πλειάδα ερευνητών–, μας οδηγεί να ξεκινήσουμε την περιγραφή του εκπαιδευτικού τοπίου (νομοθετικές μεταρρυθμίσεις και συγκείμενο) νωρίτερα –κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία βρίσκονται ακόμα και στο 16<sup>ο</sup> αιώνα– αλλά και να δώσουμε σημαντικές λεπτομέρειες που αφορούν σε ιδιαιτερότητες ταξικές με καταβολές από προηγούμενους αιώνες και κοινωνικές δομές που δεν συναντάμε στην ιστορία της χώρας μας.

#### 4.4.2 16<sup>ος</sup>-18<sup>ος</sup> αιώνες

Ο 16<sup>ος</sup> αιώνας, όπου ο ανθρωπισμός της Αναγέννησης επηρεάζει την εκπαίδευση, αυξάνει τη ζήτηση για γραμματισμό. Την περίοδο αυτή οι ανθρωπιστές αμφισβητούν το μονοπώλιο της Εκκλησίας και ζητούν μεταρρυθμίσεις. Οι Λουθηρανοί επιδιώκουν μέσω της διάδοσης των γραμμάτων την κατανόηση της Βίβλου, με απώτερο σκοπό να χρησιμοποιηθεί η θρησκευτική κατανόηση ως μέσο πολιτικής σταθερότητας. Την εποχή των Τυδώρ το κράτος δεν εγκατέλειψε την εκπαίδευση αλλά και αργότερα, μετά τη ρήξη με τη Ρώμη, όπου το στέμμα αποφασίζει για όλα, τα σχολεία και τα Πανεπιστήμια μεταρρυθμίζονται από το κράτος. Οι Τυδώρ, εκτός από τη δημιουργία νέων σχολείων με τη συμβολή πλούσιων Λονδρέζων, αναδιοργανώνουν τα υφιστάμενα σχολεία, τα εποπτεύουν και υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης. Το 17<sup>ο</sup> αιώνα (κυρίως την περίοδο της Βρετανικής Κοινοπολιτείας 1649-1660) κατατέθηκε στην επιτροπή για την πρόοδο της μάθησης ένα σχέδιο για εθνικό σύστημα κοινών σχολείων και σχολείων μηχανικής, οι μισθοί των εκπαιδευτικών αυξήθηκαν, αύξηση είχαν και τα εισοδήματα των κολλεγίων της Οξφόρδης και του Κέιμπριτζ, και ένα νέο πανεπιστήμιο ιδρύθηκε (Durham) (Green, 2010, σσ. 361-363).

Η Αγγλία του 16<sup>ου</sup> αιώνα ήταν από τα περισσότερο εγγράμματα έθνη. Οι Τυδώρ έδιναν μεγάλη προσοχή στην οικοδόμηση του κράτους και στο θέμα της θρησκείας που προβαλλόταν ιδιαίτερα. Μετά το 1660 (παλινόρθωση) έχουμε ξανά έλεγχο της εκπαίδευσης από την εκκλησία. Ο 18<sup>ος</sup> είναι αιώνας εκπαιδευτικής παρακμής: οι εγγραφές σε πρότυπα γυμνάσια και στην Οξφόρδη και το Κέιμπριτζ μειώνονται, η εκπαίδευση αντιμετωπίζει ζητήματα διαφθοράς, οι μαθητές διαφορετικών κοινωνικών τάξεων εκπαιδεύονται σε διακριτά μεταξύ τους σχολεία, με Νόμο που βρίσκεται σε ισχύ από το 1673 οι Σχισματικοί δεν μπορούν να αποφοιτήσουν από τα παλιά πανεπιστήμια. Όλα αυτά εξακολουθούν να ισχύουν έως το 18<sup>ο</sup> αιώνα. Πριν τα σχολεία της Κυριακής, στο τέλος του 18<sup>ου</sup> αιώνα, οι φτωχοί είχαν περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Το διάστημα αυτό βλέπουμε να επαληθεύεται το μοντέλο ερμηνείας που μιλά για ‘προτεραιότητα’ της Βρετανίας. Η μοναρχία των Τυδώρ, ευνοημένη από τη νησιωτική μορφολογία της Βρετανίας, συγκεντρώνει την κρατική εξουσία, καταστέλλει την ανεξαρτησία της εκκλησίας και των βαρόνων, καθιερώνει ως μοναδική επίσημη γλώσσα την Αγγλική, επιτυγχάνοντας έτσι τη διαμόρφωση και παγίωση ενός εθνικού πλαισίου που χώρες όπως η Ελλάδα αναζητούσαν αιώνες μετά. Εκτός αυτού, έχει ελάχιστες ανάγκες για στρατό και γραφειοκράτες, ενώ οι φιλελεύθεροι μεγαλοαστοί θεωρούν πως το κράτος πρέπει να παρεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο. Έτσι η Βρετανία χρησιμοποιεί ελάχιστα το εκπαιδευτικό σύστημα για να σφυρηλατήσει την εθνική ενότητα και η φιλελεύθερη καπιταλιστική τάξη δεν προτάσσει το ζήτημα του εκπαιδευτικού συστήματος (Green, 2010, σσ. 363-368).

Κατά το 17<sup>ο</sup> και 18<sup>ο</sup> αιώνα υπήρξαν κάποιες δειλές προσπάθειες για δημιουργία εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης από απολυταρχικούς μονάρχες (Φρειδερίκος Ε΄ της Δανίας, Μαρία Τερέζα της Αυστρίας, Φρειδερίκος ο Μέγας της Πρωσίας). Ωστόσο, μετά τη Γαλλική Επανάσταση εδραιώθηκαν και θεσμοθετήθηκαν σε Πρωσία, Γαλλία, Ελβετία και Ολλανδία τα πρώτα εθνικά

συστήματα με την επίσημη υποστήριξη του κράτους και μια καθολικότητα που υπαγορευόταν από τον τρόπο οργάνωσης. Σταδιακά τα δημόσια σχολεία υπερίσχυσαν των ιδιωτικών και το κράτος επενέβαινε σε όλα τα θέματα που άπτονταν της διοίκησης, καθώς και της χρηματοδότησής τους (διάθεση πόρων, αδειοδότηση και επιθεώρηση σχολείων, κατάρτιση εκπαιδευτικών, εποπτεία της απονομής πτυχίων, τυποποίηση των προγραμμάτων σπουδών). Αυτό είχε, επί το πλείστον, θετικές συνέπειες: η μόρφωση δεν είναι αποσπασματική αλλά οργανωμένη, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων καταρτίζονται και απασχολούνται πλήρως, τα σχολεία αυξάνονται αριθμητικά και καλύπτουν τόσο τα αστικά κέντρα όσο και την ύπαιθρο. Ο τρόπος με τον οποίο υλοποιήθηκαν τα παραπάνω, αλλά και η χρονική περίοδος, διαφέρει από χώρα σε χώρα. Η Αγγλία είναι μια από τις χώρες που χρεώνεται την καθυστερημένη υλοποίηση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος για λόγους που θα αναλυθούν πιο κάτω (Green, 2010, σσ. 47-50) (Chitty, 2009b, p. 9).

Πριν το 19<sup>ο</sup> αιώνα το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης ήταν ανύπαρκτο, και ελάχιστα παιδιά εκπαιδεύονταν συστηματικά. Οι ευκαιρίες για τυπική εκπαίδευση περιορίζονταν σε κάποια *grammar schools* που λειτουργούσαν στις πόλεις, σε *charity schools* και *'dame' schools* (Trowler, 2003). Αυτοί που τα δημιουργούσαν ήταν επί τω πλείστον πλούσιοι ευεργέτες ή κάποιοι που τα αντιμετώπιζαν ως ευκαιρία προσπορισμού (UK Parliament, 2012). Μπορούμε να ισχυριστούμε με ασφάλεια πως τα περισσότερα σχολεία βρίσκονταν έως και το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα στη δικαιοδοσία της εκκλησίας (Kuebart, 1987, σσ. 111-112).

Τα *Grammar Schools* είναι, την περίοδο αυτή, αστικά ιδρύματα με ρίζες που φτάνουν στη δυναστεία των Τυδώρ. Τα περισσότερα από αυτά δημιουργήθηκαν με δωρεές από περιουσίες εμπόρων. Νεότερα ιδρύματα αντέγραψαν τα παλιότερα *grammar schools*, λειτουργούσαν με δίδακτρα και διαφήμιζαν τις υπηρεσίες τους. Προσπαθούσαν να είναι μέρος της αναπτυσσόμενης αγοράς της εκπαίδευσης αλλά αντιμετώπιζαν οικονομικά προβλήματα, καθώς οι τρόποι με τους οποίους χρηματοδοτούνταν ήταν επισφαλείς, και δεν κατάφερναν να επιβιώσουν για πολύ. Τα *Charity Schools* ήταν λιγότερο επίσημος θεσμός και απευθύνονταν κυρίως σε φτωχούς. Τα περισσότερα βρίσκονταν υπό την επιρροή της εκκλησίας<sup>506</sup> και είχαν ως στόχο τη διάδοση της Χριστιανικής γνώσης. Κατά τη διάρκεια του 18<sup>ου</sup> αιώνα η SPCK (Society for the Propagation of Christian Knowledge) ίδρυε σχολεία για άπορους μαθητές ηλικίας 7-11 ετών. Κάποιες από τις βασικές αρχές λειτουργίας των μετέπειτα σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν εδώ τις ρίζες τους. Επίσης, η SPCK ασχολήθηκε με την επιμόρφωση των δασκάλων, και σε κάποιο βαθμό, εισήγαγε μια αίσθηση του επαγγελματισμού στη διδασκαλία. Τα υπόλοιπα σχολεία συχνά ομαδοποιούνται υπό τον τίτλο *'dame schools'*. Συχνά διοικούνταν από ηλικιωμένες κυρίες ή συνταξιούχους στρατιώτες, που έναντι μικρής αμοιβής δίδασκαν τα βασικά «three Rs» —Reading (ανάγνωση), wRiting (γραφή) και aRithmetic (αριθμητική)— στα παιδιά φτωχότερων εμπόρων. Τέλος, υπήρχαν τα μεγάλα *public schools*, εκ των οποίων το Winchester<sup>507</sup>, το Eton<sup>508</sup>, το Harrow και το Westminster ήταν περιώνυμα, αλλά ήταν απροσπέλαστα οικονομικά και έτσι σε αυτά φοιτούσαν μόνο γόνοι πλουσίων μελών της άρχουσας τάξης (UK Parliament, 2012).

Η περίοδος 1760-1840 χαρακτηρίζεται από εξάπλωση των σχολείων της Κυριακής και των αλληλοδιδασκτικών, τη δημιουργία σχολείων για την εκπαίδευση ενηλίκων και τις μεταρρυθμιστικές

<sup>506</sup> Ανήκαν στην Εταιρεία για τη Διάδοση της χριστιανικής γνώσης (Society for the Propagation of Christian Knowledge – SPCK), που ιδρύθηκε το 1699.

<sup>507</sup> Το Κολλέγιο Winchester ιδρύθηκε από τον William του Wykeham (Bishop of Winchester & Chancellor to Edward III and Richard II). Η δωρεά για την ίδρυση χρονολογείται στο 1382, αλλά τα οικήματα άρχισαν να χτίζονται το 1387 και οι πρώτοι σπουδαστές εισήχθησαν το 1394. Μαζί με το σχολείο ο William του Wykeham ίδρυσε το New College Oxford, ώστε οι μαθητές του σχολείου να μεταβαίνουν σε αυτό για την ανώτατη εκπαίδευση. Αυτά τα κολλέγια, άπιαστο όνειρο για την αγγλική εκπαίδευση έως και σήμερα, αποτέλεσαν το πρότυπο για το Eton και το King's College του Cambridge, αργότερα στο δέκατο πέμπτο αιώνα. [Πηγή: <http://www.winchestercollege.org>]

<sup>508</sup> Το κολλέγιο Eton ιδρύθηκε το 1440 από τον βασιλιά Henry VI· ένα χρόνο μετά ιδρύθηκε το King's College Cambridge, το οποίο και θα υποδεχόταν φοιτητές που θα προέρχονταν από το Eton. Είναι ένα από τα κορυφαία independent schools της Μ. Βρετανίας. Το σχολείο λειτουργεί ως οικοτροφείο αγοριών. [Πηγή: <http://www.etoncollege.com>]

προσπάθειες σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το τέλος της περιόδου σηματοδοτείται από τη δημιουργία της Επιτροπής Εκπαίδευσης. Η μεταρρύθμιση έλαβε χώρα με την κρατική παρέμβαση απύσχα. Οι μεταρρυθμιστές ήταν στην πλειοψηφία τους από τη μεσαία τάξη (ριζοσπάστες βιομήχανοι, επιστήμονες, Σχισματικοί κ.λπ.), επηρεασμένοι από τους διαφωτιστές και τον Ορθό Λόγο, καθώς και πιστοί στην αξία της εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο είναι πως, παρόλο που επιθυμούσαν την αλλαγή, παρέμεναν πιστοί στις φιλελεύθερες αξίες και πως ήταν ενάντια στους αριστοκράτες γαιοκτήμονες αλλά και ενάντια στο προλεταριάτο. Η μεσαία τάξη ήταν αυτή που αγωνιζόταν να αποκτήσει την ηγεμονία και να χρησιμοποιήσει για το δικό της όφελος την εκπαίδευση. Αυτός ο ταξικός ανταγωνισμός πόλωνε τις εκπαιδευτικές ιδεολογίες (Green, 2010, σσ. 368-371).

Η ιδεολογία της μεσαίας τάξης για την εκπαίδευση κουβαλούσε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και επιδιώξεις. Ο οικονομικός ατομικισμός, ο φιλελευθερισμός, ο ωφελμισμός που πρέσβευε ο Bentham και οι οπαδοί του, η σκληρή δουλειά, η μεθοδικότητα και η επιβράβευση των εξαιρετικών επιδόσεων ήταν κάποια από τα χαρακτηριστικά που ενσωματώνονταν στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα όσα πρότασσαν, τα ήδη υπάρχοντα παραδοσιακά ιδρύματα κρίνονταν ανεπαρκή. Ο Jeremy Bentham καταρτίζει το 1816 ένα εναλλακτικό σχέδιο για την εκπαίδευση· με «έμφαση στη χρήσιμη γνώση, τη μεθοδική μάθηση και τον ατομικό ανταγωνισμό». Οι απόψεις της μεσαίας τάξης για τη λαϊκή εκπαίδευση διατυπώνονται μέσω των θέσεων του Adam Smith και του Thomas Malthus. Για τον Adam Smith και τον Thomas Malthus η εργατική τάξη με την εκπαίδευση θα γινόταν πιο παραγωγική και πειθήνια. Οι πνευματικοί τους απόγονοι, οι ωφελμιστές διανοητές οπαδοί του Bentham, είχαν απώτερο στόχο να πείσουν την εργατική τάξη πως τους συμφέρει να συμμορφώνονται με τις επιθυμίες της μεσαίας. Στα γραπτά του James Mill αποκαλύπτεται το χάσμα μεταξύ καθολικών ιδανικών και ταξικών συμφερόντων<sup>509</sup>. Για τον Leonard Horner η εκπαίδευση ήταν ο καλύτερος τρόπος αστυνόμευσης των φτωχών. Για το δημοκρατικό βουλευτή Arthur Roebuck, πιο συμβιβαστικός και λιγότερο προσβλητικός από τον Horner, η εκπαίδευση θα διασφάλιζε στην Αγγλία τη δημοκρατία (Green, 2010, σσ. 372-378).

Η μεσαία τάξη έβρισκε ανεπαρκή τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την πραγμάτωση των στόχων της. Υπήρχαν δύο εναλλακτικές επιλογές: η πρώτη να δημιουργηθούν εναλλακτικά ιδρύματα μέσω ιδιωτικής πρωτοβουλίας και η δεύτερη το ρόλο της μεταρρύθμισης να τον αναλάβει το κράτος. Καθώς η πρώτη ήταν υπέρμετρα δαπανηρή, αυτό που απασχόλησε τους ιδεολόγους της μεσαίας τάξης ήταν το ζήτημα του ρόλου του κράτους. Οι απόψεις της μεσαίας τάξης για το ρόλο του κράτους μέχρι το 1830 εκκινούν από τις θεωρίες της πολιτικής οικονομίας των Adam Smith, Ricardo, McCulloch, John Stuart Mill, Bentham και άλλων. Για την πλειοψηφία όλων αυτών, *laissez-faire* δεν σημαίνει ανυπαρξία κυβερνητικής δραστηριότητας αλλά περιορισμός της κυβερνητικής εξουσίας σε νευραλγικούς τομείς όπως η εθνική άμυνα, η ασφάλεια, η νομοθεσία, η υγεία και η εκπαίδευση. Όσο και να ομολογούν στο θέμα των ορίων της κρατικής παρέμβασης, δεν συμβαίνει το ίδιο στα όρια που θέτουν για την κρατική παρέμβαση στα εκπαιδευτικά θέματα<sup>510</sup> (Green, 2010, σσ. 378-383).

Το ίδιο διάστημα, η εργατική τάξη θεωρούσε την εκπαίδευση «φυσικό δικαίωμα» και αποζητούσε ισότητα. Ωστόσο φαίνεται και αυτή να ταλαντεύεται ανάμεσα στην προοπτική να αρκестεί στη χρήσιμη εκπαίδευση και σε αυτήν που υπαγορεύει απεριόριστη γνώση και μάθηση με στόχο την κατανόηση του κόσμου. Ο πρώην Τόρι William Cobbett είναι εκφραστής της πρώτης προοπτικής και ο Engels, ο Bronterre O'Brien και οι Χαρτιστές της δεύτερης. Οι ηγέτες της εργατικής τάξης ήταν απαισιόδοχοι για την έκβαση των φιλόδοξων σχεδίων τους για μια εκπαίδευση που θα

<sup>509</sup> Για τον Mill οι καθολικοί σκοποί της εκπαίδευσης είναι η μετάδοση της εξυπνάδας, εγκράτειας, δικαιοσύνης, γενναιοδωρίας κ.λπ., ωστόσο η εργατική τάξη θα πρέπει να είναι πολυπληθής και συνεπώς την ευφυΐα τους θα πρέπει να την καλλιεργούν όσοι μπορούν να μην εργάζονται. Αποδέχεται επομένως πως η εργατική τάξη θα πρέπει να μορφώνεται 'περιορισμένα'. Στο (Green, 2010, σσ. 376-377).

<sup>510</sup> Ο Adam Smith και ο Ricardo αντιτίθενται στη ίδρυση σχολείων από την κυβέρνηση, ο McCulloch είναι υπέρ, ο James Mill είναι επιφυλακτικός, ενώ ο γιός του John Stuart Mill προτείνει ένα συνδυασμό δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων. Στο (Green, 2010, σσ. 380-382).

ταίριαζε σε μια χειραφετημένη τάξη, καθώς οι πιθανοί σύμμαχοί τους (μεσαιά τάξη) μάλλον είχε θολά κίνητρα (Green, 2010, σσ. 383-390).

Στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα η κάθε τάξη είχε ξεκάθαρους στόχους σχετικά με την εκπαίδευση που επιθυμούσε και το τι προσπαθούσε να αποκομίσει μέσω αυτής. Επικρατούσαν δύο βασικές τάσεις: η δημιουργία συστημάτων εθελοντικής εκπαίδευσης και η δημιουργία με την κρατική στήριξη ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Την εκστρατεία για το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανέλαβαν ριζοσπάστες βουλευτές της μεσαιάς τάξης με την υποστήριξη λίγων Ουίγκων (Arthur Roebuck, Thomas Wyse, George Grote, Henry Brougham). Τόσο τα νομοσχέδια του Brougham το 1820 όσο και αυτά του Roebuck το 1833 δεν κέρδισαν την έγκριση του κοινοβουλίου. Το 1833, ωστόσο, κάποια μικρά ποσά διατέθηκαν από το Υπουργείο Οικονομικών στις εθελοντικές εταιρείες. Οι κοινοβουλευτικές συζητήσεις αποκαλύπτουν τους λόγους για τους οποίους καταψηφίζονται τα νομοσχέδια<sup>511</sup>. Τα αίτια λοιπόν συνοψίζονται στον συντηρητισμό των αριστοκρατών, στο θρησκευτικό διχασμό, στην εχθρότητα του φιλελευθερισμού απέναντι στο κράτος, στην έλλειψη ανάγκης για την παιδεία να δημιουργήσει εθνικά είδωλα, στην «πρώιμη» Βιομηχανική Επανάσταση. Ακόμα και η μεσαιά τάξη φάνηκε μπερδεμένη σχετικά με την κρατική παρέμβαση, καθώς η ωφελιμιστική εκπαιδευτική φιλοσοφία που υιοθέτησε δεν πρόβαλλε ικανοποιητικά το αίτημα για λαϊκή εκπαίδευση και δεν κατάφερε να επιφέρει καθολική συναίνεση (Green, 2010, σσ. 390-394).

Από το 1780 και μετά τα εθελοντικά σχολεία αναπτύχθηκαν στη βάση ενός ιδιότυπου ανταγωνισμού. Τα Κυριακάτικα Σχολεία<sup>512</sup> ξεκίνησαν υποστηριζόμενα από ανώτατους δικαστικούς, επισκόπους, γαιοκτήμονες και βιομηχάνους. Τα σχολεία αυτά, ιδρύοντας τοπικούς οργανισμούς στις βιομηχανικές περιοχές Ληντς, Μάντσεστερ, Ντέρμπυ και Λίβερπουλ, προσπάθησαν να εκπαιδεύσουν την εργατική τάξη και παράλληλα να προστατεύσουν τους νέους από ηθικά ατοπήματα. Μετά το 1803 αναπτύσσονται τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία<sup>513</sup> τα οποία και επικρατούν για τα επόμενα 30 χρόνια. Παρείχαν τυποποιημένες γνώσεις χωρίς μεγάλο κόστος λειτουργίας και ελέγχονταν από κεντρικές εταιρείες. Το 1808 εγκαινιάζεται η Βασιλική Εταιρεία του Λάνκαστερ<sup>514</sup>, από την οποία προκύπτει η Εταιρεία Σχολείων της Βρετανίας και του Εξωτερικού. Το 1811 οι Αγγλικανοί δημιουργούν τη δική τους Εθνική Εταιρεία με στόχο να διατηρήσουν την κυριαρχία της Εκκλησίας. Το 1830 έχει σχηματιστεί ένα ικανοποιητικό δίκτυο σχολείων μέσω αυτών των εταιρειών και το κράτος επιχορηγεί τα σχολεία χρησιμοποιώντας τις εν λόγω εταιρείες. Τα σχολεία αυτά είχαν χαμηλότατο κόστος συντήρησης<sup>515</sup>, αυστηρό πρόγραμμα και πειθαρχία, κύριο διδακτικό εγχειρίδιο τη Βίβλο, και δίδασκαν ανάγνωση-γραφή-αριθμητική και χριστιανική ηθική (Green, 2010, σσ. 394-397).

<sup>511</sup> Το 1807 καταψηφίζεται από τους αριστοκράτες το νομοσχέδιο που κατατέθηκε από τον Samuel Whitbread και απορρίφθηκε στη Βουλή των Λόρδων. Τα επιχειρήματα που προβλήθηκαν σχετίζονταν με τη διάπλαση της εργατικής τάξης από την εκπαίδευση, η οποία αντί να μείνει πειθήνια και υποτελής θα καταστεί αυθάδης και ανήθικη με υπέρμετρες αξιώσεις. Το νομοσχέδιο του Brougham προκάλεσε τόσο την αντίδραση των Αγγλικανών -φόβος για εκκοσμίκευση- όσο και των Σχισματικών -φόβος για παραχώρηση εξουσιών στην Εκκλησία, ενώ το νομοσχέδιο του Roebuck προκάλεσε την οργή του Λόρδου Althorpe, που φοβόταν πως θα ζημιωθούν τα ιδιωτικά σχολεία. Στο (Green, 2010, σσ. 391-393)

<sup>512</sup> Γνωστά ως σύστημα του Robert Raikes, που δημοσιοποιήθηκε στον τύπο τον Νοέμβριο του 1783 (Green, 2010, σ. 395). Ο Raikes θεωρούσε την εκπαίδευση ως την καλύτερη παρέμβαση για τον έλεγχο της παραβατικότητας (πρόληψη και όχι θεραπεία).

<sup>513</sup> Δημιουργήθηκαν από τον Σχισματικό Joseph Lancaster και τον Αγγλικανό Andrew Bell (Green, 2010, σ. 395).

<sup>514</sup> Στους εκπαιδευτικούς χορηγούς ανήκαν οι Whitbread και Brougham, και υποστηριζόταν από Βαπτιστές, Κουακέρους, Ευαγγελιστές Αγγλικανούς, Ουίγκους αριστοκράτες, Ωφελιμιστές και ανεξάρτητους φιλελεύθερους πολιτικούς (Green, 2010, σ. 396).

<sup>515</sup> Χαρακτηρίζονταν εκπαιδευτικό βιομηχανικό «ορνιθοτροφείο»: σε μια αίθουσα 32 επί 11 μέτρα, χωρούσαν 660 παιδιά, όπου ο δάσκαλος με λίγους επόπτες δίδασκε με κόστος 5 σελήνια το χρόνο για κάθε παιδί (Green, 2010, σ. 396).

Στο εθελοντικό σύστημα εντάσσονταν και κάποια δευτεροβάθμια σχολεία. Η μεσαία τάξη δεν προσπάθησε να δημιουργήσει σχολεία που να της ταιριάζουν, παρά μόνο έκανε κάποιες, ατελέσφορες στην πλειοψηφία τους, προσπάθειες να μεταρρυθμίσει τα υπάρχοντα. Μετά την αποτυχία μεταρρύθμισης δημιούργησε κάποια ιδιωτικά δευτεροβάθμια σχολεία που διευθύνονταν ως κοινές μετοχικές εταιρείες, καθώς και το Πανεπιστημιακό Κολλέγιο του Λονδίνου (1828) (Green, 2010, σσ. 397-398). Τα εθελοντικά σχολεία δεν ήταν δημόσια ιδρύματα αλλά εκπροσωπούσαν το «δημόσιο συμφέρον» και διαχειρίζονταν κρατικές επιχορηγήσεις. Ο Gramsci τα αποκαλούσε «ειδικό αγγλικό φαινόμενο», καθώς ήταν μια «ιδιαίτερη μορφή αποκεντρωτικής 'αυτοδιακυβέρνησης'», ήταν ανεξάρτητα και μη κερδοφόρα, βασιζόνταν στην αγγλική παράδοση και τα έθιμα, και διοικούνταν από μη εκλεγμένους τοπικούς προύχοντες και χορηγούς που δρούσαν «για το συμφέρον του συνόλου της κοινωνίας». Στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα η Αγγλία ήταν η μόνη μεγάλη και ισχυρή χώρα χωρίς εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Green, 2010, σσ. 398-400).

#### 4.4.3 19<sup>ος</sup>-20<sup>ος</sup> αιώνας

Στο τέλος του 18ου αιώνα έγιναν πολύ δημοφιλή τα σχολεία της Κυριακής, τα οποία κυρίως δίδασκαν ανάγνωση σε φτωχά παιδιά στο χώρο της εκκλησίας (UK Parliament, 2012). Μετά τη βιομηχανική επανάσταση<sup>516</sup> η κυβέρνηση απέκτησε το δικαίωμα να ιδρύει σχολεία μαζί με τις Τοπικές Σχολικές Επιτροπές (School Boards). Αυτό προκάλεσε έντονες αντιπαραθέσεις με την εκκλησία, οι οποίες και διευθετήθηκαν με την υιοθέτηση ενός «δυναμικού συστήματος» που υπάρχει έως σήμερα<sup>517</sup> (Kuebart, 1987, σσ. 111-113). Στις πρώτες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία πολλαπλασιάζονται παρά το γεγονός πως το 1818 το 6,6% του πληθυσμού φοιτά σε σχολείο (Green, 2010, σσ. 119-124). Όσοι εμπλέκονταν με τα σχολεία της Κυριακής ενεπλάκησαν και με τη δημιουργία κανονικών ημερησίων σχολείων. Το 1811 δημιουργείται η Εθνική Εταιρεία για τη Διάδοση της Εκπαίδευσης στους Φτωχούς (National Society for Promoting the Education of the Poor) με στόχο την ανάπτυξη σχολικού δικτύου στις αναπτυσσόμενες βιομηχανικές πόλεις. Η εταιρεία ήταν μέρος της εκκλησίας της Αγγλίας και μπορούσε να χρησιμοποιήσει τις δομές της SPCK, η οποία είχε ήδη 230 σχολεία. Το 1814 ιδρύεται η Εταιρεία Βρετανικών Σχολείων και Σχολείων Εξωτερικού (British and Foreign School Society) με στόχο να υποστηρίξει τα παιδιά των αιρετικών γονέων (UK Parliament, 2012). Στις κομητείες όπου η Εθνική Εταιρεία απέκτησε ισχυρή οργάνωση τα σχολεία πλήθαιναν. Η έκθεση Kerry του 1833 φανερώνει την ενίσχυση της φοίτησης στην ύπαιθρο και την εξασθένιση στην πόλη. Τη δεκαετία 1830-40 αυξάνονται τα σχολεία στις βιομηχανικές περιοχές του Βορρά. Σε μια προσπάθεια να προσεγγίσουν τις διαφορές μεταξύ Αγγλίας και ηπειρωτικής Ευρώπης, οι ερευνητές τονίζουν πως η αστικοποίηση στην Ευρώπη συνέβη με καθυστέρηση και αφού είχε διαμορφωθεί η εκπαίδευση (Green, 2010, σσ. 119-124). Οι δύο εταιρείες συνεργάστηκαν στενά και προσπάθησαν να περιορίσουν τις ώρες εργασίας των παιδιών για να φτάσουμε στο 1833 όπου με νόμο απαγορεύτηκε η παιδική εργασία στα εργοστάσια. Την ίδια χρονιά η Βουλή των Κοινοτήτων (House of Commons) ενέκρινε επιχορήγηση ύψους £20,000 για τους δύο εθελοντικούς φορείς· αυτή ήταν και η πρώτη φορά που τα σχολεία έλαβαν κρατική βοήθεια. Το ποσό διατέθηκε με σκοπό τη συντήρηση των σχολικών κτιρίων (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 429). Αν και το ποσό ήταν μικρό, έδειξε πως το κράτος άρχισε να αντιλαμβάνεται πως έπρεπε να σταματήσει να αγνοεί το μερίδιο ευθύνης του για την ευημερία των παιδιών. Το 1834 έθιξαν στη Βουλή το θέμα της εκπαίδευσης της εργατικής τάξης, συνδέοντάς το με τη δυνατότητά τους να κατανοήσουν τις ευθύνες τους ως πολίτες (UK Parliament, 2012). Αρχής γενομένης το 19<sup>ο</sup> αιώνα σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει η τάση για ένα διπλό σχολικό δίκτυο, που θα προστατεύει τα υψηλού κύρους σχολεία. Με αυτή τη λογική τα παιδιά κατώτερων κοινωνικών τάξεων οδηγούνται στην παραγωγή μέσω ενός διαφορετικού καναλιού –για την Αγγλία αυτό είναι το preparatory school (Αγγέλης, 2003, σ. 13). Το 1857 το ποσό της κρατικής επιχορήγησης για την παιδεία υπερέβαινε τις £500,000 και δημιουργήθηκε μια κυβερνητική υπηρεσία επίβλεψης των δαπανών. Το 1861, μετά την έκθεση μιας

<sup>516</sup> Με το νόμο του 1870, ο οποίος και εισάγει τη συνεργασία Κυβέρνησης και Τοπικών Σχολικών Αρχών.

<sup>517</sup> Συνύπαρξη κρατικών και εθελοντικών (voluntary) σχολείων.

κοινοβουλευτικής επιτροπής<sup>518</sup>, το ποσό της κρατικής επιχορήγησης αυξήθηκε, αλλά διατέθηκε στα σχολεία εν μέρει βάσει των αποτελεσμάτων των ελέγχων που διενεργήθηκαν από τους σχολικούς επιθεωρητές. Αυτό είχε ως συνέπεια, οι αγροτικές και βιομηχανικές περιοχές που δεν είχαν έως τότε σχολεία να παραμείνουν χωρίς (UK Parliament, 2012).

#### 4.4.3.1 1839-1869

Στα μέσα του αιώνα η Αγγλία βρισκόταν υπό σταθερή καπιταλιστική ηγεμονία. Η μεσαία τάξη κέρδιζε έδαφος καθώς οι γαιοκτήμονες τους παραχώρησαν πολιτική εξουσία ή ενεργούσαν οι ίδιοι υπέρ των συμφερόντων των αστών. Η μεσαία τάξη απώλεσε το ριζοσπαστισμό της, σταμάτησε να ανταγωνίζεται τους γαιοκτήμονες και αντιμετώπιζε με αντιπαλότητα το υποδεέστερό της προλεταριάτο. Η προσέγγιση των δύο τάξεων του κεφαλαίου είχε ως αποτέλεσμα την «ενιαία Βικτωριανή ελίτ της ανώτερης μεσαίας τάξης». Παρόλο που το κυρίαρχο δόγμα ήταν αυτό του φιλελεύθερου ατομικισμού, την περίοδο αυτή έλαβε χώρα μια διοικητική μεταρρύθμιση που έρεπε προς τη γραφειοκρατία. Η μεσαία τάξη ζητούσε αλλαγές στην εκπαίδευση που θα αντανάκλασαν τον ανταγωνισμό και την ανταμοιβή ανάλογα με τα προσόντα και οι συντηρητικοί ήθελαν να διαφυλάξουν τα συμφέροντά τους. Στον τομέα της εκπαίδευσης εξακολουθούν να πιστεύουν, ιδιαίτερα η μεσαία τάξη, πως η κρατική παρέμβαση θα πρέπει να είναι η ελάχιστη δυνατή (Green, 2010, σσ. 400-403).

Το διάστημα εκείνο (1839-1869), η Αγγλία ταυτίζεται με το *laissez-faire* περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη χώρα τα τελευταία πεντακόσια χρόνια. Η θεωρητική στήριξη του ιδεολογικού μοντέλου που ενστερνίζεται έρχεται από πολλές πηγές. Ο Spencer δανείζεται από το Δαρβίνο το φυσικό νόμο της επιβίωσης του ικανότερου για να νομιμοποιήσει τον καπιταλισμό. Ο Smiles βοηθά στην προσκόλληση στις ατομιστικές αξίες, πρεσβεύοντας πως η φιλανθρωπία αποδυναμώνει την εργατική τάξη και την υποτάσσει. Ο John Stuart Mill προβάλλει στην κρατική γραφειοκρατία της εκπαίδευσης το εμπόδιο για ατομική δράση. Ο Engels υποστηρίζει πως η αστική τάξη είναι εγωκεντρική και η προάσπιση των συμφερόντων της φτάνει στο σημείο να μην επιθυμεί να ξοδεύονται οι φόροι της για παροχή εκπαίδευσης στους εργάτες. Ο Matthew Arnold και ο Charles Knight υποστηρίζουν πως η 'ακαλλιέργητη' μεσαία τάξη είναι τόσο φίλη του υλισμού που αντιστέκεται στην πνευματική καλλιέργεια. Ο Kay-Shuttleworth, αντιθέτως, υπενθυμίζει πως η μεσαία τάξη είναι αυτή που αφιερώνει την Κυριακή της στη «θεάρεστη υπηρεσία της διδασκαλίας των παιδιών των απόρων». Ωστόσο, αρκετοί –Marx, Engels, Mill, Arnold, Baines– φαίνεται να αναγνωρίζουν πως η εχθρική στάση της μεσαίας τάξης για τον κρατικό παρεμβατισμό ήταν αυτή που μεταφραζόταν ως αδιαφορία για την εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, δεν πρέπει να ξεχνάμε τους οπαδούς του Bentham και την ανάγκη για αλλαγή που πρέσβευαν. Το ιδεολογικό χάσμα έμοιαζε να είναι 'διευρυμένο', για να χρησιμοποιήσουμε αυτούσιο το λεξιλόγιο του Green, ο οποίος και ερμηνεύει με αυτό τον τρόπο την εξέλιξη των απόψεων (θα λέγαμε τις 'πιθανές ανακολουθίες') κάποιων σκληρών υποστηρικτών της *laissez-faire* ιδεολογίας είτε γιατί άνθρωποι όπως ο Mill εξέλιξαν τις απόψεις τους και απαρνιούνταν τον αδιάλλακτο απόλυτο φιλελευθερισμό, είτε γιατί αρκετοί άλλοι –Chadwick, Horner, Trevelyan– προτείνουν μεταρρυθμίσεις εντός του *laissez-faire* που σχετίζονται με τη δημόσια υγεία, τις δημόσιες υπηρεσίες κ.α. Η αρχή για την αμφισβήτηση της απόλυτης έλλειψης της κρατικής παρέμβασης έγινε και το κράτος της δεκαετίας του 1870 μαρτυρά την αλλαγή στις αντιλήψεις (Green, 2010, σσ. 403-413).

Παρά την αποτυχία δημιουργίας εθνικού συστήματος εκπαίδευσης, έγιναν κάποιες ενέργειες οι οποίες ενέπλεξαν σταδιακά το κράτος. Το 1833 άρχισαν μέσω των δύο εταιρειών να επιχορηγούνται τα σχολεία, αρχικά με ασήμαντα ποσά<sup>519</sup>. Σταδιακά αυξήθηκαν και οι ανεγέρσεις

<sup>518</sup> Η Επιτροπή Newcastle του 1861, για την οποία θα μιλήσουμε πιο κάτω.

<sup>519</sup> Το 1833 το ποσό ήταν 30.000 αγγλικές λίρες, ενώ το 1861 250.000 αγγλικές λίρες (Green, 2010, σ. 413). Το *Site του αγγλικού κοινοβουλίου, όπως είδαμε πιο πάνω, αναφέρει 20.000 αγγλικές λίρες για το 1833 και για το 1857 αναφέρει πως το ποσό της κρατικής επιχορήγησης για την παιδεία υπερέβαινε τις £500,000* (UK Parliament, 2012).



σχολικών κτιρίων. Οι αλλαγές που επέφερε η χρηματοδότηση ήταν σημαντικές. Το κράτος για να χρηματοδοτεί θα έπρεπε και να ελέγχει. Έτσι το 1839 συστήνεται η Επιτροπή Εκπαίδευσης<sup>520</sup>, χωρίς ωστόσο να έχει την πλήρη κοινοβουλευτική έγκριση. Το 1844 η Επιτροπή εκδίδει τα περιώνυμα Πρακτικά της με στοιχεία από την επιθεώρηση των σχολείων. Παρά ταύτα, οι διαπραγματεύσεις για τις εξουσίες της επιτροπής ήταν σκληρές και κατέληξαν στη δυνατότητα άσκησης βέτο από την Αγγλικανική εκκλησία για το διορισμό επιθεωρητών στα σχολεία της. Η Επιτροπή αντιμετώπιζε τόσα προβλήματα που την ανάγκαζαν να δυσλειτουργεί. Το 1849 ο πρώτος γραμματέας της ο James Kay-Shuttleworth αντικαθίσταται από τον Ralph Lingen μέχρι να τεθεί σε ισχύ ο Νόμος Forster. Στα σημαντικά επιτεύγματα της επιτροπής είναι η «αύξηση της χρηματοδότησης από το κράτος», «η εξέλιξη του συστήματος πρωτόσχολων», η «εφαρμογή του Αναθεωρημένου Κώδικα του 1862» και η «επέκταση του σώματος επιθεωρητών». Εντούτοις, ο μικρός αριθμός των επιθεωρητών και η μικρή επιρροή τους στην κατάρτιση πολιτικής δεν βοήθησε το έργο της επιτροπής. Το σύστημα των πρωτόσχολων αποτέλεσε μια σοβαρή προσπάθεια για κατάρτιση δασκάλων υπό τη μορφή μαθητείας. Από την περιγραφή του Green για το διδασκαλικό επάγγελμα κρατάμε πως «ήταν μια εργασία που συχνά γινόταν αντικείμενο χλεύης ή προσβολής...». Ο Αναθεωρημένος Κώδικας του 1862, ήταν πρόταση της Επιτροπής Newcastle του 1861 και τον εισηγήθηκε ο Λόρδος Lowe το 1862. Εισηγήσε το σύστημα “payment by results” του οποίου η συμβολή περιορίστηκε σε περικοπή δαπανών και δεν πέτυχε αύξηση σε ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα όλων αυτών των ενεργειών δεν αλλάζουν το πρωτοβάθμιο σχολείο, που σύμφωνα με τον Green παραμένει από τα χειρότερα της Ευρώπης (Green, 2010, σσ. 413-419).

Τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έμειναν ανεξάρτητα από το κράτος και ακολουθούσαν τις ταξικές διακρίσεις των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων των αγγλικών κοινωνικών τάξεων. Εντούτοις, υπήρχε ελάχιστη διαφοροποίηση στα προγράμματα σπουδών τους, καθώς έμεναν κλασικά προσανατολισμένα στο ήθος που είχαν αναπτύξει τα παραδοσιακά αριστοκρατικά σχολεία. Ήταν χωρισμένα «σε τρία διακριτά επίπεδα, που αντιστοιχούσαν στα διαφορετικά ταξικά στρώματα τα οποία και αποτελούσαν τους αντίστοιχους πελάτες τους». Η αριστοκρατία, οι ευγενείς και οι εύποροι βιομήχανοι έστελναν τους γιούς τους στα εννέα γνωστά ιδιωτικά σχολεία. Οι Αγγλικοί και Τόρις προτιμούσαν το Eton και οι αριστοκράτες Ουίγοι το Harrow. Οι μετρίως πλούσιοι (φτωχοί ευγενείς, παλαιά επαγγέλματα, η πλειοψηφία των βιομηχάνων) έστελναν τα παιδιά τους στα καλύτερα επιχορηγούμενα πρότυπα γυμνάσια και τα νέα ιδιωτικά σχολεία. Οι κατώτερες βαθμίδες της μεσαίας τάξης έστελναν τα παιδιά τους στα χαμηλότερου επιπέδου πρότυπα γυμνάσια και νέα ιδιωτικά σχολεία, τα οποία ήταν αρκετά φτωχά. Με εξαίρεση τα ιδιωτικά σχολεία που συνέχιζαν την παράδοση των ακαδημιών των Σχισματικών, κανένα σχολείο δεν είχε σαφή προσανατολισμό προς τις ανάγκες της μεσαίας τάξης. «Το ιδιωτικό οικοτροφείο πανεπιστημιακής προετοιμασίας ήταν το πιο ξένο προς τη νοοτροπία της μεσαίας τάξης» (Green, 2010, σσ. 419-420).

Η κουλτούρα της ανώτερης τάξης δεν άφηνε χώρο στα ιδιωτικά σχολεία να αναπτύξουν τη χρήσιμη γνώση, καθώς κάτι τέτοιο δεν συνάδει με το κοινωνικό κύρος, τις φιλοδοξίες για δημόσια αξιώματα, τις ηγετικές ικανότητες και όλα όσα ονειρεύονταν οι αριστοκράτες. Η κλασική μάθηση ήταν αυτή που απέκλειε τις άλλες τάξεις από το να αναμειχθούν μαζί τους και τους προσέδιδε κύρος, εξοστρακίζοντας έτσι την επιστημονική γνώση. Οι κλασικές σπουδές (Λατινικά, Αρχαία Ελληνικά) καταλαμβάνουν τα 4/5 του ωρολογίου προγράμματος. Το 1827 ο Thomas Arnold διατυπώνει ένα τρίπτυχο που βρίσκει σύμφωνους όλους τους υπερασπιστές των κλασικών σπουδών: «Αυτό που πρέπει να αναζητούμε πρώτα εδώ, είναι οι θρησκευτικές και ηθικές αρχές, δεύτερον η ευπρεπής συμπεριφορά και τρίτον η διανοητική ικανότητα»<sup>521</sup>. Είναι φανερό πως η διάπλαση του χαρακτήρα προέχει έναντι της μάθησης. Η τόσο σημαντική και περιώνυμη «διάπλαση

<sup>520</sup> «Επιτροπή του Ανακτοβουλίου για την Εκπαίδευση», που αποτέλεσε πρόδρομο του Υπουργείου Παιδείας. Η επίσημη εκκλησία, η οποία ήταν συνηθισμένη να ελέγχει πλήρως τη σχολική εκπαίδευση, αντιτίθεται στην ίδρυση της (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 429).

<sup>521</sup> Warner, R. (1945). *English Public Schools*. London: Collins, p.25. Στο (Green, 2010, σ. 421)

του Άγγλου αριστοκράτη» περιλαμβάνει<sup>522</sup>: «ικανότητα να κυβερνά άλλους και να ελέγχει τον εαυτό του», «ταλέντο του να συνδυάζει την ελευθερία με την τάξη», «δημόσιο πνεύμα», «σφρίγγος και ανδροπρέπεια του χαρακτήρα», «ισχυρός αλλά όχι δουλοπρεπής σεβασμός απέναντι στην κοινή γνώμη», «αγάπη για την υγιή άθληση και άσκηση». Η «χρήσιμη» γνώση έμεινε για αρκετό καιρό εξοστρακισμένη από τα ιδιωτικά σχολεία, κάνοντας τους σύγχρονους ιστορικούς να μιλούν για 'αναχρονιστικό εκπαιδευτικό σύστημα' που αντικατόπτριζε την ισχύ της τάξης των γαιοκτημόνων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν να δημιουργεί την άρχουσα ελίτ, η οποία προερχόταν στην πλειοψηφία της από την τάξη των γαιοκτημόνων και από κάποιους που ανήκαν στα ανώτερα στρώματα των βιομηχάνων και επαγγελματιών. Όπως προαναφέραμε, οι μαθητές καταρτιζόνταν για την εξουσία, την πολιτική, το στρατό και τη διοίκηση. Το Rugby πριν το 1840 προετοιμάζει τα παιδιά για την εκκλησία και λίγα χρόνια αργότερα στόχος ήταν ο στρατός και η νομική. Το Harrow, μεταξύ 1830 και 1850, προετοιμάζει τους μαθητές για το στρατό, την πολιτική και τη διοίκηση, και λιγότερο για την εκκλησία και τη νομική. Τα σχολεία της μεσαίας τάξης μιμούνται το πρόγραμμα σπουδών των ιδιωτικών σχολείων της αριστοκρατίας. Ελάχιστα νεότερα σχολεία παρείχαν πιο σύγχρονη εκπαίδευση (Wellington, Rossal, Marlborough, το Πρεσβυτεριανό Mill Hill School κ.α.) (Green, 2010, σσ. 420-424).

Οι μεταρρυθμίσεις έγιναν κυρίως από το 1860 και έπειτα, αφού αναγνωρίστηκε η αξία των προσόντων στα επαγγέλματα και δόθηκε έμφαση στον ανταγωνισμό<sup>523</sup>. Τα σχολεία και τα Πανεπιστήμια αντιλαμβάνονται πως πρέπει να βελτιωθούν, και ως μια πρώτη λύση βλέπουν την επιβολή εξετάσεων. Τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συγκροτούν το ανεξάρτητο σώμα «Κολέγιο των Παιδαγωγών» το 1850 και τα Πανεπιστήμια της Οξφόρδης (το 1857) και του Κέμπριτζ (το 1858) εισάγουν τοπικές εξετάσεις που οδηγούν στο «Κοινό Εξεταστικό Συμβούλιο της Οξφόρδης και του Κέμπριτζ» το 1873. Το σύστημα των εξετάσεων αντιμετώπισε διάφορα προβλήματα, με κυριότερα τις κατηγορίες για έλλειψη αξιοκρατίας καθώς συχνά αυτό που αξιολογούσαν απαιτούσε ιδιωτικό φροντιστήριο και εντατικά μαθήματα εκτός σχολείου. Αυτοί που ευνοούνταν ήταν όσοι είχαν τα μέσα να «αγοράσουν» καλύτερη εκπαίδευση. Τη δεκαετία του 1860 έλαβαν χώρα κάποιες κρατικές έρευνες για την αποτελεσματικότητα των ιδιωτικών σχολείων. Η πρώτη επιτροπή, υπό τον Κόμη του Clarendon<sup>524</sup>, με τις προτάσεις και τις παρεμβάσεις της συνέβαλλε υπέρ του πλήρους ταξικού διαχωρισμού. Η Επιτροπή Έρευνας Σχολείων (1868 υπό τον Λόρδο Taunton<sup>525</sup>) παρέδωσε

<sup>522</sup> Αναφορά των μελών της επιτροπής Clarendon (Green, 2010, σ. 421).

<sup>523</sup> Το 1853 ο Νόμος των Ινδιών δημιούργησε θέσεις στη Δημόσια Υπηρεσία των Ινδιών που καλύπτονταν με διαγωνισμό, η Αναφορά Northcote-Trevelyan προτείνει να γίνεται το ίδιο στις δημόσιες υπηρεσίες: το 1818 συγκροτήθηκαν επαγγελματικά σωματεία για πολιτικούς μηχανικούς, το 1825 για δικηγόρους, το 1837 για αρχιτέκτονες, το 1847 για μηχανολόγους μηχανικούς, το 1858 ο Νόμος του Ιατρικού Συλλόγου υποχρεώνει η εγγραφή να γίνεται κατόπιν εξετάσεων (Green, 2010, σ. 425). Η East India Company ιδρύθηκε το 1600 από τη βασίλισσα Ελισάβετ, μαζί με μια σειρά άλλες "chartered" εταιρείες (μονοπωλιακές) που είχαν την υποστήριξη του θρόνου και σε αντάλλαγμα έδιναν μέρος των κερδών. Η East India Company ιδρύθηκε για να αντιμετωπιστεί ο ανταγωνισμός με τους Ολλανδούς στο εμπόριο μπαχαρικών από την Ινδονησία (McDowall, 2006, p. 75).

<sup>524</sup> Η επιτροπή Clarendon δημιουργήθηκε το 1861 με στόχο τη διερεύνηση της λειτουργίας εννέα πρωτοπόρων σχολείων στην Αγγλία. Τα εννέα αυτά σχολεία ήταν επτά οικοτροφεία (Eton, Charterhouse, Harrow, Rugby, Shrewsbury, Westminster, Winchester) και δύο ημερήσια σχολεία (St Paul's, Merchant Taylors'). Το 1864 δημοσιεύεται η αναφορά Clarendon με συστάσεις σχετικά με τη διοίκηση των σχολείων και το curriculum. Η αναφορά όρισε τα εννέα αυτά ιδρύματα ως μια ξεχωριστή κατηγορία αυτή των 'public schools'. Οι προτάσεις της αναφοράς αποτέλεσαν τη βάση του 1868-Public School Act -σε αυτόν ωστόσο αναφέρονται μόνο τα επτά οικοτροφεία-.

<sup>525</sup> Η αναφορά Taunton (1868) παρήχθη από την αντίστοιχη επιτροπή που συστάθηκε το 1864 και ήταν η βάση του νόμου 1869-Endowed Schools Act. Το πεδίο έρευνας της επιτροπής ήταν όλα τα επιχορηγούμενα δευτεροβάθμια σχολεία (εξαιρούνταν τα εννέα περιώνυμα και τα σχολεία των παιδιών της εργατικής τάξης - με τα δεύτερα ασχολήθηκε η επιτροπή Newcastle-) και ο στόχος να βρεθούν κάποια αποτελεσματικά μέτρα για τη βελτίωσή τους. Η επιτροπή αποδεχόταν πλήρως τον ταξικό διαχωρισμό της αγγλικής κοινωνίας. Ως εκ τούτου, πρότεινε τρεις βαθμίδες (grades) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ξεχωριστά σχολεία. Τα first-grade schools (ηλικία αποφοίτησης 18 ή 19) θα παρείχαν 'φιλελεύθερη εκπαίδευση' στην οποία θα

μια αναφορά 20 τόμων που παρουσίαζε το εκπαιδευτικό σύστημα να χρήζει βελτίωσης και έκανε συγκεκριμένες προτάσεις. Πρότεινε να καταρτιστεί εθνικός κατάλογος διδασκόντων, και το κράτος να εποπτεύει τα δευτεροβάθμια σχολεία και τις εξετάσεις τους. Επίσης πρότεινε ένα τριμερές σχήμα για τα σχολεία, που παρόλο που θα παρείχαν εκπαίδευση σύμφωνα με τις ανάγκες των καταναλωτών της, θα ήταν διακριτά και ταξικά διαχωρισμένα. Οι προτάσεις της ενσωματώθηκαν, μερικώς, στο Νόμο για τα επιχορηγούμενα σχολεία του 1869<sup>526</sup>. Η επιτροπή Newcastle<sup>527</sup> και ο νόμος 1870-Elementary Education Act που την υλοποίησε προέβλεπε μεταρρυθμίσεις για τα σχολεία των κατώτερων κοινωνικών τάξεων. Η εκπαίδευση των κοριτσιών το ίδιο διάστημα ήταν εξαιρετικά περιορισμένη. Υπήρχαν ελάχιστα δευτεροβάθμια σχολεία θηλέων και τα περισσότερα κορίτσια φοιτούσαν σε τοπικά σχολεία και οικοτροφεία. Το πρόγραμμα σπουδών για τα κορίτσια έδινε έμφαση «στις αντιλήψεις για τη θηλυκότητα της Βικτωριανής μεσαιάς τάξης» (Green, 2010, σσ. 425-430).

Μέχρι τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα η Αγγλία βρίσκεται πολύ πιο πίσω από τις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες στη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Τις σχολές για τεχνίτες αντικαθιστούσαν εδώ τα εργαστήρια και ο θεσμός της μαθητείας. Η έλλειψη τεχνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα να καθυστερήσει η εμφάνιση πολυτεχνικών σχολών μέχρι τη δεκαετία του 1870. Έχουμε ήδη εντοπίσει την απαξία για την τεχνική εκπαίδευση στις αντιλήψεις της άρχουσας τάξης, στη μορφή της βρετανικής εκβιομηχάνισης και τον άκρατο φιλελευθερισμό του κράτους. Το δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα τα δεδομένα στη βιομηχανική ανάπτυξη αλλάζουν και η εμπειρία δεν αρκεί. Αρχίζει να προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη για σύνδεση της καθαρής επιστήμης με τις βιομηχανίες. Η ανταπόκριση από τους άμεσα ενεχομένους (βιομηχάνους) ήταν ανύπαρκτη. Ο μεταξύ τους ανταγωνισμός δεν τους άφηνε να εφαρμόσουν συλλογικά μια στρατηγική για να βελτιώσουν τις τεχνικές δεξιότητες των μαθητευομένων τους. Το 1853 με την κινητοποίηση των Lyon Playfair και Henry Cole δημιουργείται το «Τμήμα Επιστήμης και Τέχνης»<sup>528</sup> (υπό τη δικαιοδοσία του Υπουργείου Εμπορίου) με στόχο το συντονισμό των ενεργειών για την υποστήριξη της τεχνικής εκπαίδευσης. Η έκθεση του Παρισιού το 1867 φέρνει πάλι στο προσκήνιο την κακή κατάσταση της τεχνικής εκπαίδευσης στη Βρετανία. Η Βρετανία δεν εντυπωσίασε με την εφευρετικότητά της και από τις 90 κατηγορίες βιομηχανίας ήταν κυρίαρχη μόνο σε δέκα. Η απουσία γνώσης σχετίζεται με την ανεπαρκή εκπαίδευση των εργατών, την αδυναμία υιοθέτησης νέων τεχνικών και την απώλεια αγορών λόγω ελλιπούς ικανότητας στις πωλήσεις. Ο Engels αποκαλεί τη μεσαιά τάξη «ιδιαίτερα αμόρφωτους τυχάρπαστους». Αμέσως μετά την έκθεση ακολουθούν αναφορές από διάφορες επιτροπές που εγκωμιάζουν τα επιτεύγματα

---

περιλαμβάνονταν Λατινικά και Ελληνικά, θα προετοίμαζαν τα αγόρια της ανώτερης και ανώτατης τάξης για πανεπιστήμια και παραδοσιακά επαγγέλματα. Τα second-grade schools (ηλικία αποφοίτησης 16 ή 17) θα δίδασκαν δύο σύγχρονες γλώσσες επιπλέον των Λατινικών και θα προετοίμαζαν τα αγόρια της μεσαιάς τάξης για το στρατό, τα νέα επαγγέλματα ή για το δημόσιο τομέα. Τα third-grade schools (ηλικία αποφοίτησης 14 ή 15) θα δίδασκαν βασικά Γαλλικά και Λατινικά στα αγόρια της κατώτερης μεσαιάς τάξης τα οποία και θα βιοπορίζονταν ως μικροί καλλιεργητές μισθωμένης γης, μικροπωλητές και ανώτεροι τεχνίτες. Η επιτροπή ενδιαφέρθηκε και για την εισαγωγή μαθημάτων για τις φυσικές επιστήμες, καθώς και για την εκπαίδευση των κοριτσιών.

<sup>526</sup> Ο νόμος δεν εφαρμόστηκε στα επτά σχολεία που αναφέρονταν στον 1868-Public School Act αλλά στα υπόλοιπα 'μερικώς ή πλήρως επιχορηγούμενα' σχολεία. Δημιούργησε την Endowed Schools Commission και έδωσε στους γονείς το δικαίωμα να επιλέγουν το εάν τα παιδιά τους θα διδαχθούν μαθήματα σχετικά με τη θρησκεία. Το 1874 η Endowed Schools Commission συγχωνεύτηκε με την Charity Commission.

<sup>527</sup> Το 1858 υπό την προεδρία του δούκα του Newcastle συστήνεται η επιτροπή 'Royal Commission on the state of popular education in England'. Η έξι τόμων αναφορά εκδίδεται το 1861. Η αναφορά ήταν επικριτική ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, επισήμαινε την ανάγκη για κρατική χρηματοδότηση χρησιμοποιώντας το παράδειγμα άλλων χωρών, και τέλος τόνιζε τη χρησιμότητα των παιδικών σταθμών (infant schools).

<sup>528</sup> Η Μεγάλη Έκθεση του 1851 είχε δημιουργήσει τις συνθήκες ώστε κάποιοι οξυδερκείς παρατηρητές να επισημάνουν πως επίκειται «βιομηχανική πρόκληση από την ηπειρωτική Ευρώπη» (Green, 2010, σ. 434) (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 434).

της ηπειρωτικής Ευρώπης στην τεχνολογία και επισημαίνουν πως η βιομηχανική πρόοδος δεν μπορεί να λάβει χώρα παρά μόνο «με το σύστημα ανώτερης τεχνικής διδασκαλίας των σχολείων τους, με εγκαταστάσεις για τη διεξαγωγή της επιστημονικής έρευνας και τη γενική εκτίμηση της αξίας αυτής της διδασκαλίας και της πρωτότυπης έρευνας»<sup>529</sup>. Ένα ακόμη θέμα που έθιγαν οι αναφορές είναι η ανεπαρκής κατάρτιση των προϊσταμένων, διευθυντών και ιδιοκτητών. Καθώς δεν κατανοούσαν τη βιομηχανική διαδικασία, δεν καινοτομούσαν και δεν προωθούσαν την αποδοτικότητα, αλλά και δεν εκτιμούσαν την επιστήμη. Την ίδια αναποτελεσματικότητα είχαν οι εργοδηγοί και οι προϊστάμενοι. Το σύστημα της μαθητείας, ενώ το αποτιμούσαν θετικά, το επέκριναν αφού οι μηχανικοί που παρήγαγε δεν μπορούσαν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα νέα προβλήματα που προέκυπταν μετέπειτα, σε αντίθεση με τους αποφοίτους των πολυτεχνικών σχολών. Τα ευρήματα των επιτροπών έγιναν αποδεκτά, αλλά οι προτάσεις τους δεν υιοθετήθηκαν αμέσως. Το Υπουργείο Επιστημών και Τεχνών συνέχισε πιο έντονα τις δραστηριότητές του και το ανεξάρτητο ίδρυμα City & Guilds παρότρυνε τη δημιουργία νέων πολυτεχνικών σχολών, με αποτέλεσμα να υπάρξουν την τελευταία δεκαετία του αιώνα κάποιες εξελίξεις στην τεχνική εκπαίδευση. Το 1889 ο Νόμος για την Τεχνική Εκπαίδευση σε συνδυασμό με το Νόμο Τοπικής Φορολογίας του 1890 εξασφάλισε πόρους και προέτρεψε πόλεις στην ίδρυση τεχνικών κολλεγίων. Ο Green, με περίσσεια οξυδέρκεια, συγκεντρώνει σε μια παράγραφο<sup>530</sup> τις παθογένειες της τεχνικής εκπαίδευσης στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Green, 2010, σσ. 430-440).

#### 4.4.3.2 Ο Εκπαιδευτικός νόμος του 1870

Το ποσό της κρατικής επιχορήγησης για την παιδεία το 1860 υπερέβαινε τις £800,000. Επίσης, αυξανόταν η πίεση προς την πολιτεία για τη δημιουργία σχολείων σε περιοχές που δεν υπήρχαν. Οι Εταιρείες που είχαν ιδρυθεί, και επί τω πλείστον εξέφραζαν τα συμφέροντα της εκκλησίας, δημιουργούσαν συγκρούσεις απόψεων, με βασικότερη το εάν το κράτος πρέπει να χρηματοδοτεί τα σχολεία που διοικούνται από την εκκλησία ή όχι. Το 1869 η πρόσφατα ιδρυμένη Εθνική Ομοσπονδία Παιδείας (National Education League) άρχισε να δίνει μάχη για δωρεάν, υποχρεωτική παιδεία που δεν θα σχετίζεται με εκκλησιαστικές οργανώσεις. Η εκπαίδευση κέρδισε τα εύσημα της παροχής ικανότητας στο έθνος να παραμείνει πρωτοπόρο στον τομέα της βιομηχανίας. Ο W. E. Forster ήταν ο εισηγητής του νομοσχεδίου<sup>531</sup>, το οποίο φαινόταν να συντάσσεται με την επιθυμία μεταρρύθμισης της Εθνικής Ομοσπονδίας Παιδείας (UK Parliament, 2012).

Ο νόμος, ο πρώτος που αφορά αποκλειστικά την εκπαίδευση, ασχολείται με την παροχή εκπαίδευσης σε εθνική κλίμακα. Το ρηξικέλευθο που εδραίωσε ο συγκεκριμένος νόμος ήταν τα «σχολικά συμβούλια - school boards» που αποφάσιζαν που θα χτιστούν σχολεία αλλά και τα διοικούσαν. Τα συγκεκριμένα συμβούλια ήταν τοπικά εκλεγμένα σχήματα που χρηματοδοτούνταν από τους δημοτικούς φόρους. Τα σχολεία που ίδρυαν, σε αντίθεση με τα εθελοντικά που λειτουργούσαν με τους ίδιους όρους όπως παλιά, ήταν ανεξάρτητα από την εκκλησία στο κομμάτι που αφορούσε στη διδασκαλία των θρησκευτικών<sup>532</sup>. Ακολούθησε ξεχωριστός νόμος για τη Σκωτία

<sup>529</sup> Βασιλική Επιτροπή για την Τεχνική Διδασκαλία, Δεύτερη Αναφορά, 1884, τόμος 1, μέρος δ', σ.508.

Αναφέρεται στο (Green, 2010, σ. 437).

<sup>530</sup> «Έχοντας αρχικά χαμηλό κύρος, και ρίζες στη συντηρητική εργαστηριακή πρακτική, εχθρική απέναντι στη θεωρητική γνώση, η δημόσια επιχορηγούμενη τεχνική εκπαίδευση κατέστη κανονιστικά μερικής φοίτησης και εγκλωβίστηκε θεσμικά μεταξύ του τόπου εργασίας και της γενικής εκπαίδευσης» (Green, 2010, σ. 440).

<sup>531</sup> Ο περίφημος «1870 Education Act».

<sup>532</sup> Ο νόμος απαγόρευε τη διδασκαλία που σχετιζόταν με συγκεκριμένη θρησκεία -με την έννοια της κατήχησης σε συγκεκριμένο δόγμα- στα νέα σχολεία (board schools). Απέτυχε, ωστόσο, να διαχωρίσει εκκλησία και εκπαίδευση όπως συνέβη σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Τα σχολεία των δογμάτων θα χρηματοδοτούνταν με το 50% της επιδότησης που λάμβαναν στο παρελθόν, ενώ όταν το νέο σύστημα θα έμπαινε σε εφαρμογή δεν θα λάμβαναν ξανά χρήματα για νέα κτίρια. Στους έξι μήνες που επιτρεπόταν η χρηματοδότηση οι εκκλησίες (Αγγλικανική και Ρωμαιοκαθολική) αιτήθηκαν 2500 περίπου νέα σχολικά κτίρια και στα επόμενα 15 χρόνια τα σχολεία και οι μαθητές τους διπλασιάστηκαν· φτάνοντας τα 12.000 σχολεία και τους 2.000.000 μαθητές. Το κόστος συντήρησης του σχολικού δικτύου των δογμάτων έγινε δυσβάστακτο με

το 1872. Ο νόμος του 1870 δεν είχε ορίσει την εκπαίδευση ως υποχρεωτική<sup>533</sup>. Το θέμα ανακινείται το 1876, με σύσταση της Βασιλικής Επιτροπής για τα εργοστάσια, και θεωρείται έμμεσος τρόπος για να καταργηθεί η παιδική εργασία. Το 1880 ο επόμενος εκπαιδευτικός νόμος έκανε την εκπαίδευση για τις ηλικίες 5-10 υποχρεωτική, αν και το ποσοστό που δεν εκπαιδεύεται όπως ορίζει ο νόμος φτάνει στα 1890 το 82%. Στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα γίνονται κάποιες προσπάθειες να ενσωματωθούν στη σχολική διαδικασία παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Το 1889 ψηφίστηκε για την τεχνική εκπαίδευση το 'Technical Instruction Act', και αρκετές δεκαετίες αργότερα δημιουργείται ένα κρατικό σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Kuebart, 1987, σσ. 111-113). Το 1901 ο αριθμός των παιδιών που εργάζονται εκτός σχολικού ωραρίου φτάνει τις 300.000, με το σύνολο των παιδιών να απουσιάζουν συχνά καθώς οι γονείς έχουν ανάγκη το εισόδημα από την εργασία τους. Το 1891 καταργήθηκαν τα δίδακτρα και το 1893 η υποχρεωτική εκπαίδευση διευρύνθηκε έως τα 11 έτη, με περαιτέρω αύξηση του ορίου το 1899 όπου και έφτασε τα 12 έτη. Ειδική μέριμνα για τα παιδιά με προβλήματα υγείας –φυσικώς αδύνατα– λήφθηκε με τους νόμους του 1893 και του 1899 (UK Parliament, 2012).

#### 4.4.3.3 1870–1902

Τη δεκαετία του 1860 το εθελοντικό σύστημα αποτιμάται και η εντύπωση όλων είναι πως οι δυνατότητές του έχουν εξαντληθεί. Το 1869 ο Horace Mann εκφωνεί ένα λόγο<sup>534</sup> στον οποίο συνόψιζε τις μελλοντικές επιλογές. Κάνει λόγο για ένα σύστημα όπου η συνεργασία και ο αυτοσεβασμός όλων θα επικρατούν, θα καλύπτονται οι ανάγκες του συνόλου και όχι μόνο μιας μερίδας του λαού, και για το χαμένο πια όνειρο όπου κάθε γονιός πληρώνει για την εκπαίδευση των παιδιών του. Οι οικονομικές και πολιτικές συνθήκες του 1860 κάνουν την αλλαγή να μοιάζει αναπόφευκτη. Το 1867 επεκτείνεται το δικαίωμα ψήφου, τα εργατικά σωματεία και η εργατική αριστοκρατία που διεκδικούσε το δικαίωμα ψήφου και οι φιλελεύθεροι βιομήχανοι που θέλουν πρόσβαση στην εξουσία αλληλοπροσεγγίζονται. Έτσι δημιουργείται μια συμμαχία ανάμεσα στη ριζοσπαστική μεσαία τάξη, τους Σχισματικούς και την εξειδικευμένη εργατική τάξη. Όλα αυτά διαμορφώνουν μια νέα στάση απέναντι στο κράτος, του οποίου ο ρόλος φαίνεται πως πρέπει να διαφοροποιηθεί ώστε να αντιμετωπιστεί η φτώχεια και ο ξένος ανταγωνισμός (Green, 2010, σσ. 441-443).

Μετά το 1870, αναπτύσσεται η ιδεολογία του «κοινωνικού ιμπεριαλισμού» από τους ριζοσπάστες Φιλελεύθερους οπαδούς του Chamberlain, εμφανίζεται ο Φαβιανισμός και αναπτύσσεται το κίνημα της εργατικής τάξης. Οι μεταβολές στις περί κράτους αντιλήψεις υποκινούν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η κρατική εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται πλέον εχθρικά. Το 1869 ιδρύεται η Εθνική Κοινωνία της Εκπαίδευσης<sup>535</sup> από ριζοσπάστες Φιλελεύθερους και Σχισματικούς με επικεφαλής τον Joseph Chamberlain (Green, 2010, σσ. 443-444).

Ο Νόμος του 1870 «θέτει τα θεμέλια ενός εθνικού συστήματος εκπαίδευσης». Προβλέπει τη λειτουργία τοπικά εκλεγμένων Σχολικών Συμβουλίων, τα οποία θα εισέπρατταν τους φόρους για την παροχή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η χώρα μοιράστηκε σε περιφέρειες και σε αυτές ανήκαν δήμοι και ενορίες. Αν μια περιφέρεια παρείχε ανεπαρκή σχολική εκπαίδευση και δεν μπορούσε να τη βελτιώσει τότε ιδρύονταν Σχολικό Συμβούλιο με μέλη από αυτούς που πλήρωναν τέλη. Αν και αυτό αποτύγχανε το Υπουργείο Παιδείας είχε τη δυνατότητα ίδρυσης νέου συμβουλίου. Η φιλοδοξία του W.E. Forster ήταν «να καταστεί η πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσβάσιμη από κάθε

---

αποτέλεσμα το 1884 να ιδρύσουν τον *Voluntary Schools Association* και να πιέζουν ώστε να μπορούν να χρηματοδοτούνται αντίστοιχα με τα board schools.

<sup>533</sup> Ο νόμος έδινε ωστόσο στα σχολικά συμβούλια τη δυνατότητα να θεσπίζουν εσωτερικούς κανονισμούς οι οποίοι να απαιτούν από τους γονείς μαθητών ηλικίας 5-13 να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο· αρκετοί από αυτούς είχαν κάποιες εξαιρέσεις.

<sup>534</sup> West, E.G. (1975). *Education and the Industrial Revolution*. London: Batsford, pp. 169-170. Αναφέρεται στο (Green, 2010, σ. 441)

<sup>535</sup> Αυτό που ζητούσαν ήταν «δωρεάν, υποχρεωτικό, μη θρησκευτικό και χρηματοδοτούμενο μέσω φόρων εθνικό σύστημα εκπαίδευσης» με αντίπαλη την Εθνική Ένωση Εκπαίδευσης που ήταν υπέρ όσων πρέσβευε η Αγγλικανική Εκκλησία (Green, 2010, σ. 444).

αγγλικό σπίτι για πρώτη φορά». Ο Νόμος δεν φτάνει τις αξιώσεις της Κοινωνίας της Εκπαίδευσης καθώς δεν παρέχεται δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση, και το εθελοντικό σύστημα δεν σταματά να υφίσταται. Τα δίδακτρα διατηρήθηκαν αλλά επιτράπηκε στα Σχολικά Συμβούλια η ίδρυση σχολείων δωρεάν φοίτησης, καθώς και η μερική ή πλήρης κάλυψη διδασκτρών για μαθητές των οποίων οι γονείς δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα να πληρώσουν δίδακτρα. Τα σχολεία που επιχορηγούνταν είχαν την υποχρέωση της απαλλαγής από τα μαθήματα συγκεκριμένων δογμάτων όσων μαθητών το επιθυμούσαν. Το 1882 στα τοπικά εθελοντικά σχολεία οι μαθητές ήταν διπλάσιοι από αυτούς των άλλων σχολείων –το ίδιο ίσχυε και για τον αριθμό των εθελοντικών σχολείων σε σχέση με τα κρατικά– (Chitty, 2009b, p. 10) (Green, 2010, σσ. 444-446) (Trowler, 2003, pp. 2-3).

Ο *1870-Education Act* δημιούργησε 2500 σχολικές επιτροπές (School Boards), οι οποίες εκλέγονταν με άμεσο τρόπο και δεν εξαρτιόνταν από τις τοπικές αρχές. Κατά γενική ομολογία, τα κτίρια, οι υπόλοιπες υποδομές και το curriculum των σχολείων υπό τον έλεγχο των σχολικών επιτροπών ήταν παραδείγματα προς μίμηση (Chitty, 2009b, p. 18).

Το 1870 τη διακυβέρνηση της χώρας είχαν οι Φιλελεύθεροι, με αρχηγό τον William Ewart Gladstone. Η ήττα των Φιλελεύθερων σχετίζεται με αρκετές καίριες εκπαιδευτικές επιλογές του κόμματός τους. Η κυβέρνηση του Gladstone καταψηφίζεται το 1873, σε μια προσπάθεια του Gladstone να κατοχυρώσει ίσα δικαιώματα μόρφωσης για όλους τους Ιρλανδούς –Καθολικούς και Προτεστάντες–. Αντί της επιχορήγησης ενός νέου Καθολικού Πανεπιστημίου προσπαθεί να συνενώσει το Trinity College, το Dublin και το Queen’s College, που είχε ιδρυθεί στο Belfast από τον Peel, με τα Κολλέγια Cork και Galway σε έναν ενιαίο Ιρλανδικό Οργανισμό. Το νομοσχέδιο προέβλεπε, για την αποφυγή ενδοδογματικών αντιπαραθέσεων, να απαγορεύεται η διδασκαλία των θρησκευτικών, της σύγχρονης ιστορίας και της φιλοσοφίας σε υφηγητές των Πανεπιστημίων του Κέμπριτζ και της Οξφόρδης. Η 12<sup>η</sup> Μαρτίου του 1873 βρίσκει τους Φιλελεύθερους ηττημένους από τους Συντηρητικούς με αρχηγό το Benjamin Disraeli, ο οποίος δεν μπορεί να σχηματίσει κυβέρνηση μέχρι την επόμενη γενική αναμέτρηση το 1874. Το εκλογικό σώμα των Φιλελευθέρων είχε απογοητευτεί από μια σειρά συμβάντων όπως η επιβολή εξετάσεων για θέσεις στο δημόσιο (που έπληξε κυρίως τους ευγενείς) και η κατάργηση των εξετάσεων στα θρησκευτικά στο Κέμπριτζ και την Οξφόρδη (που ταπείνωσε τους Αγγλικανούς). Ο νόμος του 1870-Elementary Education Act, γνωστός ως Forster Act από τον Ριζοσπάστη αντιπρόεδρο της επιτροπής του Συμβουλίου για την εκπαίδευση, ερμηνεύτηκε ως απομάκρυνση των Φιλελευθέρων από την αρχή της μη παρέμβασης. Αναγνωρίστηκε η ανάγκη για κάποιου είδους παρέμβαση που θα κατέληγε σε ένα ικανοποιητικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το 1869 συγκροτείται το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (The National Education League) το οποίο και απαιτεί *υποχρεωτική, ελεύθερη και μη σεχταριστική εκπαίδευση*. Οι Αγγλικανοί, στους οποίους ανήκουν τα περισσότερα «εθελοντικά» σχολεία, ιδρύουν την Εθνική Εκπαιδευτική Ένωση (The National Education Union) για να υποστηρίξουν την επιχορήγηση των σχολείων τους από το κράτος. Ο νόμος βρίσκεται τελικά πιο κοντά στις απαιτήσεις της Ένωσης παρά του Συμβουλίου. Ο νόμος συγκροτεί συμβούλια που ελέγχουν αλλά και ιδρύουν σχολεία και οικοτροφεία, όταν η παρεχόμενη εκπαίδευση κρίνεται ανεπαρκής (Speck, 1995, σσ. 118-120).

Μετά το 1870 η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι διαχωρισμένες και η τεχνική είναι αποκομμένη και από τις δύο. Η Αναφορά Taunton δίνει γλαφυρά την περιγραφή<sup>536</sup> των όσων ίσχυαν το 1870. Το 1869 ο Νόμος για τα Επιχορηγούμενα Σχολεία διόρισε τρεις Επιτρόπους (επιθεωρητές) που έκαναν εξαιρετικά καλά τη δουλειά τους. Η δυσφορία των ιδιοκτητών των σχολείων έκανε την κυβέρνηση Disraeli να τους αφαιρέσει τις δικαιοδοσίες και να τις μεταφέρει στη Φιλανθρωπική Επιτροπή, η δύναμη της οποίας περιορίστηκε από τις κυβερνήσεις των Τόρις (από τον Salisbury έως τον Balfour). Το 1896 κατατίθεται ένα νομοσχέδιο από την κυβέρνηση συνασπισμού του Salisbury που σχεδόν τη δίχασε, καθώς οι Φιλελεύθεροι-Ενωτικοί αντέδρασαν στην απομόνωση των αντικομφορμιστών. Το νομοσχέδιο προέβλεπε γραφειοκρατικό έλεγχο για τα όλα τα σχολεία. Ο Νόμος του 1899 αναγνωρίζοντας το κακό χάλι της διοίκησης των

<sup>536</sup> Η διοίκηση της εκπαίδευσης ήταν διασπασμένη, τα σχολεία δεν λογοδοτούσαν στο κράτος, ενώ παράλληλα ενεργούσαν εκτός των κανόνων δικαίου (Green, 2010, σ. 447).

σχολείων θεσπίζει ένα Συμβούλιο Εκπαίδευσης. Η Archer τονίζει πως στα εκπαιδευτικά συστήματα που προέκυψαν μέσω «αναπλήρωσης» δεν μπορεί να επιτευχθεί η ομοιομορφία και περιγράφει ως απόρροια αυτού κάποιες αναπόφευκτες παθογένειες<sup>537</sup>. Το 1902 έχουμε το Νόμο του Balfour που αντικαθιστά τα Σχολικά Συμβούλια με τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές. Ενώ επιτυγχάνει να δημιουργήσει τα πρώτα κρατικά δευτεροβάθμια σχολεία, ματαιώνει τους στόχους της εργατικής τάξης κρατώντας τα σχολεία αυτά αυτόνομα και ελιτίστικά. Η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαχωρίζονται και έτσι η εκπαίδευση της Αγγλίας και Ουαλίας ευθυγραμμίζεται με αυτήν της υπόλοιπης Ευρώπης (Speck, 1995, σ. 140) (Green, 2010, σσ. 446-449).

Τα αρνητικά που παραμένουν πάμπολλα: η εργατική τάξη παραμένει αποκλεισμένη από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το μέσο παιδί εγκαταλείπει το σχολείο στα 13 του χρόνια, τα ανεξάρτητα δευτεροβάθμια σχολεία έχουν μια «εμμονή στις κλειστές κάστες», η τεχνική εκπαίδευση είναι απομονωμένη από τις άλλες βαθμίδες και υπανάπτυκτη. Ο Green αναφέρει το εγκώμιο της επιτροπής Bryce για την αγγλική εκπαιδευτική παράδοση («ελευθερία, ποικιλία, ελαστικότητα»), για να το αντικρούσει γράφοντας: «η ελαστικότητα σήμαινε ad hoc και απροσχεδίαστη ανάπτυξη, η ποικιλία σήμαινε ταξική διαφοροποίηση και η ελευθερία σήμαινε τη μη ελεγχόμενη εξουσία του ισχυρού να παρέχει εκπαίδευση αποκλειστικά σύμφωνα με τα δικά του συμφέροντα». Για τον Tawney<sup>538</sup> «η κληρονομημένη κατάρα της αγγλικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωσή της στη βάση της κοινωνικής τάξης» (Green, 2010, σσ. 449-450).

#### 4.4.4 Η περίοδος 1902–1914

Το 1890 ήταν σε πλήρη λειτουργία το διττό σύστημα της σχολικής εκπαίδευσης, με 2.500 σχολικά συμβούλια (school boards) και 14.000 επιτροπές διοίκησης των ανεξάρτητων εθελοντικών σχολείων. Αυτό το διττό σύστημα έκρυβε κάποιες ανισότητες καθώς τα εθελοντικά σχολεία χρηματοδοτούνταν κεντρικά και όχι από τοπικούς φόρους με αποτέλεσμα να υστερούν σε έσοδα έναντι των υπολοίπων (UK Parliament, 2012). Το 1899 δημιουργείται το πρώτο Υπουργείο Εκπαίδευσης μέσω του νόμου για το Συμβούλιο της Εκπαίδευσης (Board of Education Act) (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 435). Κάποια από τα School Boards είχαν μεταβάλει όσα είχαν θεσμοθετηθεί με τον 1870-Elementary Education Act. Μερικά από αυτά είχαν αλλάξει τις προδιαγραφές των σχολικών κτιρίων, τον εξοπλισμό, το curriculum και το ηλικιακό εύρος των παιδιών. Στις σημαντικότερες αλλαγές κατατάσσεται η ίδρυση ανώτερων τάξεων ή ακόμα και διαφορετικών σχολείων (higher grade schools) για μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές με περισσότερες δυνατότητες. Λίγες από αυτές δημιούργησαν ένα νέο τύπο σχολείου, το νυχτερινό για ενήλικες. Κάτι τέτοιο ξεπερνούσε, ωστόσο, τις αρμοδιότητες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και παρεισέφερε στα χωράφια των υπολοίπων δομών (grammar schools, public schools, church schools κ.λπ.). Τον Ιούνιο του 1899 ένα Σχολείο Τέχνης (School of Art) του Λονδίνου φέρνει στο δικαστήριο το London School Board για μια υπόθεση αθέμιτου ανταγωνισμού προγραμμάτων σπουδών. Η περίφημη Cockerton Judgment απαγορεύει στο London School Board να λειτουργεί τάξεις υψηλού επιπέδου (higher-grade classes) σε πεδία επιστήμης και τέχνης (science and art). Η έφεση του 1900 και αυτή του 1901 δεν καταφέρνουν την ακύρωση της πρωτόδικης απόφασης. Όλα αυτά χρησιμοποιήθηκαν με στόχο να πλήξουν το κύρος των School Boards και να ανοίξουν το δρόμο στα County και County Borough Councils, τις έκτοτε γνωστές LEAs (Local Education Authorities), ώστε να καταστούν υπεύθυνα για όλους τους τύπους εκπαίδευσης της περιοχής τους. Η Cockerton Judgment κατάφερε την πραγματοποίηση δύο επιδιώξεων. Πρώτον να εμποδίσει τα School Boards από το να χρηματοδοτούν δομές που δεν ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δεύτερον να προωθήσει τη δημιουργία των LEAs που θα χρηματοδοτούσαν και τα σχολεία των δογμάτων (Chitty, 2009b, p. 18).

<sup>537</sup> Προγράμματα σπουδών, εξετάσεις και μέθοδοι διδασκαλίας που διαφέρουν ανά περιοχή και τύπο σχολείου. Δάσκαλοι καταρτισμένοι και πιστοποιημένοι διαφορετικά, η ταξική διαφοροποίηση γιγαντωνόταν καθώς δεν υπήρχε κινητικότητα μεταξύ των μερών του εκπαιδευτικού συστήματος. Επισημάνσεις της Archer στο *Social Origins* (Green, 2010, σσ. 448-449).

<sup>538</sup> Tawney, R.H. (1931). *Equality*. Αναφέρεται στο (Green, 2010, σ. 450)

Το 1902 ο νόμος για την εκπαίδευση του Balfour «διαφοροποίησε τους μη κομφορμιστές από τους Φιλελεύθερους-Ενωτικούς υποστηρικτές της κυβέρνησης». Ο νόμος του 1902 (AJ Balfour) καταργεί τα σχολικά συμβούλια και δίνει τον έλεγχο των πρωτοβάθμιων σχολείων (elementary schools) στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (local education authorities<sup>539</sup>) υπό τον έλεγχο των επαρχιακών συμβουλίων (County Borough Councils) (είχαν ιδρυθεί το 1888<sup>540</sup>). Οι LEAs αποκτούν το δικαίωμα της συντήρησης των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με δημόσια μέσα, γεγονός που συμβάλλει στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών που παρείχε καθένα από αυτά. Η δευτεροβάθμια και η στοιχειώδης εκπαίδευση δεν συνεργάζονταν άμεσα αλλά τα δευτεροβάθμια σχολεία που χρηματοδοτούνταν από το δημόσιο όφειλαν να διαθέτουν δωρεάν το ένα τέταρτο των θέσεων σε μαθητές δημοτικών σχολείων με αυξημένα προσόντα (Kuebart, 1987, σσ. 112-113). Ο ίδιος νόμος κάνει σημαντικά βήματα προς την εδραίωση της δευτεροβάθμιας και τεχνικής εκπαίδευσης που απευθύνονταν κυρίως στη μεσαία τάξη. Τα συμβούλια είχαν ενθαρρυνθεί, αν και δεν ήταν υποχρεωμένα, να επιδοτούν τα υπάρχοντα grammar schools και να παρέχουν δωρεάν θέσεις για παιδιά της εργατικής τάξης. Επίσης, τους δίνεται η δυνατότητα να δημιουργήσουν νέα grammar schools. Η εξάπλωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γινόταν αργά και τα σχολεία είχαν την τάση να εξυπηρετούν κυρίως τις μεσαίες τάξεις (UK Parliament, 2012).

Τα σχετικά με τη θρησκεία ζητήματα μονοπώλησαν το ενδιαφέρον στις συζητήσεις που προηγήθηκαν της ψήφισης του 1902-Education Act. Οι LEAs απέκτησαν το δικαίωμα να χρηματοδοτούν τα σχολεία των δογμάτων και να έχουν λόγο για το 'κοσμικό' τμήμα του curriculum. Στην περίπτωση που τα σχολεία δεν παρείχαν μαθήματα κατήχησης τότε μπορούσαν ακόμα και να επιδοτηθούν για τη συντήρηση των κτιρίων τους. Η εκκλησία της Αγγλίας ήταν αυτή που από την αρχή ήταν αντίθετη με την επιβολή θρησκευτικού προσανατολισμού στα σχολεία. Η ρωμαιοκαθολική ήταν πιο αυστηρή και το 1917 εξέδωσε έναν κανόνα με τον οποίο απαγόρευε στους καθολικούς γονείς να στέλνουν τα παιδιά τους σε μη καθολικά σχολεία, απειλώντας τους με την ποινή του αφορισμού (Spreck, 1995, σ. 163).

Ο 1902-Education Act αποτέλεσε τη βάση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τα higher grade elementary schools και τα fee-paying secondary schools να αντιμετωπίζονται ως σύνολο. Δημιούργησε δύο τύπους κρατικά επιχορηγούμενων δευτεροβάθμιων σχολείων: τα *endowed grammar schools* –τα οποία λάμβαναν ένα ποσό από τις LEAs– και τα *municipal or county secondary schools* –τα οποία συντηρούνταν από τις LEAs–. Κάποια από αυτά προϋπήρχαν ή προέκυψαν από τα *higher grade science schools*, ενώ αρκετά ιδρύθηκαν στη συνέχεια. Οι LEAs άρχισαν να ιδρύουν *first και second grade secondary schools* καθώς η αύξηση στην ηλικία αποφοίτησης από τα πρωτοβάθμια σχολεία κατήργησε τα *third grade schools*. Μέχρι το 1914 ιδρύθηκαν πλειάδα δευτεροβάθμιων σχολείων. Πλήρης, εφεξής, ήταν ο διαχωρισμός πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τους περισσότερους μαθητές να αποφοιτούν από το πρωτοβάθμιο σχολείο μόνο (Chitty, 2009b, p. 19).

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η προσπάθεια να ενσωματωθούν στη σχολική διαδικασία παιδιά χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων συνοδεύεται από την προτροπή για τη δημιουργία ενός ενιαίου τύπου σχολείου, που θα «άμβλυνε τις υφιστάμενες κοινωνικές διαφορές». Τελικά, όπως θα δούμε στις επόμενες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, επικρατεί το τριμερές σχολείο, με την αστική τάξη να είναι η ευνοημένη και η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση να είναι περιορισμένη έως και αδύνατη για τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Η διαφοροποίηση αυτή γίνεται με τη χρήση θεσμοθετημένων εξετάσεων (π.χ. eleven-plus) και τεστ επίδοσης με τα οποία γίνεται ο διαχωρισμός (streaming) των μαθητών σε επίπεδα. Αυτή η διαδικασία οδηγεί την πλειοψηφία των μαθητών στο modern school και έπειτα στη παραγωγή (Αγγέλης, 2003, σσ. 31-34).

Στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα το πλήθος των διαφορετικών τύπων αγγλικών σχολείων είναι αξιοσημείωτο: public, grammar, endowed, proprietary, elementary, first, second and third grade,

<sup>539</sup> Στα καθήκοντα των LEAs σταματά να περιλαμβάνεται η είσπραξη δημοτικών τελών ή ο δανεισμός χρημάτων (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 436).

<sup>540</sup> Τα 'County Councils' καθώς και τα 'County Borough Councils' ιδρύθηκαν το 1888 από τον 'Local Government Act' (Trowler, 2003, p. 2).



board, voluntary, preparatory, monitorial, higher tops κ.α. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> προστίθενται ακόμη μερικά: Higher elementary schools, Central schools, Day trade schools, Junior technical schools, Infant schools.

Οι νόμοι του 1906 και 1907 ασχολούνται με την κατάσταση της υγείας και σίτισης των παιδιών που έχουν ενταχθεί στο σχολικό δίκτυο. Οι άποροι μαθητές σιτίζονται<sup>541</sup> από τις τοπικές αρχές· αυτό γίνεται υποχρεωτικό με τον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1944 (UK Parliament, 2012). Το 1906 πολλές μάχες στις δύο Βουλές γίνονταν για θέματα παιδείας. Στην πρώτη συνεδρίαση της νέας Βουλής η τροποποίηση του νόμου Balfour ήθελε τα υφιστάμενα σχολεία να ελέγχονται από τις τοπικές αρχές και τα δόγματα να μην επεμβαίνουν ούτε στην επιλογή δασκάλων, οι οποίοι θα μπορούσαν να διδάσκουν σε σχολείο δόγματος διαφορετικό από αυτό που ασπάζονται οι ίδιοι. Ο ίδιος ο βασιλιάς εξέφρασε την άποψη στον Αρχιεπίσκοπο του Canterbury πως θα ξεσπούσε έριδα μεταξύ Αγγλικανών, αλλά και μεταξύ των Ρωμαιοκαθολικών και των μη κομφορμιστών. Το νομοσχέδιο ψηφίστηκε από τη Βουλή των Κοινοτήτων με μεγάλη πλειοψηφία, αλλά οι τροποποιήσεις που ακολούθησαν το ακύρωσαν στην πράξη (Speck, 1995, σ. 167).

#### 4.4.5 Η περίοδος 1914–1939

Τα «Grammar Schools» ήταν ανεξάρτητα σχολεία (independent), κυρίως λόγω κληροδοτημάτων, και στηρίζονταν στη μεσαιωνική παράδοση. Το 19<sup>ο</sup> αιώνα αναμορφώθηκαν σε πολύ επιλεκτικά «Public Schools» στα οποία και φοιτούσαν γόνοι των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Όλες οι μεταρρυθμίσεις στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα προσκρούουν στις αντιστάσεις του κλήρου και στις φιλελεύθερες θεωρίες. Έτσι οι ρηξικέλευθες αλλαγές αναβάλλονται για μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Kuebart, 1987, σ. 113).

Το 1914 η Βρετανία είχε ένα βασικό εκπαιδευτικό σύστημα που έφτανε μέχρι την ηλικία των 12. Κατά τη διάρκεια του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου το σύστημα διερευνάται επισταμένως από τον H.A.L Fisher, πρόεδρο του συμβουλίου εκπαίδευσης. Ο Fisher ταξίδεψε σε όλη τη χώρα, επιθεωρώντας σχολεία σε χωριά, κωμοπόλεις και πόλεις. Τον απασχόλησε ιδιαίτερα το πρόβλημα της υποχρηματοδότησής τους. Τα διορατικά σχέδια του Fisher για αλλαγή και βελτίωση ενσωματώθηκαν στον ευρύ Εκπαιδευτικό Νόμο του 1918, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και της ποσότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο ίδιος ήταν υπέρ της αρχής ότι η εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας όχι μόνο για το άτομο, αλλά και για την κοινωνία (UK Parliament, 2012).

Ο εκπαιδευτικός νόμος του 1918 συναντά την αντίδραση της βιομηχανίας καθώς διευρύνει την υποχρεωτική φοίτηση μέχρι τα 14 (και σε κάποιες περιπτώσεις μέχρι τα 18). Αυξήθηκε το όριο ηλικίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα 14 χρόνια, προβλέφθηκε ένα σύστημα για part-time παρακολούθηση όσων εργαζόνταν και ήταν στην ηλικία 14 με 18, καταργήθηκαν τα δίδακτρα στην πρωτοβάθμια και ενισχύθηκε ο ιατρικός έλεγχος και η μέριμνα για την ειδική αγωγή. Επίσης, το 60% των κονδυλίων της εκπαίδευσης άρχισαν να βαρύνουν την κεντρική κυβέρνηση. Ωστόσο, η ύφεση της δεκαετίας του 1920 άφησε ανολοκλήρωτες κάποιες μεταρρυθμίσεις. Οι σημαντικές αλλαγές έμελλε να περιμένουν το τέλος του 2<sup>ου</sup> Παγκοσμίου Πολέμου (UK Parliament, 2012) (Kuebart, 1987, σ. 113).

Αίτημα, που αρχικά διατυπώθηκε από το Εργατικό κόμμα στα 1922 και επισημοποιήθηκε στην έκθεση (Hadow-Report) της συμβουλευτικής επιτροπής του Board of Education το 1926, αποτέλεσε η απαίτηση «δευτεροβάθμια<sup>542</sup> εκπαίδευση για όλους». Αναλυτικά, η Hadow-Report<sup>543</sup>

<sup>541</sup> 1906 - Education (Provision of Meals) Act.

<sup>542</sup> Στην αγγλική εκπαίδευση η «υποχρεωτική εκπαίδευση» αποδίδεται με τον όρο *elementary school*. Μετά τη Hadow Report (1926) και το διαχωρισμό στα 11 που προτείνει αρχίζει η χρήση των όρων 'primary' και 'secondary' education για καθένα από τα δύο μέρη. Ωστόσο συχνά οι όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ο ένας του άλλου. Για το διάστημα που δεν υπήρχε ο διαχωρισμός το elementary school αποδίδεται στα ελληνικά και ως πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το πρώτο τμήμα -primary schools- συχνά αναφέρονται και ως junior schools (παιδιά ηλικιών 5-11).

<sup>543</sup> Η Hadow-Report οδήγησε στη σύσταση της επιτροπής Spens, η οποία ολοκλήρωσε την έκθεση της το 1938. Βασικό αίτημα η εισαγωγή τεστ ευφυΐας στα 11 για την επιλογή στα Grammar Schools. Όσοι δεν επιλέγονταν

υποστήριξε τη διάρθρωση της εκπαίδευσης σε δύο βαθμίδες, με την ηλικία των 11 χρόνων να αποτελεί το όριο μετάβασης από τη μια στην άλλη. Επίσης, υποστήριξε τη διαφοροποίηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έκθεση είχε ως αποτέλεσμα να χωριστεί η στοιχειώδης εκπαίδευση σε δύο μέρη, πρώτος και δεύτερος κύκλος, με το δεύτερο μέρος να έχει τη μορφή του Modern School. Οι εξετάσεις επιλογής «έντεκα συν» (11 plus) σηματοδοτούσαν τη μετάβαση στα Grammar Schools. Τέλος, υποστήριξε την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έως τα 15· ανέφικτο λόγω της οικονομικής κρίσης της δεκαετίας 1930 (Kuebart, 1987, σσ. 113-114).

#### 4.4.6 Ο Εκπαιδευτικός νόμος του 1944

Στη μεταπολεμική Βρετανία ο στόχος για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν η αφαίρεση των ανισοτήτων που ενυπήρχαν στο σύστημα. Μέχρι το 1937 η δωρεάν φοίτηση στα δευτεροβάθμια grammar schools είχε αυξηθεί κατά πολύ. Ωστόσο, όταν προσφέρονταν δωρεάν θέσεις στα φτωχότερα παιδιά, οι γονείς συχνά έπρεπε να αρνηθούν, καθώς δεν μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στο επιπλέον κόστος (UK Parliament, 2012). Ο νόμος ήταν το προϊόν τριών ετών διαβούλευσης με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη και πέρασε από μια κυβέρνηση συνεργασίας σε καιρό πολέμου, η οποία κατάλαβε, σύμφωνα με τα λόγια του ιστορικού Brian Simon, ότι σε περίπτωση που η Βρετανία νικήσει τη Γερμανία δεν μπορεί να παραμείνει στην κατάσταση που βρισκόταν τη δεκαετία του 1930, στάσιμη και ταξικά διαρθρωμένη. Ο Churchill χρησιμοποίησε την ώθηση της πολεμικής περιόδου ώστε να περάσει στην εκπαίδευση την τάση για κοινωνικό ανασχηματισμό και ισότητα ευκαιριών (Chitty, 2009a, pp. 18-19).

Πριν τη θέσπιση του νόμου κάποιες αναφορές προετοίμασαν το πεδίο. Η Hadow Report (1926) έκανε λόγο για αύξηση του ορίου ηλικίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση στα 15 έτη. Η Spens Report<sup>544</sup> (1938 – Sir William Spens) σκιαγράφησε το τριμερές σχήμα modern schools-grammar schools-technical high schools. Τα παιδιά θα πρέπει να κατανέμονται με βάση εξετάσεις που λαμβάνουν χώρα στην ηλικία των 11, οι γνωστές «11 συν». Αυτό είχε ως στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά. Ο χωρισμός αυτός ενισχύθηκε το 1943 από την επιτροπή Norwood η οποία μέσω μιας ερμηνείας που έμοιαζε με ψυχογράφημα κατέταξε τους μαθητές στους διαφορετικούς τύπους σχολείων με μια επίπλαστη αληθοφάνεια. Ο λόγος που εκκινεί μια διαφοροποίηση σε σχέση με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών σχετίζεται με τη «νοημοσύνη» και τη «δικαιοσύνη (fairness)» (UK Parliament, 2012) (Jones K. , 2016, pp. 15-19).

---

θα συνέχιζαν σε άλλους τύπους γυμνασίων. Η έκθεση φαίνεται πως επηρέασε τον 1944 Education Act (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 441).

Ο Sir Henry Hadow εξέδωσε στο διάστημα 1923-1933 έξι σημαντικές αναφορές:

- The Differentiation of the Curriculum (1923)
- Psychological Tests of Educable Capacity (1924)
- The Education of the Adolescent (1926)
- Books in Public Elementary Schools (1928)
- The Primary School (1931)
- Infant and Nursery Schools (1933)

Η αναφορά του 1926 είναι αυτή που προτείνει το διαχωρισμό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε δύο στάδια (junior - senior) με την ηλικία των 11 να αποτελεί το κατώφλι διαχωρισμού.

Οι αναφορές –συνολικά 1.500 σελίδες– καλύπτουν όλα τα εκπαιδευτικά στάδια, από το νηπιαγωγείο έως την αποχώρηση των μαθητών από το σχολικό δίκτυο. Αποτελούν πολύτιμα έγγραφα για τους ιστορικούς της εκπαίδευσης και όχι μόνο, καθώς περιγράφουν με γλαφυρό τρόπο τα σχολεία και την κοινωνία του 19<sup>ου</sup> και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Gillard, The Hadow Reports: an introduction, 2006).

<sup>544</sup> Η Spens Report σύστησε την ύπαρξη τριών τύπων σχολείων: grammar schools για τους ικανούς ακαδημαϊκά, technical schools για όσους είχαν έφεση σε χειρωνακτικές ασχολίες και ένα νέο modern secondary school για όλους τους άλλους. Το ηλικιακό όριο υποχρεωτικής εκπαίδευσης προτάθηκε να είναι τα 16 έτη. Υπήρχαν αρκετές αντιδράσεις σχετικά με το τριμερές σχήμα που πρότεινε η επιτροπή -κυρίως το κατηγορούσαν ως ακατάληπτο και αναντίστοιχο με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, ενώ επιπρόσθετα ισχυριζόνταν πως θα επέτεινε τον κοινωνικό ανταγωνισμό- οι οποίες εκπορεύονταν κυρίως από τα συνδικάτα και το Εργατικό κόμμα αλλά το υπουργείο παιδείας δεν τις έλαβε υπόψη.

Ο εκπαιδευτικός νόμος του 1944<sup>545</sup> ψηφίστηκε από τον κυβερνητικό συνασπισμό όλων των κομμάτων του κοινοβουλίου και χαρακτηρίζεται ως «Butler-Act» (υπουργός παιδείας ο R.A. Butler<sup>546</sup>). Ο νόμος του 1944 θεσμοθέτησε τη δωρεάν πρόσβαση σε όλους και δημιούργησε ένα Εκπαιδευτικό σύστημα τριών βαθμίδων, τα χαρακτηριστικά των οποίων περιέγραφε, ωστόσο, αδρά. Οι βαθμίδες<sup>547</sup> ήταν Πρώτη, Δεύτερη και Επιμόρφωση (Further Education<sup>548</sup>). Το δευτεροβάθμιο σχολείο οργανώνεται σε ένα τριμερές σχολείο «Σύγχρονο» (modern), «Τεχνικό» (technical) και «Grammar School», με την πλειονότητα των μαθητών να φοιτά στο «Modern School», στο «Grammar School» η φοίτηση να είναι αριθμητικά περιορισμένη και στο Technical School να υπάρχουν εισαγωγικές εξετάσεις («eleven plus»). Ο ταξικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης διοχετεύει τα παιδιά των ανώτερων τάξεων στο επιλεκτικό grammar school και την πλειονότητα όσων μέχρι τώρα παρακολουθούσαν elementary school στα modern. Η όλη διαδικασία εξασφαλίζει την «αξιοκρατία» μέσω του διαγωνισμού στην ηλικία των έντεκα. Η ισότητα ευκαιριών του συστήματος αμφισβητήθηκε έντονα τα επόμενα χρόνια<sup>549</sup>. Ο 1944-Education Act στηρίχθηκε στην

<sup>545</sup> Ο Butler-Act (1944) στηρίχθηκε σε τρεις προϋπάρχουσες αναφορές (Trowler, 2003, p. 2):

- Η Hadow Report (1926) πρότεινε επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έως τα 15, επιλογή για τη δευτεροβάθμια στα 11 και ισοτιμία των διαφορετικών τύπων σχολείων.
- Η Spens Report (1938) πρότεινε διαφοροποίηση στους τύπους του δευτεροβάθμιου σχολείου.
- Η Norwood Report (1943) πρότεινε το τριμερές σύστημα από το οποίο προέκυψαν: τα grammar, τα secondary modern και τα secondary technical schools.

Στηρίχθηκε, επίσης, στο Green Book “Education After War” το οποίο αποτέλεσε προϊόν διαλόγου του προέδρου του Board of Education (Herwald Ramsbotham) και ανώτατων αξιωματούχων του Συμβουλίου· οι προτάσεις τους ξεκινούσαν από την απαίτηση του πρωθυπουργού (Winston Churchill) η εκπαίδευση να αποτελεί αγαθό που μπορεί να αποκτηθεί από τους περισσότερους πολίτες του αγγλικού έθνους (Taylor T. , 1977, p. 158).

<sup>546</sup> Ο Butler μετακινήθηκε από τη θέση του στο Foreign Office και έγινε President of the Board of Education το καλοκαίρι του 1941. Στο βιβλίο με τα απομνημονεύματά του “The Art of the Possible” παρουσιάζει τη συνάντησή του στην Downing Street με τον Churchill για να αναλάβει το χαρτοφυλάκιο του. Εκεί υπογραμμίζει πως ο πρωθυπουργός δίνει προτεραιότητα στη συμβολή του Board of Education στον πόλεμο. Μια σειρά από έγγραφα και κάποιοι ιστορικοί αμφισβητούν το αν ο νόμος έπρεπε να ονομάζεται ‘the Butler Act’ (π.χ. ο ιστορικός Peter Gosden, ο R.G. Wallace, η ύπαρξη του Green Book ‘Education after the War’), καθώς μια ομάδα από ισχυρούς Civil Servants είχαν τα δικά τους σχέδια για το νέο νόμο. Αντιθέτως, ο Kevin Jeffreys προκρίνει την ανάμειξη του Butler στη δημιουργία του νόμου. Ο Michael Barber παίρνει ίσες αποστάσεις λέγοντας πως το Board of Education είναι υπό τον έλεγχο του μόνιμου προσωπικού του και ο Butler θα δυσκολεύτηκε να επιβληθεί. Παραμένει γεγονός πως ο Butler ήταν πολύ ικανός στο να διαμορφώνει ισορροπίες και να αφήνει όλους να πιστεύουν πως έπαιξαν σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις. Όταν το νόμος έλαβε Royal Assent ο Churchill του τηλεγράφησε: “Pray accept my congratulations. You have added a notable Act to the Statute Book and won a lasting place in the history of British Education. Winston S. Churchill” (Chitty, 2009a, pp. 112-114).

<sup>547</sup> Ο νόμος δεν αναφέρει πουθενά τους όρους 'tripartite', 'selection', 'eleven plus', 'grammar schools' or 'secondary modern schools'. Αυτά οφείλονται στις αναφορές Spens και Norwood.

<sup>548</sup> Ο όρος **Further Education** απαντάται στην Ελληνική βιβλιογραφία (μετάφραση/απόδοση) με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Τον συναντάμε ως *επιμόρφωση* (η λιγότερο δόκιμη μετάφραση κατά την άποψή μας, ωστόσο σε όλες τις περιπτώσεις των μεταφρασμένων βιβλίων ή αναφορών κρατάμε την προσέγγιση του εκάστοτε κειμένου), ως *παιδεία* και ως *μεταλυκειακή εκπαίδευση*. Η γράφουσα προτιμά την τρίτη προσέγγιση. Ως μεταλυκειακή εκπαίδευση μεταφράζεται από επίσημους κρατικούς οργανισμούς όπως το υπουργείο εξωτερικών αλλά και οργανισμούς με αντικείμενο την εκπαίδευση όπως το ΔΟΑΤΑΠ και το ΣΑΕΠ.

<sup>549</sup> Υπήρξαν τέσσερις αναφορές που ήταν ιδιαίτερα επικριτικές με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1944 (Trowler, 2003, pp. 3-4):

- Η Gurney-Dixon Report (*Early Leaving*) του 1954 εξέτασε τους παράγοντες που απομάκρυναν τα παιδιά από το σχολείο μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση και συνέδεσε το αποτέλεσμα με την κοινωνική τάξη των γονιών.

υπόθεση πως όλα τα παιδιά έχουν έμφυτες ικανότητες. Οι ικανότητες αυτές ταξινομούνται σε «ακαδημαϊκές» και σε «τεχνικές» κλίσεις. Διαπιστώνεται πως το πλέγμα μόρφωση-πλούτος είναι το κλειδί των κοινωνικών διακρίσεων. «Το εκπαιδευτικό σύστημα επέβαλλε φυλετικά, αλλά και κοινωνικά στερεότυπα» (Kuebart, 1987, σσ. 114-115) (Speck, 1995, σσ. 147-150) (Αγγέλης, 2003, σ. 14).

Ο 1944-Education Act μοιάζει να έχει την πρόθεση να αναπλάσει το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τον Κομμουνιστή και πρόεδρο της Ένωσης Δασκάλων<sup>550</sup> G.C. T. Giles. Στη θέση του διαχωρισμού μεταξύ μαζικής στοιχειώδους εκπαίδευσης και δευτεροβάθμιας που στηρίζεται στην επιλογή και στα δίδακτρα, έρχεται η δέσμευση για δημόσια εκπαίδευση σε τρία στάδια: 'πρωτοβάθμια εκπαίδευση-*primary education*', 'δευτεροβάθμια εκπαίδευση-*secondary education*', 'μεταλυκειακή εκπαίδευση-*further education*'. Το όριο ηλικίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση ανεβαίνει στα 15 έτη το 1947 με πρόβλεψη να γίνει 16 όταν το επιτρέψουν οι συνθήκες (πραγματοποιήθηκε το 1972). Οι τοπικές αρχές υποχρεώνονται να παρέχουν προσχολική και ειδική αγωγή, καθώς και προβλέπει υποχρεωτική *part-time* εκπαίδευση για τις ηλικίες 16-18. Ακόμη υποχρέωνε τις τοπικές αρχές να παρέχουν δωρεάν ιατρική φροντίδα, καθώς και γάλα και γεύματα σε όσους τα είχαν ανάγκη. Η οικονομική κατάσταση, ωστόσο, μετά τον πόλεμο μετέτρεψε κάποια από τα παραπάνω σε άπιαστο όνειρο (Jones K. , 2016, pp. 13-16).

Παρά τις διαβεβαιώσεις για ένα καθολικό κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα ιδιωτικά σχολεία, τόσο τα χαμηλότερου οικονομικού status όσο και τα περιώνυμα *public schools*, δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα ύπαρξης μετά την εφαρμογή του 1944-Education Act. Το ίδιο ίσχυε και για τα αυτοδιοικούμενα σχολεία ('*direct-grant*' *secondary schools*). Έτσι η ποικιλομορφία διατηρήθηκε επί μακρόν (Jones K. , 2016, pp. 14-15). Μετά την εφαρμογή του νόμου η χώρα έμεινε με μια ιεραρχική εκπαιδευτική δομή, όπου 5 ή 6 επίπεδα σχολείων (*grades*) εξυπηρετούσαν τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες: α. τα *public schools* που ιδρύθηκαν την περίοδο 1860-1900 και βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας, β. τα *direct grant grammar schools* που χρέωναν δίδακτρα και λάμβαναν απευθείας επιχορήγηση από την κυβέρνηση με αντάλλαγμα την προσφορά μερικών δωρεάν θέσεων στην τοπική κοινωνία, γ. τα *grammar schools* που αντιπροσώπευαν τα elite σχολεία από όσα επιχορηγούνταν και δέχονταν το 20% των μαθητών της βαθμίδας τους, δ. μια μικρή ομάδα από *technical*, '*central*', '*trade*' *schools*, ε. το νέο '*secondary modern*' *school* που είχε την πλειοψηφία των μαθητών της εργατικής τάξης σε ηλικία μεγαλύτερη από τα 11 έτη και στ. τα παλιά

- 
- Η Crowther Report (*Fifteen to Eighteen*) του 1959 για να δοθεί έναυσμα στους ταλαντούχους μαθητές να μην εγκαταλείπουν το σχολείο πρότεινε η ηλικία υποχρεωτικής αποφοίτησης να αυξηθεί στα 16 χρόνια.
  - Η Newsom Report (*Half Our Future*) του 1963 διαπίστωσε προβλήματα στη λειτουργία των *secondary modern schools* κυρίως των υποβαθμισμένων περιοχών. Επίσης, συμφώνησε με την προταθείσα αύξηση του ορίου ηλικίας από την αναφορά Crowther.
  - Η Plowden Report (*Children and Their Primary Schools*) του 1967 έκανε εκτεταμένη ανάλυση στα προβλήματα των σχολείων που έχρηζαν βελτίωσης (κακή σχολική ηγεσία, πολυάριθμα τμήματα, δάσκαλοι που μετακινούνταν συχνά, κακές εγκαταστάσεις, έλλειψη χρηματοδότησης, σωματική τιμωρία μαθητών κ.λπ.). Η αναφορά, από τις σημαντικότερες σε επιρροή για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παράγεται σε μια περίοδο δημιουργικότητας και άρσης περιορισμών και δεσμεύσεων (καταργούνται οι 11+ και το *streaming*, δημιουργούνται ενιαία σχολεία, οι δάσκαλοι εμπλέκονται στη δημιουργία των αναλυτικών προγραμμάτων). Οι μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις είναι στο προσκήνιο, τα παιδιά ενισχύονται ώστε τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα να υποκινήσουν τις μαθησιακές διαδικασίες. Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως η αναφορά κατακλύζεται από τα ακόλουθα θέματα: η ατομική μάθηση, το ευέλικτο *curriculum*, η μάθηση μέσω της ανακάλυψης, η παραδοχή πως δεν είναι πολύτιμο μόνο ότι μπορεί να αποτιμηθεί.

Επίσης, σημαντικό θέμα για την αμφισβήτηση του *tripartite-system* ήταν η προσεκτικά διαμορφωμένη αντίληψη, με τη βοήθεια ψυχολόγων και άλλων "ειδικών", πως η νοημοσύνη των παιδιών είναι απόλυτα μετρήσιμη και είναι κληρονομούμενο και όχι επίκτητο χαρακτηριστικό. Αυτή η θεωρία αποτέλεσε την πηγή για τη δημιουργία των 11-plus εξετάσεων επιλογής (Chitty, 2009a, pp. 24-28).

<sup>550</sup> National Union of Teachers-NUT: Εθνική Ένωση Δασκάλων

‘all-age’ elementary schools που καταργήθηκαν από τον 1944 Act, αλλά χρειάστηκαν 20 χρόνια για να πάψουν να υφίστανται. Τα σχολεία των δογμάτων (religious schools), που προέκυψαν από τις διαπραγματεύσεις μεταξύ του Υπουργού παιδείας R.A. Butler και του Αρχιεπισκόπου William Temple (1942-44), ήταν υπό τον έλεγχο του κράτους και είχαν διαφορετικό επίπεδο ανεξαρτησίας ανάλογα με το ύψος της οικονομικής ενίσχυσης που τους παρείχε η Εκκλησία. Τα προβλήματα που σχετίζονται με θρησκευτικά ζητήματα δεν θα αναλυθούν στην παρούσα διατριβή καθώς αποτελούν ευρύ και πολύπλοκο πεδίο. Για να λυθούν κάποια από τα προβλήματα που αντιμετωπίζαν τα σχολεία που βρίσκονταν υπό την επιρροή των εκκλησιών, ο Butler’s Act πρότεινε κρατική χρηματοδότηση με πλειοψηφική αντιπροσώπευση των τοπικών αρχών στα σχολικά συμβούλια. Τα σχολεία που ανήκαν και διοικούνταν από τις LEAs ήταν τα ‘county’ schools, ενώ όσα ανήκαν στην εκκλησία και συνδιοικούνταν από την εκκλησία και τις LEAs ονομάζονταν ‘voluntary’ schools. Τα voluntary schools χωρίζονταν σε aided και controlled. Τα voluntary aided schools ιδρύονταν από εθελοντικά σώματα (voluntary bodies or trusts), κυρίως των εκκλησιών. Είχαν τις δικές τους εγκαταστάσεις και αναλάμβαναν μέρος των εξόδων λειτουργίας ώστε σε αντάλλαγμα να έχουν αυξημένη εξουσία, που περιλάμβανε εξουσία επί του curriculum. Τα voluntary controlled schools ιδρύονταν από εθελοντικά ιδρύματα (συνήθως την Εκκλησία της Αγγλίας ή τη Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία και κάποιους ιδιωτικούς φορείς). Είχαν τις δικές τους εγκαταστάσεις αλλά τα λειτουργικά τους έξοδα καλύπτονταν εξ ολοκλήρου από τη LEA και τα σώματα διοίκησης (governing bodies) έλεγχαν μόνο το κομμάτι του curriculum που αφορούσε τα θρησκευτικά. Οι LEAs όφειλαν να υποβάλουν προτάσεις στο νέο Τμήμα Παιδείας για την αναδιοργάνωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις περιοχές τους<sup>551</sup> (Chitty, 2009a, pp. 20-21) (Jones K. , 2016, pp. 15-16).

#### 4.4.6.1 Κριτική στον 1944-Education Act

Σε αντίθεση με το τι επικρατούσε προπολεμικά, η εκπαίδευση που ονειρεύονταν όσοι μετέφραζαν αισιόδοξα τον 1944-Education Act είχε κάποια αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά. Πίστευαν πως θα ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες και στις δυνατότητες του καθενός. Επιπλέον, θα παρείχε σε σωστή αναλογία γενική παιδεία και εξειδικευμένη εκπαίδευση –επαγγελματικό εφόδιο. Το σχολείο δεν έπαυε να αποτελεί ένα όργανο κοινωνικής διαστρωμάτωσης σε μια άνιση κοινωνία και η εκπαιδευτική διαδικασία παρείχε στους πολίτες το ίσο δικαίωμα να θεωρούνται άνισοι. Η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία θα έπρεπε να είναι πιο ενδιαφέρουσα και παιγνιώδης, τέτοια που θα μεγιστοποιούσε τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και θα ωθούσε τους εκπαιδευόμενους σε υψηλά επιτεύγματα στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή. Ο R.H. Tawney των Εργατικών εξέφρασε τη βεβαιότητα πως με σοφό σχεδιασμό τα secondary modern schools θα βοηθήσουν τους μαθητές να κάνουν ένα καλό ξεκίνημα στη ζωή τους. Η Ellen Wilkinson, η πρώτη Υπουργός Παιδείας των Εργατικών, έδωσε μάχη για να πείσει την κοινή γνώμη πως όλα τα δευτεροβάθμια σχολεία είναι ισότιμα και το καθένα από αυτά έχει το δικό του ξεχωριστό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αρκετές φορές ήρθε αντιμέτωπη και με τον εκπαιδευτικό κόσμο (π.χ. ενώσεις δασκάλων). Προσπάθησε να κάνει την πλειοψηφία να ενστερνιστεί τη λογική πως «το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να φτιαχτεί ώστε να ταιριάζει στο παιδί και όχι το παιδί στο αναλυτικό πρόγραμμα». Τέλος, εστίασε στην παροχή μιας ισορροπημένης και αρμονικής ανάπτυξης των παιδιών, ταυτόχρονα με τη δημιουργία της αίσθησης της κοινότητας, που θα λειτουργούσε αντισταθμιστικά ως προς την έντονη βιομηχανοποίηση που βίωναν στο περιβάλλον τους (Jones K. , 2016, pp. 19-24).

Στην αντίπερα όχθη βρίσκονταν όσοι ισχυρίζονταν πως τη δεκαετία του 1950 αρκετές έρευνες καταδεικνύουν ότι το σύνθημα «δευτεροβάθμια εκπαίδευση για όλους» ήταν μόνο

<sup>551</sup> Το πλαίσιο του 1944-Act έδωσε στις LEAs αξιοθαύμαστη αυτονομία. Προϊόντος του χρόνου τα σχολεία που ανέπτυξαν οι LEAs ήταν διαφοροποιημένα σε στυλ και τρόπο διοίκησης. Διαφορές υπήρχαν στο ηλικιακό όριο μετάβασης από τον ένα τύπο σχολείου στον άλλο (από primary σε secondary, από primary σε middle, από middle σε secondary), δημιουργήθηκαν τα sixth-form σχολεία, κοινοπραξίες σχολείων και κολλέγια ανώτατης ή sixth-form. Κάποιες LEAs προσπάθησαν να διατηρήσουν τα grammar schools της περιοχής τους και κάποιες πρωτοπόρησαν ιδρύοντας τις πρώτες μορφές των comprehensive secondary schools.

ρητορικό καθώς η κοινωνική τάξη καθορίζει ακόμα τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ένα ακόμα θέμα που προβληματίσε όσους ασχολήθηκαν με τον 1944-Education Act ήταν ο τρόπος με τον οποίο χειριζόταν την ειδική αγωγή. Εμφάνιζε την τάση ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εντάσσονται σε κανονικά σχολεία. Το σχήμα αυτό με μεγάλες αριθμητικά τάξεις, ανειδίκευτους δασκάλους, έλλειψη υποδομών δημιούργησε περισσότερα προβλήματα από αυτά που έλυσε (Jones K. , 2016, pp. 24-28). Μετά την ήττα των Συντηρητικών το 1945 πολλές από τις ιδέες τους περί κοινωνικής ιεραρχίας μπήκαν στο στόχαστρο. Προέβλεψαν πως το άνοιγμα στην κοινωνική ευημερία των πολλών θα επέφερε και αρκετά αρνητικά. Πρωτίστως η γνώση και οι παραδόσεις θα ήταν τα θύματα αυτών των μεταρρυθμίσεων. Η λαχτάρα τους να γυρίσουν στο παλιό καθεστώς της επιλεκτικής εκπαίδευσης ήταν απερίγραπτη. Δεν προσπάθησαν να αποπέμψουν τις αλλαγές, αλλά ο θεσμικός τους λόγος αποκάλυπτε πως δεν συναινούσαν. Η επέκταση της εκπαίδευσης, για τους Συντηρητικούς της μεταπολεμικής περιόδου, ισοδυναμούσε με μείωση των στάνταρ- άποψη που για να ανατραπεί έπρεπε να φτάσουμε στην εποχή των Thatcher, Major και Cameron. Ωστόσο, η μεσαία τάξη δεν έχασε την ευελιξία της στο να εξασφαλίζει καλύτερες ευκαιρίες στα παιδιά της. Οι θέσεις που δεν μπόρεσε να αποκτήσει με χρήματα σε grammar schools κερδήθηκαν μέσω εξετάσεων. Φάνηκαν ικανότεροι στο να επιλέγουν το κατάλληλο σχολείο για τα παιδιά τους και έφτασαν στο σημείο το 1951, που οι Εργατικοί υποστηρίζουν το multilateral school, να οικτίρουν κάθε προσπάθεια αντικατάστασης του τριμερούς σχήματος (Jones K. , 2016, pp. 31-34).

#### 4.4.7 Η περίοδος 1944–1988

##### 4.4.7.1 Δεκαετίες 1950-1960

Ο Hobsbawm αποκαλεί τη δεκαετία του 1950 *αρχή της χρυσής εποχής του καπιταλισμού*, καθώς οι οικονομίες της δύσης είδαν πρωτόγνωρη άνθηση. Διάφοροι οργανισμοί δημιουργήθηκαν με στόχο να ομαλοποιήσουν την οικονομία και τις κοινωνικές πολιτικές των κρατών. Το κράτος αύξησε τις παροχές σε τομείς όπως η υγεία, ο στρατός και η εκπαίδευση. Στη Μεγάλη Βρετανία ανάμεσα σε 1951 και 1975 οι δαπάνες για την εκπαίδευση αυξήθηκαν από 3% του ΑΕΠ σε 6,2%. Επίσης, υπήρχε ομοφωνία μεταξύ όσων έβλεπαν την εκπαίδευση ως εφόδιο και ευκαιρία και όσων την αντιμετώπιζαν ως μέσο για την οικονομική ανάπτυξη. Το εργασιακό τοπίο το διάστημα αυτό άλλαξε ραγδαία. Παρά το γεγονός πως η βιομηχανία και η γεωργία αναδομούνταν και άνθιζαν, οι υπηρεσίες άρχισαν να αναπτύσσονται με γοργούς ρυθμούς και η εκπαίδευση ήταν αλληλένδετη με αυτόν τον τομέα. Ένα ζήτημα που φάνηκε να προβληματίζει σχετικά με την ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική ήταν η Βρετανική οικονομική ανάπτυξη σε σύγκριση με αυτή χωρών όπως η Ιαπωνία, οι ΗΠΑ, η Γαλλία και η Γερμανία. Αρκετοί πίστευαν πως η υστέρηση της Βρετανίας οφειλόταν σε έλλειψη από δεξιότητες και επιστημονική γνώση που θα μπορούσαν να είχαν παρασχεθεί μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Jones K. , 2016, pp. 36-37). Καθώς η δομή των επαγγελματιών άλλαζε, αυξανόταν η ανάγκη για εκπαίδευση ανώτερου επιπέδου. Αυτό αποτελούσε μία από τις αιτίες επέκτασης της δευτεροβάθμιας και ανώτατης εκπαίδευσης στη δεκαετία του '60. Ένας ακόμη λόγος ήταν η δυσαρέσκεια των γονιών για τις ευκαιρίες που προσέφερε το τριμερές σχήμα. Υπήρχαν αρκετές διαφορές στην εκπαίδευση που σχετίζονταν με τον τόπο κατοικίας (κέντρο της πόλης, φτωχά ή εύπορα προάστια κ.λπ.). Ακόμα, διαφορές εκπορεύονταν και από την καταγωγή των πολιτών (Ιρλανδοί, έγχρωμοι μετανάστες κ.λπ.). Τέλος, διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες από το εκπαιδευτικό σύστημα είχε η νέα γενιά που τη δεκαετία του 1960 έμοιαζε να εγκαταλείπει τα παλιά ήθη και τις παραδόσεις και να φλερτάρει με την Αμερικανική κουλτούρα. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση άλλοτε σχετίζονται με τις ενέργειες του κράτους ώστε μέσω αυτής να ενισχύσει άλλους τομείς, με κυρίαρχο αυτόν της εργασίας, και άλλοτε με ζητήματα ισότητας και δημιουργικότητας (Jones K. , 2016, pp. 38-40, 54).

Το 1951 εκδίδεται η αναφορά *1950-Report of the Ministry of Education*. Σε αυτήν ο George Tomlinson και ο Sir John Maud υπογραμμίζουν το περιβόητο post-war consensus λέγοντας πως κυβέρνηση, δάσκαλοι και τοπικές αρχές συνεργάζονται, το εκπαιδευτικό σύστημα απέκτησε μεγαλύτερη ομοιομορφία, αυξήθηκε το επίπεδο, η εκπαίδευση και η ζωή ήρθαν πιο κοντά, οι

εκπαιδευτικοί είναι πιο ελεύθεροι να διαλέξουν εκπαιδευτικές μεθόδους και να διαμορφώσουν το curriculum. Υπήρχαν περιπτώσεις που η συναίνεση και η συνεργασία δεν λειτουργήσαν. Το 1954 η Υπουργός Παιδείας των Συντηρητικών, Florence Horsburgh, απέτρεψε το London County Council από το να κλείσει το Eltham Hill Girl's Grammar School στο όνομα της πολιτικής δημιουργίας ενιαίων σχολείων. Το 1955 ο διάδοχός της, Sir David Eccles, διαβεβαίωσε τους Συντηρητικούς οπαδούς του πως ισότητα και δικαιοσύνη δεν μπορούν να εφαρμοστούν ταυτόχρονα, ενημερώνοντας πως το κόμμα του δεν θα επιτρέψει τη δολοφονία των grammar schools (Chitty, 2009a, pp. 21-24).

Το διάστημα 1951-1964 η Βρετανία κυβερνάται από τους Συντηρητικούς. Παρά τις αρχικές αμφιβολίες για τη δυνατότητα της κυβέρνησης να αυξήσει τις εκπαιδευτικές δαπάνες, αυτό επετεύχθη. Αρκετά χρήματα διατέθηκαν στην κατασκευή σχολείων και οι δαπάνες για την εκπαίδευση από 3% του ΑΕΠ το 1953 έφτασαν το 4,3% το 1965. Η δέσμευση των Συντηρητικών για διεύρυνση της εκπαίδευσης ερχόταν σε συμφωνία με τη γενικευμένη πεποίθηση πως η εκπαίδευση θα ενισχύσει την οικονομική ανάπτυξη, ενώ παράλληλα διατηρούσε τη διαφοροποίηση (ταξική επιλεκτικότητα) των προηγούμενων ετών. Πλήθος αναφορών της περιόδου τόνιζαν τη σχέση κοινωνική τάξη-σχολική εκπαίδευση-ευκαιρίες. Δυσaráσκεια, επίσης, εκφραζόταν για τις εξετάσεις επιλογής (11+), οι οποίες από πολλούς χαρακτηρίζονταν αναποτελεσματικές και άδικες. Παρά το πολιτικό κόστος, η πλειοψηφία των Συντηρητικών επιθυμούσε τη διατήρηση των εξετάσεων κατανομής των παιδιών σε διαφορετικά σχολεία αλλά και ήταν υπέρμαχοι του grammar school (Jones K. , 2016, pp. 46-48).

Το grammar school ήταν διαχρονικά “κοινωνικά σημαντικό” στη Μεγάλη Βρετανία. Το σχολείο διαμόρφωνε ταυτότητες και σχηματοποιούσε κοινωνικές διαφορές. Η κοινωνική τάξη σε όλες τις έρευνες πρόβαλε ως το υπόβαθρο της ακαδημαϊκής επιτυχίας/αποτυχίας. Το διάστημα 1944-1947 αρκετοί πίστεψαν πως οι ανισότητες θα εξομαλύνονταν. Παρά το γεγονός πως αρκετά παιδιά της εργατικής τάξης ωφελήθηκαν από την αύξηση των προσφερόμενων θέσεων εργασίας ‘μεσαίας τάξης’, η ανισότητα εκφραζόταν μέσω των εκπαιδευτικών επιδιώξεων, των επαγγελματικών στόχων, της γλώσσας, του διανοητικού κλίματος. «Το grammar school όχι μόνο αντανakλούσε την κοινωνική ανισότητα αλλά την έκανε και πιο έντονη»<sup>552</sup>. Στη Σκωτία και την Ουαλία ο μύθος των grammar schools λειτουργούσε διαφορετικά, θέλοντας να φέρει στην επιφάνεια το ταλέντο και να αποβάλλει τον ελιτισμό. Στο χρονικό διάστημα που οι Συντηρητικοί προσπαθούσαν να μείνουν ανέπαφα τα grammar schools τα secondary modern schools υστερούσαν αρκετά. Εντούτοις, δεν εναντιώνονταν στους πειραματισμούς για το ενιαίο σχολείο αρκεί να μην επηρέαζαν τα grammar schools της ίδιας περιοχής. Για άλλη μια φορά η τεχνική εκπαίδευση παρέμεινε παραμελημένη και προσέλκυσε ελάχιστους μαθητές. Οι αναφορές για τη λειτουργία αυτών των τύπων σχολείων ήταν αρνητικά φορτισμένες και δημιουργούσαν στους γονείς αυξημένη ανησυχία για το μέλλον των παιδιών. Οι ίδιοι οι Εργατικοί λίγο αργότερα (1960) τα χαρακτήρισαν ‘καταστροφή’ (Jones K. , 2016, pp. 48-53).

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση διακήρυσσε την ανωτερότητα του μαθητή και τη διδασκαλία που στηρίζεται σε δραστηριότητες. Σε αντίθεση με αυτό, οι 11+ εξετάσεις επιλογής ανάγκαζαν τα σχολεία να παραγκωνίζουν τις προτεραιότητές τους και αρκετά από αυτά να διενεργούν ένα ιδιότυπο streaming. Ουσιαστικά το τι συνέβαινε στην επόμενη βαθμίδα καθόριζε τον τρόπο λειτουργίας της προηγούμενης. Με το να κατηγοριοποιούνται πολύ νωρίς οι μαθητές, το σύστημα τους στερούσε το δικαίωμα να αναπτυχθούν και συνάμα ομολογούσε πως δεν πίστευε στη δύναμη της εκπαιδευτικής διαδικασίας να επιδράσει καταλυτικά στη βελτίωση των μαθητών. Παρά τις αρχικές απόψεις τους (εκφρασμένες από τους Wilkinson και Tomlinson) οι Εργατικοί άρχισαν να απορρίπτουν την επιλεκτικότητα. Συμμερίζονταν την άποψη πως η αριθμητική αύξηση ερμηνευόταν ως κοινωνική δικαιοσύνη. Στη δεκαετία του 1950 αρχίζουν να μη συμμερίζονται

<sup>552</sup> Οι διαφορές αυτές καταμαρτυρούνταν στις στολές των παιδιών, στη συμμετοχή των αγοριών σε rugby unions αντί για rugby leagues, στη μη συμμετοχή τους σε τοπικές λέσχες νεότητας, στην ύπαρξη συμβουλίων που φρόντιζαν για την εισαγωγή τους στα πανεπιστήμια, στην πρωινή συγκέντρωση, στους κανόνες ευπρέπειας που τους επιβάλλονταν (Jones K. , 2016, p. 49).

πλήρως την άποψη για τη χρησιμότητα των εθνικοποιήσεων. Βλέπουν πως λειτουργεί η παγκόσμια οικονομία και θεωρούν σοσιαλιστικό το να βοηθούνται οι άνθρωποι να αυξήσουν τις ικανότητές τους και να πάψει η κοινωνική τους καταγωγή να ρυθμίζει το μέλλον τους. Άνθιση παρουσιάζει και η άποψη για δημιουργία μιας επιστημονικής/διοικητικής ελίτ μέσω της ανώτατης εκπαίδευσης. Όλα αυτά και οι παθογένειες του τριμερούς σχήματος οδηγούν στην απαίτηση για δημιουργία ενός *comprehensive school*. Περνώντας από αρκετές διεργασίες σχετικά με το τι μεταρρυθμίσεις έπρεπε να γίνουν, φτάνουν το 1964 να υπόσχονται ένα ενιαίο σχολείο που θα ήταν σαν το *grammar school* για όλους (Jones K. , 2016, pp. 53-57).

Και ενώ όλοι συμφωνούν στις μεταρρυθμίσεις που σχετίζονται με ποσοτικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αύξηση δασκάλων, περισσότερη επιμόρφωση, αύξηση της χρηματοδότησης σε μειονεκτικές περιοχές, αύξηση πανεπιστημίων κ.λπ.), σε θέματα που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα, τους τρόπους διδασκαλίας κ.α. η κυβέρνηση αποστασιοποιείται αρκετά. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως στη Βρετανία η κυβέρνηση νομοθετεί και θέτει όρια αλλά αποδέχεται την αυτονομία των ομάδων συμφερόντων και των τοπικών αρχών<sup>553</sup>. Κατά συνέπεια, όταν θα πρέπει να προετοιμαστούν ευρείες αλλαγές, η κυβέρνηση χρησιμοποιεί μη κυβερνητικά όργανα<sup>554</sup> για να διερευνήσει και να επηρεάσει την κοινή γνώμη. Τη δεκαετία του 1950 ο εκπαιδευτικός κόσμος επανήλθε στην προπολεμική ρητορική που ήθελε το παιδί κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έννοιες όπως η συνεργασία, η ελευθερία, το παιχνίδι, και η έκφραση κυριαρχούν, ενώ η χρήση της τέχνης, της λογοτεχνίας, της χειροτεχνίας, της μουσικής θεωρείται ουσιώδης. Οι προοδευτικές αυτές αλλαγές είχαν υποστηρικτές σε διάφορους χώρους –κολλέγια δασκάλων, επιθεωρητές, διοίκηση τοπικών αρχών– οι οποίοι και αποτελούσαν μια ομάδα πίεσης για την υλοποίηση τους (Jones K. , 2016, pp. 57-61).

Στο διάστημα 1945-1980 υπήρξαν πολλές προσπάθειες για να αναδιοργανωθεί η μαζική εκπαίδευση. Ο 1944-Education Act κατηγορήθηκε πως καθόριζε ένα τρόπο λειτουργίας των σχολείων που κυριαρχούσαν η κατανομή, οι διαγωνισμοί, τα βραβεία, η σωματική τιμωρία και έλειπαν η αυτοεκτίμηση, η ελευθερία, η υπευθυνότητα. Στα 30 περίπου χρόνια, αυτό που απασχόλησε περισσότερο τους ενεχόμενους με την εκπαίδευση ήταν το γεγονός πως δεν ακολουθούσε τις αλλαγές που υφίστατο η κοινωνία –τηλεόραση, κατανάλωση, επικοινωνία, αλλαγή των συμβόλων της νέας γενιάς–. Η επιβεβλημένη ομοιομορφία και τα πρότυπα που ανήκαν σε άλλες εποχές δεν έβρισκαν πρόσφορο έδαφος στους εκπαιδευόμενους αλλά ούτε και την αποδοχή των προοδευτικών εκπαιδευτικών. Κάποιοι από αυτούς προσπάθησαν έστω και αμυδρά να καινοτομήσουν τροποποιώντας το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα. Το σχολείο δρα ως ο θεματοφύλακας των παλιών αξιών. Εντός αυτών των παλιών αξιών κρύβονται και κάποιες παθογένειες που σχετίζονται με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία την ενσωμάτωση των μεταναστών που φέρουν τη δική τους κουλτούρα και προσπαθεί αναποτελεσματικά να τους ‘έξαφανίσει’ σκορπίζοντας τους σε διάφορα σχολεία ώστε να κρατήσει χαμηλό το ποσοστό τους ανά σχολείο (Jones K. , 2016, pp. 61-68).

#### 4.4.7.2 Δεκαετίες 1960-1970

Η δεκαετία του 1960 αποτελεί για τις αναπτυσσόμενες χώρες μια ακόμα δεκαετία όπου οι δαπάνες για την εκπαίδευση αυξάνονται, αν και με ελαφρά χαμηλότερο ρυθμό. Η δεκαετία του 1960 βρίσκει το πολιτικό σύστημα της Βρετανίας σύμφωνο για μια μεταρρύθμιση που αφορά τη δευτεροβάθμια και την ανώτατη εκπαίδευση. Ομοφωνία επικράτησε και για τις εκπαιδευτικές επενδύσεις, οι οποίες σταδιακά αυξάνονται και ξεπερνούν το 10% τη δεκαετία του 1980. Στη Βρετανία του 1975 οι δαπάνες ήταν τριπλάσιες από αυτές του 1948. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν σταμάτησε να διευρύνεται και έτσι απέκτησε μεγαλύτερο αριθμό σπουδαστών σε όλες τις βαθμίδες αλλά και αύξησε τη χρονική παραμονή τους στην εκπαίδευση. Η διεύρυνση αυτή προκάλεσε

<sup>553</sup> Το 1962, η ‘Ομάδα μελέτης του Αναλυτικού Προγράμματος’ βρήκε αντίθετους δασκάλους και τοπικές αρχές (Jones K. , 2016, pp. 57-58).

<sup>554</sup> Για παράδειγμα, το 1964 συστήνει το Schools Council ώστε να προλειάνει το έδαφος για την αναμόρφωση του curriculum (Jones K. , 2016, p. 58).



προβληματισμούς σχετικά με τα προσφερόμενα προγράμματα καθώς δημιουργήθηκε η ανάγκη να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις ενός διαφοροποιημένου κοινού. Στα μέσα της δεκαετίας του 1960 εισάγεται το Certificate of Secondary Education-CSE και στη Σκωτία οι Standard Grade exams, επιτρέποντας σε περισσότερους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε εξετάσεις. Παράλληλα το comprehensive school παραμερίζει το tripartite system-τριμερές σχήμα και η επιλογή στα 11 ή 12 έτη σταματά. Τη δεκαετία αυτή εμφανίζεται και μια τάση για πειραματισμό και εφαρμογή πολιτικών οι οποίες βρίσκονταν έξω από την άμεση επιρροή της κυβέρνησης και αφορούσαν παιδαγωγικές αρχές και αναλυτικά προγράμματα που διαμορφώνονταν κυρίως από ακαδημαϊκούς, δασκάλους, γονείς και τοπικές αρχές. Όπως συμβαίνει σχεδόν σε όλες τις περιόδους, και τη δεκαετία που μελετάμε υπήρχαν συγκρούσεις μεταξύ των μερών που ασχολούνταν με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις –τα μέρη αυτά ήταν είτε ‘ιδεολογικά διαφορετικές ομάδες’ είτε ‘ομάδες συμφερόντων’ (δάσκαλοι, γονείς, σχολάρχες κ.λπ.) (Kuebart, 1987, σσ. 115-116) (Trowler, 2003, p. 4) (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 444) (Jones K. , 2016, pp. 72-74).

Το Εργατικό κόμμα αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση της χώρας το 1964 (Harold Wilson) και έχει κεντρικά θέματα στην ατζέντα του την ανάπτυξη μέσω της κρατικής παρέμβασης, την τεχνολογική καινοτομία, τον κοινωνικό και πολιτισμικό εκσυγχρονισμό· ζητήματα που απασχολούσαν την πλειονότητα των κυβερνήσεων της Δυτικής Ευρώπης. Τα ίδια θέματα βρίσκονταν στην ατζέντα και του Συντηρητικού κόμματος με ελάχιστες διαφορές –οι Εργατικοί έδιναν προτεραιότητα στην κρατική παρέμβαση. Οι Εργατικοί χαρακτηρίζονταν ‘κόμμα του δημόσιου τομέα’ καθώς έβλεπαν αρκετές μεταρρυθμίσεις να εκπορεύονται από εκεί και οι αποφάσεις τους επηρεάζονταν τόσο από επαγγελματίες του δημοσίου όσο και τα συνδικάτα. Ωστόσο, η οικονομική κρίση (κρίση της στερλίνας το 1966) δεν άφησε τα σχέδια τους να υλοποιηθούν. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου χαρακτηρίζονται από τους ερευνητές της εκπαίδευσης ως σημαντικές καθώς τις συνδέουν με τον ευρύτερο κοινωνικό ανασχηματισμό. Τη δεκαετία του 1970 η παγκόσμια οικονομία βίωσε μια έντονη οικονομική κρίση με αρκετά από τα χαρακτηριστικά της κρίσης του 1930 –ανεργία, στασιμότητα πληθωρισμός, μειώσεις μισθών, μειώσεις δημόσιων δαπανών–. Τα αποτελέσματα αυτής στη Βρετανία και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ήταν ιδιαίτερα άσχημα –οι δαπάνες για την εκπαίδευση από 6.7% του ΑΕΠ το 1975 πέφτουν στο 4,7% το 1987. Το 1974 το Εργατικό κόμμα ανέλαβε τη διακυβέρνηση της χώρας με την υπόσχεση πως θα ανακατευθύνει τον πλούτο στα ασθενέστερα οικονομικά στρώματα. Δύο χρόνια αργότερα δανείζονται από το IMF (International Monetary Fund) και περικόπτουν τις δημόσιες δαπάνες αυξάνοντας ταυτόχρονα την ανεργία. Τον Οκτώβριο του 1976 ο Callaghan με το λόγο του στο Ruskin College της Οξφόρδης απαριθμεί τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν και οι οποίες είναι σε αρμονία με τις επιταγές της οικονομίας. Η ρητορική αυτή υιοθετήθηκε από το DES και υποκίνησε τις παρεμβάσεις της κεντρικής κυβέρνησης στη σχολική εκπαίδευση (Jones K. , 2016, pp. 74-78).

Στη μεταρρύθμιση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε η διαφορά Συντηρητικών και Εργατικών, με τους δεύτερους να προσπαθούν να συνδυάσουν την απόδοση με την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές αντιμετωπίστηκαν διαφορετικά σε Αγγλία, Βόρεια Ιρλανδία και Σκωτία· εμείς θα επικεντρωθούμε στην Αγγλία. Οι Εργατικοί επιδίωξαν να σταματήσουν την επιλογή στα 11 από τις τοπικές αρχές. Το 1964-5 ο υπουργός παιδείας Michael Stewart επιχείρησε να εφαρμόσει τη διακήρυξη του κόμματός του. Αν επιχειρούσε να υποχρεώσει τις LEAs προς αυτή την κατεύθυνση ήταν σίγουρο πως θα συναντούσε αντίσταση από τα οργανωμένα συμφέροντα των Συντηρητικών, παρά το γεγονός πως αρκετές<sup>555</sup> είχαν εφαρμόσει το μέτρο πριν την εκλογή των Εργατικών το 1964. Αντιρρήσεις είχαν εκφραστεί και από ένα μεγάλο κομμάτι υπαλλήλων<sup>556</sup> της

<sup>555</sup> Π.χ. Manchester, Bradford, Leeds.

<sup>556</sup> Οι δημόσιοι υπάλληλοι στη Μεγάλη Βρετανία -civil servants- διέπονται από ελαφρά διαφορετικό καθεστώς από τους δημοσίους υπαλλήλους στην Ελλάδα. Σε όλες τις θέσεις δεν επιτρέπονται μετακλητοί υπάλληλοι, καθώς και οι ανώτατες θέσεις δεν καταλαμβάνονται από πολιτικά πρόσωπα (η πρόταση της κυβέρνησης συνεργασίας το 2010-15 οι ανώτατοι δημόσιοι υπάλληλοι να είναι πολιτικά διορισμένοι απορρίφθηκε καθώς θεωρήθηκε πως δεν ταιριάζει με τη διακυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου). Παρόλα αυτά υπάρχουν και

κεντρικής υπηρεσίας του Υπ. Παιδείας (civil servants at the DES). Το υπουργικό συμβούλιο ακολούθησε τη συμβουλή της Civil Service και προσπάθησε να πείσει τις τοπικές αρχές (circular 10/65-*The organisation of secondary education*<sup>557</sup>) να επιλέξουν ανάμεσα σε έξι διαφορετικά σχήματα μεταρρύθμισης. Αυτό έδωσε το περιθώριο τόσο στην επιλεκτική μορφή της εκπαίδευσης να συνεχίσει να υφίσταται όσο και επέτρεψε υψηλό βαθμό διαφοροποίησης<sup>558</sup> (Jones K. , 2016, pp. 81-85).

Η αποσπασματική μεταρρύθμιση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάγκασε και τα αναλυτικά προγράμματα να ακολουθήσουν το ίδιο μοτίβο, με κύρια επιρροή τις αλλαγές στο εξεταστικό σύστημα. Η εισαγωγή του CSE (1965 σε Αγγλία και Ουαλία) θεωρήθηκε «διφορούμενη πρωτοβουλία». Οι εξετάσεις 16+ απέκτησαν δύο βαθμίδες με το CSE να είναι η χαμηλότερη, ενισχύοντας το streaming σε 'academic' και 'non-academic' σπουδαστές. Στα comprehensive

---

αρκετά κοινά σημεία. Στη μετά Thatcher εποχή ο δημόσιος τομέας λειτουργεί με λιγότερα μέλη και με τη μέθοδο «Performance-related pay», προσπαθώντας να ενστερνιστεί τον τρόπο λειτουργίας του ιδιωτικού τομέα.

Ειδικότερα, η «*Her Majesty's Home Civil Service*», αποκαλείται επίσης και «*Her Majesty's Civil Service*» ή «*Home Civil Service*», είναι οι μόνιμοι γραφειοκράτες ή γραμματείς των εργαζομένων του Στέμματος που υποστηρίζουν την «*Her Majesty's Government-Κυβέρνηση της Αυτής Μεγαλειότητας*», η οποία αποτελείται από ένα υπουργικό συμβούλιο που επιλέγεται από τον Πρωθυπουργό του Ηνωμένου Βασιλείου της Μεγάλης Βρετανίας και της Βόρειας Ιρλανδίας, καθώς και από τις δύο εκ των τριών αποκεντρωμένων διοικήσεων -την κυβέρνηση της Σκωτίας και της Ουαλίας, αλλά όχι τη διοίκηση της Βόρειας Ιρλανδίας.

Η «*Her Majesty's Home Civil Service*» αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της βρετανικής κυβέρνησης. Οι εκτελεστικές αποφάσεις των υπουργών της κυβέρνησης υλοποιούνται από την *HM Civil Service*. Οι δημόσιοι υπάλληλοι -*civil servants*- είναι υπάλληλοι του Στέμματος και όχι του βρετανικού κοινοβουλίου. Οι δημόσιοι υπάλληλοι έχουν επίσης κάποιες παραδοσιακές και θεσμικές υποχρεώσεις που σε κάποιο βαθμό τους προστατεύουν από το να χρησιμοποιηθούν από το κυβερνών κόμμα. Αρκετές φορές ανώτεροι δημόσιοι υπάλληλοι καλούνται να λογοδοτήσουν στο Κοινοβούλιο.

Ο όρος *δημόσιος υπάλληλος* στο Ηνωμένο Βασίλειο δεν περιλαμβάνει όλους τους εργαζόμενους του δημόσιου τομέα. Παρόλο που δεν υπάρχει αυστηρός ορισμός, ο όρος σημαίνει «υπάλληλος του Στέμματος που εργάζεται σε μια δημόσια δομή και δεν είναι κάτοχος μιας πολιτικής (ή δικαστικής) θέσης. Ως εκ τούτου, η «*Civil Service*» δεν περιλαμβάνει υπουργούς της κυβέρνησης, μέλη των Βρετανικών Ενόπλων Δυνάμεων, την αστυνομία, στελέχη της τοπικής αυτοδιοίκησης, στελέχη ημικρατικών οργανισμών του Κοινοβουλίου, εργαζομένους στην Εθνική Υπηρεσία Υγείας (NHS- National Health Service) και το προσωπικό του Παλατιού (Royal Household).

<sup>557</sup> Η εγκύκλιος διατεινόταν πως θα σταματούσε την επιλογή στα 11 και θα ελαχιστοποιούσε τον διαχωρισμό που υφίστατο η δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτήν παρέχονται λεπτομέρειες για τον τρόπο λειτουργίας των υφιστάμενων σχολείων, κυρίως αυτών που μοιάζουν με τα comprehensive. Αρκετές από τις LEAs είχαν τροποποιήσει τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων τους και είχαν δημιουργήσει περισσότερα από 6 σχήματα βασικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα σχήματα που περιγράφει αρκετά μπορούν να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις του επιθυμητού σχολικού δικτύου. Γίνονται ακόμα και προτάσεις για την ενσωμάτωση των σχολείων των δογμάτων (voluntary schools) και των direct grant grammar schools. Παρά τις προσδοκίες της κυβέρνησης για τη συμμόρφωσή τους με την εγκύκλιο δεν υπήρξε πρόβλεψη ώστε να αναγκαστούν να υλοποιήσουν την 10/65, παρά τις κάλεσε να καταθέσουν σχέδια μεταρρύθμισης της δευτεροβάθμιας που θα ακολουθούσαν τις βασικές κατευθύνσεις της εγκυκλίου. Όπως αναφέρεται στον Chitty (2009a, p. 29) υπήρξε ισχυρή διαμάχη στο DES για το εάν πρέπει η Εγκύκλιος να απαιτεί (require) ή να ζητά (request) οι LEAs να ετοιμάσουν τα σχέδια αναμόρφωσης. Τέλος, οι LEAs εκμεταλλευόμενες την ελαστικότητα της κυβέρνησης δεν τήρησαν τις ημερομηνίες υποβολής σχεδίων αλλά και υπέβαλλαν προτάσεις για μερική προσαρμογή των δομών τους στο σύστημα του «ενιαίου σχολείου» (Jones K. , 2016, pp. 81-85).

<sup>558</sup> Κάποια ενιαία είχαν μαθητές μεγαλύτερους από 16 ετών και κάποια όχι, κάποια ήταν πριν grammar schools και κάποια secondary modern, σε κάποια από τα σχήματα επιτράπη η λειτουργία ενός τουλάχιστον grammar school. Κάποιες τοπικές αρχές προστάτησαν τα grammar schools και αντιτάχθηκαν στον 10/65. Έτσι κάποια από τα ενιαία (ιδιαίτερα όσα δεν είχαν sixth-form) έμοιαζε να αποτελούν 'τον τελευταίο τροχό' με μαθητές που στα 16 ήταν σε χειρότερο επίπεδο από όσους φοιτούσαν στα υπόλοιπα ιδρύματα (11-18 institutions) (Jones K. , 2016, p. 83).

schools οι GCE σπουδαστές χωρίζονταν από τους CSE, ενώ στα secondary modern schools αυτοί που έμοιαζαν ικανοί να επιτύχουν στο CSE χωρίζονταν από τους υπόλοιπους. Ταυτόχρονα σε αρκετά σχολεία στην Αγγλία αναπτύσσεται νέο curriculum προσανατολισμένο σε CSE γνωστικά αντικείμενα. Παρόμοια στη Σκωτία εισήχθη το Standard Grade Exam, το οποίο δεν εκκίνησε διαδικασίες προσαρμογής του curriculum. Η προσαρμογή του curriculum με βάση το CSE βρήκε υποστηρικτές τους πιο ριζοσπάστες δασκάλους που το θεώρησαν ευκαιρία για ένα πρόγραμμα κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών που θα τους βοηθούσε να προβάλλουν τις δικές τους απόψεις και να απαλλαγούν από όσα τους επέβαλλαν οι άλλοι. Στους πολέμιους του συστήματος εντάχθηκαν τα university control boards, τα οποία διεξήγαγαν τις GCE εξετάσεις και βρέθηκαν στη δυσάρεστη θέση να αμφισβητούν την εγκυρότητα των εξετάσεων· θα έπρεπε να είναι αμερόληπτες, αντικειμενικές και να σχετίζονται με εξωτερικά κριτήρια αποτίμησης. Το 1965 παραδόθηκε από το Schools Council ένα Working Paper (Εγγραφο Εργασίας) που υπογράμμιζε την ανάγκη αύξησης της αυτονομίας στην ανάπτυξη του curriculum, προβάλλοντας τις ικανότητες των δασκάλων αλλά και στοιχεία από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης (Jones K. , 2016, pp. 85-87).

Οι ριζοσπάστες στους κόλπους των Εργατικών βρέθηκαν πολλές φορές να στηλιτεύουν το αποτέλεσμα των αλλαγών που αυτοί σχεδίαζαν για την κοινωνία. Το αποτέλεσμα από τις εκπεφρασμένες απόψεις τους ήταν η αίσθηση πως η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν ολοκληρώθηκε και χρειάζονται περισσότερο ριζοσπαστικές ιδέες για να ευδοκιμήσει. Προς αυτή την κατεύθυνση βρήκαν την υποστήριξη του επιστημονικού κλάδου της κοινωνιολογίας. Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οι κοινωνιολόγοι ασχολήθηκαν με τη διεύρυνση στην εκπαίδευση, ενώ το 1960 το ζήτημα που τους απασχολούσε ήταν το πώς το πρόγραμμα σπουδών και το streaming συνέβαλλαν στην αποτυχία των μαθητών της εργατικής τάξης. Παράλληλα, διάφοροι σύμβουλοι εκπαιδευτικής πολιτικής επέμεναν για ένα 'κοινό πρόγραμμα σπουδών' το οποίο θα ολοκλήρωνε τη μεταρρύθμιση του comprehensive school και θα απευθυνόταν σε όλες τις κοινωνικές τάξεις. Τη δεκαετία του 1960 το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών των εθνικών μειονοτήτων απασχόλησε τη Βρετανία. Φάνηκε πως μια θετική εξέλιξη αντικατέστησε τη λογική της 'αφομοίωσης-assimilation' (όπου το ζητούμενο ήταν να ενστερνιστούν το Βρετανικό τρόπο ζωής) με τη λογική της 'ένσωμάτωσης-integration' (η ανοχή, η ίση μεταχείριση, η ένταξη, ο επανασχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελούσαν τη νέα ρητορική). Στα θέματα που άπτονται τις διακρίσεις μεταξύ των φύλων υπάρχει μια αναντιστοιχία μεταξύ του θεσμικού πλαισίου και της υλοποίησής του. Η εκπαίδευση τη δεκαετία του 1970 είναι ανδροκρατούμενη. Το 1975 οι Εργατικοί ψηφίζουν τον *Sex Discrimination Act*, ο οποίος κατέστησε παράνομη στα σχολεία τη διάκριση των γνωστικών αντικειμένων σύμφωνα με το φύλο. Ο νόμος δεν λύνει όλα τα προβλήματα αλλά θέτει τις βάσεις για την έναρξη του διαλόγου σχετικά με το πώς αντιμετωπίζεται και το πώς σχηματίζεται με τη συμβολή του σχολείου η ταυτότητα του φύλου-gender identity (Jones K. , 2016, pp. 94-98).

Αντίσταση, ωστόσο, συναντά η εφαρμογή της εγκυκλίου για το ενιαίο σχολείο, σε τέτοιο βαθμό που η Συντηρητική κυβέρνηση (1970-74 Heath Ministry) με την εγκύκλιο 10/70<sup>559</sup> καταργεί το διάταγμα της μεταρρύθμισης του 1965. Το Δεκέμβριο του 1972 η κυβέρνηση των Συντηρητικών εκδίδει τη «Λευκή Βίβλο» που μεταθέτει το βάρος στην προσχολική αγωγή και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στην αλλαγή της ποσόστωσης δασκάλων-μαθητών, στην εκπαίδευση των δασκάλων και στις μεταβολές στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Επίσης, το όριο ηλικίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση αυξάνεται στα 16 έτη, σαν ένα από τα μέτρα που ανέκοπτε την αυξανόμενη ανεργία. Το Schools Council for Curriculum and Examinations εισήγαγε καινοτομίες στα σχολικά προγράμματα και βομβάρδισε τα σχολεία με σχέδια αναλυτικών προγραμμάτων. Το 1974, οι Εργατικοί συνεχίζουν την εκπαιδευτική πολιτική της Λευκής Βίβλου ως ένδειξη συναίνεσης. Επίσης, η κυβέρνηση των Εργατικών εκκινεί ξανά τις προσπάθειες για Ενιαίο Σχολείο και κατάργηση των εξετάσεων eleven plus. Το 1976 νομοθετείται οριστικά<sup>560</sup> το Ενιαίο Σχολείο ως το μοναδικό για τη

<sup>559</sup> Παρά την επαναφορά της επιλεκτικότητας με την εγκύκλιο 10/70, το 1982 το 80% των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτά σε comprehensive school (Trowler, 2003, p. 4).

<sup>560</sup> Ο νόμος του 1976 στόχευε να καταργηθεί κάθε είδους επιλογή. Ωστόσο, άφησε τόσα πολλά παραθυράκια που η επιλογή δεν καταργήθηκε ποτέ. Ο νόμος ανακλήθηκε από τους Συντηρητικούς το 1979.

δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το επόμενο διάστημα ο προβληματισμός όλων στρέφεται στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Ο διάλογος που αφορά τη μειωμένη απόδοση της εκπαίδευσης, βοηθά την κυβέρνηση να τη συνδέσει με την απασχόληση<sup>561</sup> (Kuebart, 1987, σσ. 115-116) (Trowler, 2003, pp. 4-5) (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 444).

Το 1977 γίνεται ένας μεγάλος διάλογος για την παιδεία, με συνέδρια ειδικών και ομάδων ενδιαφερομένων, όπου στη θεματολογία επικρατούν τα σχολικά προγράμματα και η επαγγελματική εκπαίδευση. Το 1979, η άνοδος των Συντηρητικών φέρνει άλλη μια φορά ανατροπές στην εκπαίδευση. Αναγγέλλεται η ανάκληση της υποχρεωτικής καθιέρωσης του Ενιαίου Σχολείου, η γονεϊκή επιλογή, η δυνατότητα συνύπαρξης των Ενιαίων Σχολείων με λίγα Grammar School (σχολεία για ελίτ), η διατήρηση των ιδιωτικών σχολείων με κρατική ενίσχυση. Οι βασικές τάσεις που διαμορφώθηκαν και αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του 1970 και υλοποιήθηκαν μετά την εκλογή της Thatcher το 1979 ήταν: «η αναθεώρηση των θέσεων για τη σχέση εκπαίδευσης και οικονομίας», «η εισαγωγή αρχών και πρακτικών οργάνωσης της εκπαίδευσης στο πνεύμα των αρχών της αγοράς» και «η πρωτόγνωρη ενίσχυση του συγκεντρωτικού ελέγχου της εκπαίδευσης». Ο Hayek μαζί με τα ιδρύματά<sup>562</sup> που υποστήριξαν με σθένος τις απόψεις του επηρέασαν τη Margaret Thatcher και τον Keith Joseph (υπουργός παιδείας το διάστημα 1981-1986). Η κακή κατάσταση της βρετανικής βιομηχανίας, η αυξημένη ανεργία, και η αίσθηση πως οι πολιτικές συναίνεσης της μεταπολεμικής περιόδου είχαν αποτύχει, οδήγησαν στην αλλαγή παραδείγματος και στην απαίτηση για αλλαγή του σχολείου. Οι «ίσες ευκαιρίες» έδωσαν τη θέση τους στην ανάγκη για «απασχολησιμότητα», για «σύγχρονη και δυναμική οικονομία», «επιχειρηματικότητα», καθώς και «εκσυγχρονισμό» και «αριστεία» στην εκπαίδευση. Όλοι (κράτος και διεθνείς οργανισμοί) συνηγορούσαν πως η εκπαίδευση είναι δομικό τμήμα της εθνικής οικονομικής στρατηγικής. Αποτέλεσμα αυτού, η ισχυρή κρατική παρέμβαση που οδήγησε στην αύξηση του αριθμού των ιδρυμάτων σε όλες τις βαθμίδες (Kuebart, 1987, σ. 117) (Trowler, 2003, pp. 4-5) (Brock & Alexiadou, 2012, σσ. 445-447, 452).

Το διάστημα 1974-1979 οι Εργατικοί, με οριακές πλειοψηφίες, κυβερνούσαν εν μέσω οικονομικής κρίσης και περικοπών του δημοσίου τομέα. Η δεκαετία του 1970 ήταν δυσκολότερη για τη μεταρρύθμιση των comprehensive schools κυρίως λόγω των οικονομικών δυσχερειών. Αυτό που επιχειρήθηκε σε μεγάλο εύρος ήταν ο επανασχεδιασμός των secondary moderns. Οι LEAs υπερίσχυαν στα δικαστήρια στη διαμάχη για το μετασχηματισμό των σχολείων σε ενιαία. Οι Συντηρητικοί το 1979 ανακάλεσαν το νόμο για τα ενιαία σχολεία. Οι Εργατικοί δεν συμφωνούσαν με την ύπαρξη ιδιωτικών σχολείων, τα αντιμετώπιζαν ως φορείς ανισότητας. Παρά τη σύσταση επιτροπής το 1965 από τον Wilson, η δεκαετία του 1970 βρίσκει το ζήτημα ανοικτό και τους Εργατικούς να είναι ακόμα πιο επικριτικοί<sup>563</sup>. Τελικά οι αλλαγές που βίωσαν τα ιδιωτικά σχολεία προήλθαν από τα ίδια: α. απομακρύνθηκαν από την εκπαίδευση των κληρικών και των αξιωματούχων στρατού και κράτους, β. χρηματοδοτήθηκαν από τον τομέα της βιομηχανίας και επικεντρώθηκαν στην ακαδημαϊκή αριστεία και γ. ενώ το συνολικό ποσοστό σπουδαστών μειώθηκε

<sup>561</sup> Δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός πως οι δυσκολίες στην εκπαίδευση εκείνη την περίοδο είναι συνδεδεμένες με την οικονομική κρίση. Η κριτική που ασκήθηκε ήταν πρωτοφανής, καθώς επέρριπτε ευθύνες στο σχολικό σύστημα για τις αποτυχίες της εθνικής οικονομίας αλλά και για το γεγονός πως προερχόταν από κυβέρνηση Εργατικών. Το 1976, ο πρωθυπουργός των Εργατικών James Callaghan, με την ομιλία του στο κολλέγιο Ruskin της Οξφόρδης, έβαλε τέρμα στο Butskellite consensus [λέξη που προέρχεται από τα ονόματα των υπουργών οικονομικών R.A. Butler και Hugh Gaitskell και δηλώνει τη συναίνεση των δύο κομμάτων σε θέματα κρατικοποιήσεων, εκπαίδευσης και κοινωνικής πολιτικής την περίοδο 1950-1976 -ο Economist (Speck, 1995, σ. 222) επινόησε το διακομματικό αυτό χαρακτήρα που τον αποκαλούσε Butskell και στη συνέχεια οι υπόλοιπες εφημερίδες υιοθέτησαν τον όρο Buskellism] θέτοντας τις βάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθήθηκε τα επόμενα χρόνια από τους Συντηρητικούς (υπό την Margaret Thatcher). Η εκπαίδευση στο λόγο του συνδέθηκε ισομερώς τόσο με την παιδεία όσο και με την απασχόληση (Trowler, 2003, pp. 4-5).

<sup>562</sup> Institute of Economic Affairs, Adam Smith Institute, Center for Policy Studies.

<sup>563</sup> Σε συνέδριο του κόμματος, ο Roy Hattersley, σκιώδης υπουργός παιδείας, προειδοποιεί τους σχολάρχες: «είναι ισχυρή μας πρόθεση αρχικά να περιορίσουμε και στη συνέχεια να καταργήσουμε την ιδιωτική εκπαίδευση» (Jones K., 2016, p. 99).

σε μια εικοσαετία (1960-1980) από 29% σε 19%, το 1/3 των μαθητών συγκέντρωναν υψηλότερες βαθμολογίες (A Levels). Η επικέντρωση στις εκπαιδευτικές διαφορές που εκπορεύονταν από την κοινωνική τάξη των σπουδαστών έπαψε να είναι το πρωταρχικό μέλημα της κυβέρνησης. Η βασικότερη μεταστροφή αφορούσε την οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης που έγινε κυρίαρχη, καθώς τα απτά οικονομικά δεδομένα λαμβάνονταν υπόψη περισσότερο από τις σχέσεις της εκπαίδευσης με τις LEAs και τα συνδικάτα. Το 1976, λίγο πριν την ομιλία του Callaghan στο Ruskin College, είδε το φως της δημοσιότητας το Yellow Paper του DES που αποκάλυπτε τις αστοχίες της κρατικής εκπαίδευσης. Εκτός από επισημάνσεις για το πως οι δάσκαλοι είχαν αφεθεί να αυτενεργούν σε ένα σωρό θέματα –μέθοδος εργασίας, μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, ομαδοσυνεργατική μάθηση, επιλογή κάποιων αντικειμένων διδασκαλίας– με κίνδυνο οι λιγότερο ικανοί να αντιμετωπίζουν προβλήματα, επικεντρωνόταν στις αποτυχίες του Schools Council να μετασχηματίσει το εξεταστικό σύστημα και το αναλυτικό πρόγραμμα. Στα μέσα της δεκαετίας του 1970 εκτός από την κορύφωση της οικονομικής κρίσης, μια κοινωνική κρίση σάρωνε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Τα Πανεπιστήμια πρωτοστατούσαν με διαμαρτυρίες των οποίων η ένταση έφτανε στο να καταδικάζονται οι φοιτητές για ποινικά αδικήματα. Η ανεργία των νέων, η έξαρση του φασισμού σε κάποιες πόλεις, οι κινητοποιήσεις των δασκάλων, η ανάμειξη των ΜΜΕ στα εκπαιδευτικά ζητήματα που παρουσίαζαν τους εκπαιδευτικούς σαν την αιτία του κακού ώθησε το Συντηρητισμό σε επανεμφάνιση (Jones K. , 2016, pp. 98-103).

Στη μεταπολεμική περίοδο οι Συντηρητικοί βρέθηκαν να υποστηρίζουν ένθερμα το τριμερές σχήμα –tripartite, ενώ στη συνέχεια (1960-70) ενστερνίζονται την άποψη πως η ευφυΐα είναι επίκτητο και όχι κληρονομούμενο χαρακτηριστικό και σταματούν να δεσμεύονται για τις 11+ εξετάσεις. Το διάστημα 1970-74 αντί να καινοτομούν προσπαθούν να αντιδράσουν στις αλλαγές που τους περιβάλλουν. Ωστόσο, έρχεται το διάστημα που η εκπαιδευτική τους πολιτική μεταμορφώνεται και αυτό δεν είναι άλλο από το 1974-1979. Στην πραγματικότητα θέτουν στο κέντρο της πολιτικής τους την «εκπαιδευτική αποτυχία» και τα «χαμηλά στάνταρ», ενώ η ριζοσπαστική και μη συναινετική χροιά της πολιτικής τους εκδηλώνεται πλήρως όταν αρχηγός του Συντηρητικού κόμματος αναλαμβάνει η Margaret Thatcher. Σταματά η ανοχή του κόμματος στα συνδικάτα, στις υψηλές δημόσιες δαπάνες και στην οικονομική πολιτική με κέντρο την πλήρη απασχόληση. Η Νέα Δεξιά του 1970 στηρίχθηκε σε δύο ιδεολογίες που δεν ταυτίζονται ούτε συνεργάζονται πάντα αρμονικά και για αυτόν το λόγο οι αντιθέσεις αυτές έκαναν δύσκολη τη διατήρηση της συνοχής του Συντηρητικού κόμματος –αγορά, όχι το κράτος & η παράδοση, όχι η καινοτομία συνυπήρχαν σε ένα δύσκολο διαχειρίσιμο μόρφωμα. Η Νέα Δεξιά και οι απόψεις της για την εκπαίδευση έβρισκαν στην Αγγλία πολύ μεγαλύτερη απήχηση από ότι σε Βόρεια Ιρλανδία και Σκοτία. Το 1969 εκδίδεται το πρώτο από μια σειρά εξαιρετικά δημοφιλών Black Papers<sup>564</sup>, όπου οι απόψεις διανοούμενων –που καμιά φορά όπως ο Brian Cox προέρχονταν από το χώρο των Εργατικών– έρεπαν προς «μια εκπαιδευτική κοινότητα με *'boundaries, limits and enclosures'*, όπου πειθαρχημένες τάξεις που μοιράζονταν μια κοινή κουλτούρα, εργάζονταν για την κατάκτηση της γνώσης, της οποίας η αξία είναι αδιαφιλονίκητη». Κάποιες από τις επισημάνσεις των black papers είναι πως «Η αναρχία έγινε της μόδας», «Ο Πλαουντενισμός-Plowdenism<sup>565</sup> κατέστρεψε την οργανωμένη μάθηση στο δημοτικό σχολείο στο όνομα της ελεύθερης επιλογής», «Οι αρχές της πειθαρχίας και της σκληρής δουλειάς του grammar school αντιμετωπίζονται με περιφρόνηση». Στα πανεπιστήμια τα papers διαπιστώνουν «ισότητα και αναρχία». Το βασικότερο μειονέκτημα ήταν

<sup>564</sup> **Black Papers:** Η ονομασία ήταν ο αντίποδας των κυβερνητικών White Papers. Γραμμένα από μέλη της δεξιάς που εξαπέλυσαν έντονη κριτική κατά του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος μεταξύ του 1969 και του 1977. Η θεματολογία τους χωριζόταν σε τρεις ενότητες:

- Τα ακαδημαϊκά στάνταρ, ιδιαίτερα σε μαθηματικά και γλώσσα, είναι σε παρακμή.
- Οι πολιτικά υποκινούμενοι δάσκαλοι αποτελούν κίνδυνο τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτήν, καθώς ενστερνίζονται προοδευτικές μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, φεμινιστικές και σοσιαλιστικές ιδεολογίες και αντιτίθενται στη βιομηχανοποίηση και την έμφαση στην επαγγελματική παιδεία.
- Η απειθαρχία αυξάνεται στα σχολεία και απειλεί να διαταράξει τον κοινωνικό ιστό (Trowler, 2003, p. 194).

<sup>565</sup> Από την αναφορά Plowden.

πως η μεταρρύθμιση υπονόμωσε ακόμα και την αρχή της ισότητας που θεωρητικά υπηρετούσε, με το να μην προσφέρει στον λαμπρό νέο της εργατικής τάξης τα εφόδια που έπρεπε. Η επέκταση στην ανώτατη μείωσε την προσφερόμενη ποιότητα. Η κριτική των black papers φαίνεται πως έπιασε τόπο και μάλιστα χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη του νέου προγράμματος των Συντηρητικών για την εκπαίδευση. Οι Συντηρητικοί έχασαν τις εκλογές του 1974 με εκπαιδευτικές πολιτικές που επικεντρώνονταν περισσότερο από όλα στις δαπάνες. Με αρχηγό τη Thatcher οι αντιρρήσεις μετατοπίστηκαν στην πολιτισμική φθορά που προκαλεί η απειθαρχία, το ενιαίο σχολείο και η προοδευτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, χρησιμοποίησε τη ρητορική για αμφισβήτηση της εθνικής ταυτότητας<sup>566</sup>. Ένα ακόμα θέμα που σχετίζεται με τα black papers και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική των Συντηρητικών είναι πως η πλειοψηφία των οπαδών τους δεν αντιμετώπιζε θετικά την υπέρμετρη κρατική ανάμειξη. Στο Black Paper 1977 ο Stuart Sexton σκιαγράφησε ένα σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δεν είναι άλλο από αυτό που αποτέλεσε τη βάση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1988 (Education Reform Act of 1988). Τρεις προκλήσεις που αντιμετώπιζε το εκπαιδευτικό σύστημα από το 1944 αντιμετωπίστηκαν από τους Συντηρητικούς –όσοι επιθυμούσαν την παλινόρθωση του πολιτισμού ζητούσαν την επιβεβαίωση των ορισμών της γνώσης και των ιεραρχιών της εκπαίδευσης, οι δημόσιοι υπάλληλοι του DES ζητούσαν περισσότερο κεντρικό έλεγχο και οι υποστηρικτές της ελεύθερης αγοράς ζητούσαν το σχολικό σύστημα να λειτουργεί με βάση τη γονεϊκή επιλογή (Jones K. , 2016, pp. 103-110). Θα φανεί από όσα ακολούθησαν αν όσα έπραξαν οι Συντηρητικοί ήταν προς τη σωστή κατεύθυνση.

#### 4.4.7.3 40 χρόνια εφαρμογής του Νόμου 1944

Ο νόμος 1944 είχε σημαντικές διατάξεις που αφορούσαν στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, στη δομή της και επέφερε ρύθμιση σε θέματα ανάμεσα στο κράτος και την εκκλησία. Το “Board of Education” αντικαταστάθηκε από το Υπουργείο Εκπαίδευσης και οι LEAs απέκτησαν περισσότερο σαφείς αρμοδιότητες, με έλεγχο παράλληλα από το νεοϊδρυθέν υπουργείο. Ο νόμος, έστω και μέσω μιας ελαφρά διφορούμενης διάταξης, περιλάμβανε πρόβλεψη για την αναγνώριση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Τα σχολεία των δογμάτων λειτούργησαν με δύο διαφορετικούς τρόπους: ελεγχόμενα (controlled) ή ενισχυμένα (aided). Τα ελεγχόμενα, στα οποία η τοπική οργάνωση συντηρεί τα σχολικά κτίρια, παρέχουν θρησκευτική διδασκαλία σύμφωνη με το δόγμα. Τα ενισχυμένα, που συντηρούν τα ίδια τα κτίρια, αποφασίζουν για τη θρησκευτική αγωγή αλλά και την εκλογή των δασκάλων. Όλα τα κρατικά σχολεία, έχουν υποχρεωτικά καθημερινή προσευχή και διδασκαλία θρησκευτικών, η οποία δεν είναι προσανατολισμένη αποκλειστικά σε κάποιο συγκεκριμένο δόγμα. Το αναλυτικό πρόγραμμα των κρατικών σχολείων είναι αυτόνομο σε τοπικό επίπεδο (Kuebart, 1987, σσ. 117-118).

Δεν μπορούμε, ωστόσο, να ισχυριστούμε πως ο νόμος εφαρμόστηκε απόλυτα. Στις αρχές του 1950 οι όποιες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση απείχαν πολύ από το νόμο του 1944. Η οικονομική κρίση ήταν ένας λόγος που εμπόδιζε τις αλλαγές και η μη καθολική αποδοχή ενός ενιαίου σχολικού συστήματος ένας ακόμη (Jones K. , 2016, pp. 34-35). Οι αλλαγές στα πανεπιστήμια (σύνδεση με την οικονομία, επέκταση) παρέμειναν στη θεωρία. Οι αλλαγές στην τεχνική εκπαίδευση ήταν ελάχιστες. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι κοινωνικές διαφορές δέσποζαν σε όλες τις επιλογές. Η δυσαρέσκεια των γονιών πυροδοτούσε κάποιες αλλαγές μικρής εμβέλειας. Οι δάσκαλοι οργανώθηκαν και το 1961 έκαναν την πρώτη τους απεργία μετά το 1920. Ζητούσαν αλλαγές στα εργασιακά, αυξήσεις και συμμετοχή στις αποφάσεις της κυβέρνησης για την εκπαίδευση. Οι πολιτιστικές αλλαγές δεν αφομοιώθηκαν με επιτυχία. Τέλος, οι μετανάστες αντιμετωπίστηκαν σαν πρόβλημα. Όλα αυτά «απέτελεσαν το σπόρο για μελλοντικές συγκρούσεις» (Jones K. , 2016, pp. 68-71).

Το νεοϊδρυθέν Υπουργείο Παιδείας (Ministry of Education) αναδιοργανώνεται το 1964 σε Υπουργείο Παιδείας και Επιστήμης (Department of Education and Science). Ο νόμος του 1944 θέτει

<sup>566</sup> Για να κατανοήσουμε αυτή τη ρητορική αρκεί να θυμηθούμε τον Enoch Powell, το λόγο του «Rivers of Blood» και τις συνέπειες στη Βρετανική πολιτική σκηνή.

τις LEAs υπό τη διοίκηση του Υπουργείου, παραχωρώντας έτσι στην κεντρική εξουσία δικαιώματα. Δυνητικά το Υπουργείο ρυθμίζει τα κάτωθι: διαμορφώνει ένα σύνολο βασικών κανόνων, ελέγχει τα σχολικά κτίρια και τη στελέχωση σε διδακτικό προσωπικό, καθορίζει τα προσόντα διορισμού εκπαιδευτικών και τις συντάξεις τους, καθορίζει τα ποσά με τα οποία επιχορηγούνται οι LEAs, τέλος ασχολείται με την παιδαγωγική έρευνα. Η προπαρασκευή νομοθετημάτων για εκπαιδευτικά ζητήματα γίνεται με τη συνδρομή Συμβουλευτικών Επιτροπών. Τέτοιες επιτροπές είναι τα Κεντρικά Συμβούλια Εκπαίδευσης (Central Advisory Councils for Education). Οι Συμβουλευτικές Επιτροπές, από το 1950 και έπειτα, ετοίμασαν διάφορες αναφορές, εξαιρετικά σημαντικές σε επιρροή στο δημόσιο διάλογο αλλά και στις αποφάσεις που ελήφθησαν στη συνέχεια στην εκπαιδευτική πολιτική<sup>567</sup>. Αρκετές αναφορές ετοιμάστηκαν και από ad hoc επιτροπές<sup>568</sup>. Τα παραγόμενα των επιτροπών θεωρήθηκαν ως μια μορφή εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Ο 1944 Education Act δημιούργησε και το ανεξάρτητο ίδρυμα "National Foundation for Educational Research". Το 1964 ιδρύεται το "Schools Council for the Curriculum and Examinations" (Σχολικό Συμβούλιο για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις εξετάσεις) (Kuebart, 1987, σσ. 119-121).

Οι επιθεωρητές των σχολείων υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και διορίζονται από τα Ανάκτορα. Μετά την επιθεώρηση, μέσω εμπιστευτικών εκθέσεων, ενημερώνουν το υπουργείο και τους εκπαιδευτικούς. Κύριο έργο τους θεωρείται η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και δευτερευόντως, λόγω της καλής γνώσης του σχολείου, λειτουργούν ως σύμβουλοι του Υπουργείου. Οι LEAs είναι υπεύθυνες για το διορισμό των εκπαιδευτικών. Το ποσό της επιχορήγησής τους από την κυβέρνηση καλύπτει τα 2/3 των δαπανών και το υπόλοιπο συμπληρώνεται από την τοπική φορολογία. Το μεγαλύτερο μέρος των χρημάτων τους διατίθεται στους μισθούς των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία συνδιοικούνται από τις LEAs, το Συμβούλιο Διοίκησης (Board of Governors για τα δευτεροβάθμια και Board of Managers για τα πρωτοβάθμια) και το διευθυντή του σχολείου. Τα συμβούλια διοίκησης για μεγάλο χρονικό διάστημα μοιάζουν να μην είναι αποτελεσματικά, αλλά η αναφορά του Taylor (1977), που αλλάζει τη σύστασή τους (αντιπρόσωποι των LEAs, εκπαιδευτικών, γονιών, πολιτών) και επεκτείνει τις αρμοδιότητές τους, θέτει νέες βάσεις στη μετέπειτα λειτουργία τους. Μια από τις προτάσεις της αναφοράς Taylor είναι και η δημιουργία μιας πρώτης γενικής εκτίμησης της προόδου της σχολικής μονάδας από το Συμβούλιο Διοίκησης, εντός της πενταετίας του σχηματισμού. Τα σχολεία είναι αρκετά αυτόνομα, με το διευθυντή να έχει αυξημένες ευθύνες και αρμοδιότητες και τους εκπαιδευτικούς να μπορούν να επιλέξουν το περιεχόμενο, τη μέθοδο και τα υλικά διδασκαλίας τους. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μέσω των ενώσεων Γονέων-Εκπαιδευτικών (Parent-Teacher-Associations P.T.A) (Kuebart, 1987, σσ. 122-124).

Η προσχολική αγωγή έχει αναπτυχθεί σε περιορισμένο βαθμό, καθώς το βάρος δίνεται στην πρώιμη έναρξη της υποχρεωτικής φοίτησης (στα 5 έτη). Η γενική εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο αυτοτελείς βαθμίδες, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο κύκλους, Infant school (5 έως 7 ή 8 ετών) και Junior school (έως 12 ετών). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κυρίως στα Infant schools, δεν ακολουθείται αυστηρά κάποιο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Η διδασκαλία δίνει έμφαση στην εξατομίκευση, την ομαδική εργασία, τη μέθοδο project, τη διερευνητική μάθηση κ.λπ. Στο junior school υπάρχει περισσότερη πίεση για επίδοση, φαινόμενο ιδιαίτερα έντονο όταν είτε υπάρχουν εξετάσεις για τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη, είτε γίνεται "streaming"<sup>569</sup> των μαθητών (Kuebart, 1987, σσ. 124-128).

<sup>567</sup> Crowther-Report (Fifteen to Eighteen, 1959), Newsom-Report (Half Our Future, 1963), Plowden-Report (Children and their Primary Schools, 1967) (Kuebart, 1987, σσ. 119-120).

<sup>568</sup> Robbins-Report (The Report of the Committee on Higher Education, 1963) (Public Schools Commission, 1968 & 1970), James-Report (Teacher Education and Training, 1972), Russel-Reports (Adult Education: A Plan for Development, 1973), Bullock-Report (A Language for Life, 1975), Taylor-Report (A New Partnership for Our Schools, 1977), Waddell-Report (School Examinations, 1977), Warnock-Report (Special Educational Needs, 1978) (Kuebart, 1987, σσ. 119-120).

<sup>569</sup> Κατανομή των μαθητών σε ομάδες με κριτήριο ταξινόμησης την επίδοσή τους, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ομοιογενών ομάδων.

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο αρχίζει να εμφανίζεται η ιδέα δημιουργίας ενός ενιαίου σχολείου (multilateral ή comprehensive) στηριγμένο στις νέες αντιλήψεις που επικρατούν για το «κράτος πρόνοιας» και τις «ίσες ευκαιρίες» (Αγγέλης, 2003, σ. 15). Σημαντικό να επισημανθεί πως η αρχή «ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση» υιοθετείται και από τα δύο πολιτικά κόμματα. Το 1945 την εξουσία έχει το Εργατικό Κόμμα (Clement Attlee) που στην ουσία έχει την πρώτη του ευκαιρία να εφαρμόσει την κοινωνική πολιτική που ευαγγελίζεται. Ωστόσο, με τον *1944-Education Act* πρόσφατα ψηφισμένο, επικεντρώνεται στη δημιουργία Εθνικού Συστήματος Υγείας. Το Comprehensive School μπαίνει ακόμα μια φορά σε αναμονή<sup>570</sup> (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 442). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το τριμερές σχήμα που καθιέρωσε ο νόμος του 1944, υποχωρεί μετά το 1978 και την επικράτηση του ενιαίου σχολείου<sup>571</sup>. Την περίοδο που προηγήθηκε το ρόλο του μαζικού σχολείου είχε το “Secondary Modern School”. Οι μαθητές μετά την αποφοίτησή τους συμμετέχουν σε εξετάσεις όπως το GCE<sup>572</sup> O-Level (General Certificate of Education, Ordinary Level) ή το CSE<sup>573</sup> (Certificate of Secondary Education). Το Grammar School καταλήγει στο GCE A-Level. Αυτό αποτελεί την ελάχιστη προϋπόθεση για εισαγωγή σε Ανώτατη Σχολή. Η Sixth-form, που αποτελεί την ανώτατη βαθμίδα του Grammar School, εξειδικεύει το μαθητή σε λίγα μαθήματα. Τα Technical Schools, όπως προδίδει ο μικρός αριθμός μαθητών τους, δεν μπόρεσαν να αναπτυχθούν όσο θα ήθελαν οι υποστηρικτές τους (Kuebart, 1987, σσ. 128-133).

Η δεκαετία του 1950 τελειώνει με το grammar school να προσφέρει την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση στους γόνους της αστικής τάξης. Όσο η οικονομία των χωρών βελτιώνεται, ευρύτερα κοινωνικά στρώματα διεκδικούν καλύτερη εκπαίδευση. Το τριμερές σχολείο (grammar, technical, modern) με τα κάθε είδους προσκόμματα (εξετάσεις στα 11, G.C.E. O level, 6<sup>th</sup> Form) εμποδίζει τα παιδιά της «νέας αστικής τάξης» να μεταβούν σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η μεταρρύθμιση του comprehensive school έρχεται να διευθετήσει πολλά αιτήματα. Οι εργάτες μειώνονται και τα white collar επαγγέλματα αυξάνονται, με αποτέλεσμα να στρέφονται προς τους Συντηρητικούς και να αξιώνουν διαφορετικό τρόπο ζωής και καλύτερη εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Ο Harold Wilson θεωρεί πως το ενιαίο σχολείο αποτελεί φιλολαϊκή πολιτική, άποψη που συμεριζεται αργότερα και ο Edward Heath (Αγγέλης, 2003, σσ. 110-117).

Τη δεκαετία του 1960 γίνεται μια προσπάθεια για εφαρμογή μη επιλεκτικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα προτείνεται να μετατραπούν τα περισσότερα σχολεία σε Ενιαία Σχολεία (Comprehensive Schools), να αντικατασταθούν από κάποιο άλλο σχήμα οι eleven-plus εξετάσεις και να ενισχυθεί η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση. Το 1965 οι LEAs υποβάλλουν προτάσεις<sup>574</sup> για τη λειτουργία των Comprehensive Schools, οι οποίες καταλήγουν σε τρεις διαφορετικούς τύπους: 1. το «ορθόδοξο» Comprehensive School (11-18 ετών) 2. ένα σύστημα με δύο κύκλους: Comprehensive School από 11 έως 16, μια κολλεγιακή βαθμίδα αμέσως μετά (Sixth-form College) 3. έναν τύπο σχολείου που χωρίζεται σε 3 τμήματα σύμφωνα με τις ηλικίες και διαπλέκεται με το πρωτοβάθμιο σχολείο: First School – Middle School<sup>575</sup> (8 ή 9 έως 12 ή 13) – Extra βαθμίδα (13 ή 14

<sup>570</sup> Οι LEAs, που χαρακτηρίζονταν για τον φιλοεργατικό προσανατολισμό τους, τη δεκαετία του 1950 δημιουργούν στο Λονδίνο και σε κάποιες άλλες μεγάλες πόλεις ενιαία σχολεία (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 443).

<sup>571</sup> Το 1978 το 83% των μαθητών φοιτούν σε ενιαία σχολεία.

<sup>572</sup> Το GCE δημιουργήθηκε το 1951, αντικαθιστώντας το School Certificate ('matriculation'). Ο στόχος ήταν να το αποκτούν όσοι ανήκαν στο ανώτατο 25% των μαθητών. Οι εξετάσεις διενεργούνταν σε δύο επίπεδα: στα 16 (Ordinary level) και στα 18 (Advanced level). Σε αυτές συμμετείχαν κυρίως οι μαθητές των grammar και των independent schools.

<sup>573</sup> Η αναφορά Beloe του 1960 «*Secondary School Examinations other than the GCE*» σύστησε την ύπαρξη ενός παράλληλου εξεταστικού συστήματος για όσους μαθητές δεν τα κατάφεραν με τις απαιτήσεις του GCE. Έτσι οδηγηθήκαμε στην εισαγωγή του CSE-Certificate of Secondary Education το 1965.

<sup>574</sup> Οι LEAs καλούνται να υποβάλουν τις προτάσεις τους για τα ενιαία σχολεία με την εγκύκλιο 10/65. Το έργο της έγκρισης των σχεδίων που υποβλήθηκαν από τις LEAs ανέλαβε η Margaret Thatcher, υπουργός παιδείας του Συντηρητικού Κόμματος που ανάλαβε το 1970 τη διακυβέρνηση (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 443).

<sup>575</sup> Τα middle schools αποτέλεσαν αρχικά λύση στο πρόβλημα στέγασης που είχαν τα comprehensive schools. Τις δεκαετίες του '40 και '50 τα μικρά κτίρια που χτίζονταν για να στεγάσουν τα grammar και secondary



έως 18). Το βασικότερο πρόβλημα των Comprehensive Schools είναι η ομαδοποίηση των μαθητών, η οποία χρησιμοποιείται ώστε να επιτευχθεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Όταν αυτό γίνεται με κριτήριο την επίδοση σε όλα τα μαθήματα τότε έχουμε το επονομαζόμενο «Streaming»<sup>576</sup>, όταν λαμβάνονται υπόψη υποσύνολο των μαθημάτων έχουμε «Setting» και όπου χρησιμοποιείται συνδυασμός των παραπάνω έχουμε «Banding»<sup>577</sup>. Όποιο, ωστόσο, και αν είναι το σύστημα κατηγοριοποίησης, όσο πιο νωρίς σταθεροποιείται η ομαδοποίηση τόσο περισσότερο «αντικατοπτρίζει άμεσα την κοινωνική προέλευση των μαθητών». Για να λυθεί αυτό το ζήτημα, αρκετά Comprehensive Schools επιλέγουν το «mixed-ability grouping». Ένα άλλο ζήτημα που προέκυψε στην πορεία από την προσδοκία των μαθητών να αποκτήσουν αυξημένα προσόντα, ακόμα και όταν δεν επιλέγουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, είναι η δημιουργία ενός δεύτερου κύκλου σπουδών του ενιαίου σχολείου (sixth-form Κολλέγια). Στο θέμα του αναλυτικού προγράμματος, έχουμε έντονη την επίδραση των εξετάσεων από εξωτερικούς φορείς, που μπορεί μεν να πιστοποιούν τους κατόχους αλλά συνάμα συμβάλλουν στο να διαμορφωθεί ένα «διαφορετικό» ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα. Οκτώ εξεταστικές επιτροπές, που συνδέονται με τα πανεπιστήμια, παρέχουν το «General Certificate of Education» και στα δύο επίπεδά του (O-level, A-level). Όσοι δεν ενδιαφέρονται για το G.C.E., συμμετέχουν σε ενδοσχολικές εξετάσεις με την εποπτεία τοπικών οργάνων για την απόκτηση του «Certificate of Secondary Education», ενός πιστοποιητικού αποφοίτησης από το σχολείο. Αρκετές προσπάθειες έγιναν για τη ρύθμιση των προβληματισμών που σχετίζονται με τις εξετάσεις (π.χ. το 1977 η Waddell-Report με τίτλο «School Examinations», το 1978 η «Λευκή Βίβλος» με τίτλο «Secondary Schools Examinations: A Single System at 16 plus»). Τελικά, επιμηκύνθηκε ο χρόνος υποχρεωτικής φοίτησης και τα «Κέντρα Εκπαιδευτικών» βοήθησαν στην εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων (Kuebart, 1987, σσ. 128-133).

Παρά τις προσπάθειες των Εργατικών να πολεμήσουν την επιλεκτικότητα και κυρίως τα ιδιωτικά σχολεία, που στα μάτια τους φάνταζαν ως πολέμια της ιδεολογίας τους για κοινωνική δικαιοσύνη που θα κατακτηθεί μέσω της εκπαίδευσης, αυτά κατάφεραν να επιβιώσουν. Τη δεκαετία του 1980 υπάρχουν αρκετά ιδιωτικά σχολεία (Independent Schools), με πιο γνωστά τα 200 περίπου public schools που «ανατρέχουν εν μέρει σε παράδοση αιώνων». Ο θεσμός λειτουργεί ως εξής: τα preparatory schools (ξεχωριστά πρωτοβάθμια σχολεία) δέχονται μαθητές 8 ετών και τους προετοιμάζουν για τις εισαγωγικές εξετάσεις (Common Entrance Examination) των public schools. Τα Public schools διακρίνονται για την επιλεκτικότητά τους και οι απόφοιτοι βρίσκονται συνήθως σε υψηλές επαγγελματικές θέσεις ή σε περιώνυμα πανεπιστήμια (Oxford και Cambridge). Το 1975 η μεταρρύθμιση της δευτεροβάθμιας έδωσε στα ιδιωτικά «Grammar Schools» (Direct Grant Schools) το δικαίωμα να ενταχθούν στο δημόσιο σχολικό δίκτυο· κατόπιν όσα δεν το έπραξαν έπαψαν να επιχορηγούνται (Kuebart, 1987, σ. 133).

---

schools δεν προέβλεπαν το πλήθος των μαθητών που προέκυψε μετά τη δημιουργία των comprehensive. Ο νόμος που επέτρεψε τη δημιουργία αυτού του three-tier συστήματος ήταν ο 1964-Education Act που επέτρεψε να μεταβαίνουν οι μαθητές σε άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα σε ηλικία διαφορετική από τα 11 έτη.

<sup>576</sup> Οι συνθήκες ωρίμασαν ώστε στα 1960 η απαίτηση για κατάργηση του streaming να μην φαντάζει εξωπραγματική (Jones K. , 2016, pp. 58-59).

<sup>577</sup> Τα ενιαία σχολεία κάθε άλλο παρά ενιαία λειτουργούν (Brock & Alexiadou, 2012, σσ. 451-452).

Ακολουθούν διάφορους τρόπους ώστε να ομαδοποιήσουν τους μαθητές τους και να λειτουργήσουν διαφοροποιημένα ως προς τη διδασκαλία:

- Ανάλογα με τη γενική επίδοση τους στις εξετάσεις 11-plus οι μαθητές χωρίζονταν σε τμήματα διαφορετικού επιπέδου. Αυτό ονομάζεται πρακτική streaming σε τμήματα A, B ή C.
- Σε κάποια σχολεία η κατάταξη επιτυγχάνεται μέσω των επιδόσεων τους σε επιμέρους μαθήματα. Αυτό ονομάζεται πρακτική setting. Π.χ. ένας μαθητής κατατάσσεται σε επίπεδο A στα Μαθηματικά και C στα Αγγλικά.
- Banding ονομάζεται η πρακτική συνδυασμού της γενικής επίδοσης με τις επιδόσεις σε συγκεκριμένο υποσύνολο μαθημάτων.
- Κάποια Comprehensive Schools επιλέγουν το mixed-ability grouping.

#### 4.4.8 Η Δεκαετία 1980

«Ο Βρετανικός Συντηρητισμός αποτέλεσε την εμπροσθοφυλακή του παγκόσμιου νεοφιλελευθερισμού». Συντελέστηκαν ραγδαίες αλλαγές στον οικονομικό τομέα· η οικονομική αναδιάρθρωση συνδυάστηκε με την πολιτική απασχόλησης<sup>578</sup>. Ο Συντηρητισμός σε σύντομο χρονικά διάστημα κατάφερε να μειώσει την αγωνιστικότητα της εργατικής τάξης, να αποδομήσει τα συνδικάτα και να 'ποινικοποιήσει' εκδηλώσεις όπως η απεργία, οι πορείες και οι διαδηλώσεις. Ιδιωτικοποίησε μεγάλο μέρος του δημόσιου τομέα και μεγάλωσε το χάσμα πλουσίων και φτωχών μέσω των παρεμβάσεων στην απασχόληση. Ο Συντηρητισμός δεν μπορεί να κατηγορηθεί ως αποκλειστικά φθοροποιός δύναμη. Η έντονη διαφοροποίηση των πολιτών της Βρετανίας με βάση την κοινωνική τάξη έπαψε να υφίσταται μετά το 1979. Οι πολίτες απέκτησαν πρόσβαση σε περισσότερο καλοπληρωμένες εργασίες και αυτό συμπαρέσυρε τις απαιτήσεις τους για ιδιοκτησία, ανώτατη εκπαίδευση και την πρόβλεψη για ιδιωτική ασφάλιση υγείας. Όσοι ωφελήθηκαν από τις αλλαγές πάσχιζαν και να τις διατηρήσουν. Στο δημόσιο τομέα το 'νέο μάνατζμεντ' ενδυνάμωσε τους οργανισμούς, υποστήριξε τον ανταγωνισμό, την αξιολόγηση και τη στοχοθεσία (Jones K. , 2016, pp. 111-112).

Όλες αυτές οι αλλαγές έφεραν έντονες αντιδράσεις που κλιμακώθηκαν με απεργίες και διαμαρτυρίες, αλλά και επέφεραν ρήγματα στην κοινωνική συνοχή κυρίως λόγω της αύξησης της ανεργίας. Οι εργαζόμενοι του δημόσιου τομέα –σε αυτούς περιλαμβάνονται και οι εργαζόμενοι της εκπαίδευσης– βίωσαν κάποιες δυσάρεστες εργασιακές αλλαγές: αύξηση του ωραρίου τους, εντατικοποίηση της εργασίας τους και μείωση της αυτονομίας. Καθώς οι στόχοι του Συντηρητισμού υλοποιούνταν, η υποστήριξη του δημόσιου τομέα και των επαγγελματιών υποχωρούσε. Στα αρνητικά προσμετρείται η φθορά στην ακεραιότητα της Βρετανίας, με τη Thatcher να δηλώνει πως είναι «Αγγλίδα εθνικίστρια» και να γίνεται ξεκάθαρο πως όταν στην πολιτική ζωή γίνεται λόγος για 'παράδοση', 'κληρονομιά' και 'ταυτότητα' τότε το πλαίσιο είναι ξεκάθαρα Αγγλοκεντρικό (Jones K. , 2016, pp. 112-113).

Η κυβέρνηση της Thatcher αποτέλεσε το σημαντικότερο ορόσημο της μεταπολεμικής ιστορίας της Βρετανίας. Στην εκπαίδευση βρίσκονταν σε εφαρμογή πολιτικές που μετρούσαν 40 χρόνια σε χρήση –τοπικές αρχές και επιρροή των επαγγελματιών της εκπαίδευσης–, με αποτέλεσμα οι καινοτομίες των Thatcher και Major να χρειαστούν τουλάχιστον μία δεκαετία προσαρμογών. Οι απόψεις της Thatcher για την ελεύθερη αγορά πολεμήθηκαν ακόμα και από το κόμμα της σε κάποιες περιπτώσεις. Η υποστήριξη που έλαβε από τα πανεπιστήμια ήταν ελάχιστη. Διόλου υποστηρικτικό υπήρξε το DES. Η προοδευτική εκπαίδευση που υποστηριζόταν από τις τοπικές αρχές και έθετε ζητήματα ισότητας, φυλής και φύλου όξυνε τις εντάσεις σχετικά με τα πιστεύω των Συντηρητικών. Ακόμα και οι ίδιοι δεν ήξεραν απόλυτα πως να χειριστούν τις αντιθέσεις που προέκυπταν. Έκαναν συμβιβασμούς και υποχωρήσεις, ενώ και κάποιες από τις πολιτικές τους τις εφάρμοσαν χωρίς να σκεφτούν το κόστος (Jones K. , 2016, pp. 116-117).

Οι Συντηρητικοί επιθυμούν να παραμείνουν οι πολίτες στην εκπαιδευτική διαδικασία για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και η εκπαίδευση να συνεισφέρει στην οικονομική ανάπτυξη. Ο εκσυγχρονισμός στην εκπαίδευση επέβαλλε στην εκπαιδευτική πολιτική να είναι συγκεκριμένη τόσο στις προτεραιότητες όσο και στη διάθεση πόρων. Η αγορά εργασίας της μεταβιομηχανικής περιόδου απαιτούσε υψηλή εξειδίκευση και υψηλά στάνταρ στην τυπική εκπαίδευση, τα οποία για να επιτευχθούν χρειαζόταν ισχυρότερη παρέμβαση της κυβέρνησης. Ωστόσο, δεν υπήρχε κάποια ομοιομορφία ή ρύθμιση των διεξόδων των σπουδαστών· παράλληλα με την αύξηση των θέσεων εργασίας υψηλής εξειδίκευσης αυξάνονταν και οι ανειδίκευτοι εργάτες. Επίσης, κάποιες ομάδες ωφελούνταν εις βάρος άλλων. Συνολικά, στα χρόνια διακυβέρνησης των Συντηρητικών η

<sup>578</sup> Η ανεργία χρησιμοποιήθηκε σαν τεχνική κατά του πληθωρισμού. Το διάστημα 1979-1981 η ανεργία διπλασιάστηκε, για να φτάσει στα 3.000.000 το 1982. Μειώθηκε σε 1,8 εκ. το 1989, έχοντας αλλάξει η δομή της απασχόλησης: η απασχόληση στη βιομηχανία μειώθηκε δραματικά και αυξήθηκε αυτή του τομέα υπηρεσιών· έτσι το 1988 5 εκ. εργαζόμενοι δούλευαν στη βιομηχανία και 15 εκ. στον τομέα υπηρεσιών. Σημαντικό, επίσης, πως το 1/3 από αυτούς είχαν part-time απασχόληση και η πλειοψηφία ήταν γυναίκες (Jones K. , 2016, p. 111).

συμμετοχή στην εκπαίδευση αυξήθηκε θεαματικά, παρόλο που συνδυαζόταν με υποχρηματοδότηση. Η επέκταση σε αρκετές περιπτώσεις ήταν συνέπεια αλλαγών που είχαν να κάνουν με τον περιορισμό υφιστάμενων φραγμών στην πρόσβαση<sup>579</sup>. Σε κάποιες περιπτώσεις ο εκσυγχρονισμός συνδυάστηκε και με διατήρηση της ανισότητας<sup>580</sup>. Χρειάζεται, επίσης, να σημειωθεί πως η διαφοροποίηση στην επέκταση της εκπαίδευσης βρίσκεται σε αναλογία με τις κοινωνικές και οικονομικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν. Στα χρόνια διακυβέρνησης των Συντηρητικών οι εκπαιδευτικές δαπάνες σε σχέση με το ΑΕΠ μειώθηκαν αισθητά (Jones K. , 2016, pp. 117-120).

Μια νέα δημόσια διοίκηση (New Public Management-NPM), που συνδυάζε αποκεντρωμένη λειτουργική διοίκηση (decentralized operational management) και λεπτομερείς κεντρικούς κανονισμούς (detailed central regulation), ήταν ένα ακόμα χαρακτηριστικό εκσυγχρονισμού της Συντηρητικής πολιτικής. Το NPM εφαρμόστηκε στο δημόσιο τομέα και στόχευε να καταστήσει τα ιδρύματα υπεύθυνα για την αποτυχία ή την επιτυχία τους, με στόχο την αύξηση των στάνταρ τους. Το NPM επιθυμούσε να γίνεται κατανομή πόρων με βάση τον ανταγωνισμό της αγοράς. Αλλά, παράλληλα, ήθελε να ορίζονται κεντρικά από την κυβέρνηση τα κριτήρια επιτυχίας των οργανισμών και αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι κρατικοί κανονισμοί να διαπλέκονται χωρίς προηγούμενο με τις ρυθμίσεις της αγοράς<sup>581</sup> (Jones K. , 2016, pp. 120-121).

Η συντηρητική πολιτική της Thatcher και του Major πόρρω απείχε από τη φιλοδοξία της νέας δεξιάς η αγορά να κυριαρχήσει επί του κράτους<sup>582</sup>. Αυτό που υλοποιήθηκε ήταν μια 'υποψία' επιλογής εντός ενός αυστηρού πλαισίου που ρυθμιζόταν και χρηματοδοτείτο από την κυβέρνηση. Η υποτιθέμενη επίσης επιλογή ήταν καμουφλάζ του δικαιώματος που απέκτησαν οι προνομιούχοι κοινωνικά να επιδιώκουν εκπαιδευτικό πλεονέκτημα. Ο μη διαχωρισμός πολυτεχνείων-πανεπιστημίων δημιούργησε μια άτυπη ιεραρχία δώδεκα κατηγοριών/τύπων ιδρυμάτων, τα οποία περιγράφει αναλυτικά ο Peter Scott δίνοντας τα αντιπροσωπευτικότερα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας (Scott, 1995, pp. 43-47). Η ακύρωση του σχεδίου των Εργατικών για ενιαία σχολεία παντού οδήγησε μεγάλο ποσοστό μαθητών σε grammar ή secondary modern schools, καθώς και αύξηση του αριθμού των μαθητών στα ιδιωτικά σχολεία. Το 1986 δημιουργήθηκαν 15 επιλεκτικά city technology colleges που δεν ελέγχονταν από τις τοπικές αρχές. Ο ERA (1988) επέτρεψε στα σχολεία να αποχωρούν (opt-out) από τον έλεγχο των τοπικών αρχών και να εισέρχονται σε καθεστώς grant-maintained (αυτοδιοικούμενα με χρηματοδότηση από την κυβέρνηση). Το 1990 δημιουργούνται πλειάδα άλλων σχολείων (ειδικά, κάποια που επιλέγουν το 10% των μαθητών τους βάση ικανοτήτων, τεχνολογικά σχολεία, μερικά με ιδιαίτερα υψηλή χρηματοδότηση κ.α.). Φτάνοντας στο 1997 τα ενιαία σχολεία αποτελούσαν το 40% του συνόλου. Η ιδέα της αυτοδιαχείρισης φάνηκε ελκυστική σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Τα πανεπιστήμια άρχισαν να προάγουν την ιδέα της εταιρικής επιχείρησης. Τα σχολεία έπρεπε να βρίσκουν τρόπους να χρηματοδοτούνται μέσω project και να προσελκύουν μαθητές-πελάτες, καθώς το εισόδημά τους ήταν ανάλογο του αριθμού των μαθητών τους. Στη μεταλυκειακή εκπαίδευση (Further Education-FE) που μετά το 1992 αυτονομήθηκε από τον έλεγχο των τοπικών αρχών επικράτησε μια «φρενίτιδα» για την εξασφάλιση χρηματοδοτήσεων. Το ισοδύναμο της αυτονομίας αποτέλεσαν οι

<sup>579</sup> Το 1987 σταματά ο διαχωρισμός με τις εξετάσεις 16+ και εισάγεται το GCSE, το 1988 ο ERA καθιερώνει το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και επιτρέπει την πρόσβαση των κοριτσιών σε επιστημονική και τεχνολογική εκπαίδευση, η ανώτατη εκπαίδευση ανοίγει προς όλους -γυναίκες, φοιτητές ώριμης ηλικίας κ.α.-, καταργείται ο διαχωρισμός μεταξύ πολυτεχνείων και πανεπιστημίων με τον 1992-Further Education Act.

<sup>580</sup> Το 1979 καταργήθηκε το ενιαίο σχολείο και δόθηκε το δικαίωμα στις LEAs να επιλέγουν μαθητές για τη δευτεροβάθμια με εξετάσεις στα 11, το 1983 εισάγει το Youth Training Scheme με το οποίο πολλοί άνεργοι που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο λαμβάνουν κατάρτιση χαμηλού επιπέδου, τα πολυτεχνεία επεκτάθηκαν χωρίς να χρηματοδοτηθούν με την ίδια αναλογία.

<sup>581</sup> Οι βασικές αρχές λειτουργίας του συστήματος που μόλις περιγράψαμε αποτυπώνονταν με τους «όρους»: «market managerialism», «the market state», «market Stalinism» κ.λπ. (Jones K. , 2016, p. 121)

<sup>582</sup> Το ζητούμενο ιδανικά θα ήταν η απουσία της κρατικής πρόνοιας και χρηματοδότησης, ελάχιστοι κανονισμοί, διευκόλυνση της επιχειρηματικότητας και ομαλή λειτουργία του μηχανισμού προσφοράς-ζήτησης (Jones K. , 2016, p. 121).

αυστηροί κανονισμοί που υλοποιήθηκαν κυρίως μέσω: α. απευθείας επιθεωρήσεων από σώματα όπως το Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) και το Ofsted για τα σχολεία και τα κολλέγια, β. την ανάπτυξη συστημάτων κριτηρίων που επέφεραν ενδο-ιδρυματικό ανταγωνισμό και γ. τους πίνακες κατάταξης των αποτελεσμάτων των εξετάσεων που χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο παρακολούθησης της επίδοσης των σχολείων μετά το 1992 (Jones K. , 2016, pp. 121-123).

Η Νέα Δεξιά της δεκαετίας του 1970 ασχολήθηκε με την έλλειψη κοινωνικού ελέγχου και προσπάθησε να διασφαλίσει τις 'παραδοσιακές αξίες'. Τα προηγούμενα χρόνια η κοινωνική συνοχή μπορούσε να επιτευχθεί με ισότητα στις κοινωνικές παροχές· στο τέλος του 1970 το παράδειγμα είχε μεταβληθεί. Για μια μερίδα Συντηρητικών η παράδοση αποτελούσε εμπόδιο στις αλλαγές που σχετίζονταν με την επιχειρηματική κουλτούρα. Στον τομέα της εκπαίδευσης όμως η 'παράδοση' κοσμούσε τις εκστρατείες για την εκπαιδευτική πολιτική τους. Υπήρχαν ένα σωρό καινοτομίες με τις οποίες δεν συμφωνούσαν –ζητήματα σχετικά με τη θρησκεία, τις διαφυλικές σχέσεις, τις εξετάσεις, τον ακτιβισμό των δασκάλων, τη σωματική τιμωρία, τη Βρετανική ιστορία, το άνοιγμα της αγοράς εργασίας στις γυναίκες κ.λπ. Αρκετές από τις πολιτικές τους είχαν άδοξο τέλος: η 'back to basics' εκστρατεία του John Major γνώρισε την πανωλεθρία όταν ήρθαν στο φως κάποιες ιστορίες που σχετίζονταν με βουλευτές του κόμματός του, το 1993-4 οι δάσκαλοι αντιστάθηκαν σθεναρά στις αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Έτσι καταλήγουμε στο 1994 όπου 'η παράδοση' σταματά να βρίσκεται στην ατζέντα της δεξιάς και επανέρχεται το 2010, όταν ο Michael Gove γίνεται υπουργός παιδείας (Jones K. , 2016, pp. 123-125).

Το διάστημα 1979 - 1986 θεσμοθετείται η ενδυνάμωση των διοικητικών συμβουλίων των σχολείων σε συνδυασμό με την αύξηση του ποσοστού των γονέων που συμμετέχουν σε αυτά. Οι γονείς επιλέγουν το σχολείο που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους, ενώ τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να δεχθούν τους μαθητές που ζητούν εγγραφή (μέχρι το αριθμητικό όριο που έχουν αρχικά θέσει) και πληρούν τα κριτήρια εγγραφής<sup>583</sup>. Τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να δημοσιοποιούν αρκετές πληροφορίες στους γονείς: στόχους, διαδικασίες, κριτήρια επιλογής μαθητών, θέματα εξετάσεων και τα αποτελέσματά τους, τον αριθμό αδικαιολόγητων απουσιών των μαθητών κ.λπ. Οι επιθεωρήσεις των σχολείων γίνονται περισσότερο αυστηρές. Οι αναφορές των επιθεωρητών πληροφορούν τους γονείς για τις αδυναμίες και τα δυνατά σημεία των σχολικών μονάδων. Οι αναφορές αυτές (συνοπτική μορφή) αποστέλλονται στους γονείς ενώ οι πλήρεις αναφορές είναι διαθέσιμες σε τοπικές βιβλιοθήκες ή το διαδίκτυο. Οι γονείς μπορούν να ασκήσουν έφεση κατά μιας απορριπτικής απόφασης εγγραφής των παιδιών τους σε συγκεκριμένο σχολείο. Η δημιουργία των GM schools και των City Technology Colleges προσφέρουν στους γονείς αρκετές διαφορετικές επιλογές. Τα σχολεία με τα καλύτερα αποτελέσματα (successful & popular schools) προσελκύουν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και καθώς η χρηματοδότηση είναι ανάλογη του αριθμού εγγραφών τα σχολεία που δεν θεωρούνται επιτυχημένα παρακμάζουν και κλείνουν. Τέλος, οι γονείς απέκτησαν το δικαίωμα να επιλέξουν αν το σχολείο στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους πρέπει να μετατραπεί σε grant maintained ή να παραμείνει υπό τον έλεγχο της τοπικής αρχής (opt out or not) (Trowler, 2003, pp. 38-40).

Το 1985 το White Paper "Better Schools" διευκρινίζει πως οι αλλαγές που νομοθετήθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980 θα χρηματοδοτηθούν μέσω της αξιοποίησης των υφιστάμενων πόρων και πως δεν θα υπάρξει επιπλέον χρηματοδότηση. Αυτό το κλίμα ώθησε τα σχολεία σε μια προσπάθεια βελτίωσης (εξωδιδασκτική απασχόληση, άμεση αντιμετώπιση παραβατικών περιπτώσεων, αλλαγή της διοίκησης του σχολείου ή/και των διδασκόντων που θεωρούνταν αναποτελεσματικοί κ.λπ.). Η προσπάθεια εξίσωσης της σχέσης γονιού-σχολείου με αυτή του προμηθευτή-αγοραστή επικρίθηκε έντονα. Επίσης η γονεϊκή επιλογή επέφερε κάποιες αρνητικές επιπτώσεις: τα σχολεία προσπάθησαν να επιλέγουν τα ίδια τους μαθητές τους μέσω περίπλοκων ή ακόμα και ύπουλων ενεργειών (σύνθετες αιτήσεις, στενές προθεσμίες, επιβολή στους γονείς

<sup>583</sup> Π.χ. Ο Education Act-1980 (Parental Charter) και ο Education Act-1986 παραχωρούν το δικαίωμα επιλογής σχολείου, εκπροσώπησης στο συμβούλιο διοίκησής του, ακόμα και τη συμμετοχή των γονιών στις αποφάσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου σε θέματα όπως η «σεξουαλική διαπαιδαγώγηση» (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 453).

υπογραφής συμβολαίου συνεργασίας) που οδηγούσαν στο να ωφελούνται όσοι ήταν σε υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, οι μαθητές με προβλήματα πειθαρχίας απομακρύνονταν άμεσα από τα 'καλά' σχολεία ώστε να διατηρηθεί η φήμη τους, τα 'μειονεκτικά' σχολεία δεν κατάφεραν να βελτιώσουν το επίπεδο τους, το testing και streaming σε πολύ μικρές ηλικίες οδήγησε στη δημιουργία στερεοτύπων για την εθνικότητα και την κοινωνική τάξη (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 453) (Trowler, 2003, pp. 40-42).

#### 4.4.8.1 Ο Μεταρρυθμιστικός Εκπαιδευτικός νόμος του 1988

Τα περισσότερα σχολεία στη Βρετανία λειτούργησαν για τέσσερις δεκαετίες σύμφωνα με το νόμο του 1944· αυτό μεταφράζεται σε κρατική χρηματοδότηση και έλεγχο από τις τοπικές αρχές. Το 1988 έγινε μια ευρεία μεταρρύθμιση που επέτρεψε στα σχολεία να σταματήσουν να χρηματοδοτούνται και συνακόλουθα να ελέγχονται από τις LEAs, και να περάσουν στη χρηματοδότηση της Κεντρικής Κυβέρνησης. Περίπου το ένα τέταρτο των δημοσίων σχολείων επέλεξαν αυτή την κατεύθυνση. Για κάποιους ερευνητές της εκπαίδευσης ο Εκπαιδευτικός Νόμος του 1988 (Education Reform Act-ERA) προσπαθεί εμμέσως πλην σαφώς να επαναφέρει τους επιλεκτικούς τύπους σχολείων. Το 1988 οι Συντηρητικοί ψηφίζουν τον ERA και τα σχολεία ξεκάθαρα πλέον αρχίζουν να λειτουργούν με τη λογική της ελεύθερης αγοράς. Συναγωνίζονται το ένα το άλλο για να κερδίσουν πελάτες όπως οι εταιρείες. Οι δαπάνες της κυβέρνησης για την εκπαίδευση ακολουθούν το παιδί. Όσα σχολεία δεν αντιμετωπίζουν με επιτυχία τον ανταγωνισμό κλείνουν (Αγγέλης, 2003, σσ. 17, 36-37) (UK Parliament, 2012).

Ο νόμος είχε ως εμπνευστή τον υπουργό παιδείας Kenneth Baker, ο οποίος συνοπτικά δήλωσε για τους σκοπούς του πως: εισάγει στα σχολεία την «επιλογή, την ελευθερία, τα υψηλά στάνταρ και τον έλεγχο της ποιότητας». Οι Brock και Alexiadou σχολιάζουν πως ο νόμος συνδέει τα «(αντιφατικά και συχνά αλληλοσυγκρουόμενα) στοιχεία του πολιτικού σκεπτικού του Συντηρητικού κόμματος για την εκπαίδευση, συνδυάζοντας το συγκεντρωτισμό με την αποκέντρωση, την επηρεασμένη από τα πρότυπα της αγοράς οργάνωση με ισχυρά στοιχεία κεντρικού ελέγχου, τις τάσεις εκσυγχρονισμού με το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα» (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 454). Θα δούμε στην ανάλυση που ακολουθεί για τις πολιτικές ιδεολογίες (βλέπε σελ. 373) που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική στη Μεγάλη Βρετανία πως όλα αυτά δεν διαπλέκονται τυχαία.

Ο ERA-1988 εισήγαγε το θεσμό του LMS-Local Management of Schools (Τοπική Διοίκηση των Σχολείων). Η οικονομική διαχείριση περνά από τις LEAs στα διοικητικά συμβούλια των σχολείων. Τα σχολεία με αυτό τον τρόπο ανεξαρτητοποιούνται από την τοπική αυτοδιοίκηση και διαχειρίζονται μόνα τους τις υποθέσεις τους. Εφαρμόζεται η «φόρμουλα χρηματοδότησης» όπου κάθε μαθητής αντιπροσωπεύει ένα χρηματικό ποσό για το σχολείο που επιλέγει. Από το 1991, όσα παιδιά έχουν υψηλές επιδόσεις στις εθνικές εξετάσεις<sup>584</sup> επιλέγονται από «πολύ καλά σχολεία» και τα υπόλοιπα εγγράφονται σε υποβαθμισμένα σχολεία. Επίσης δημιουργούνται νέοι τύποι σχολείων, με σημαντικότερα τα Grant Maintained Schools. Ο Νόμος του 1988 δίνει την επιλογή στα Grant Maintained Schools (σχολεία χρηματοδοτούμενα από δημόσιους πόρους) να σταματήσουν να ελέγχονται από τις LEA (Local Education Authorities) εφαρμόζοντας το opting out. Τα GM Schools σχεδιάστηκαν ώστε να έχουν δική τους περιουσία, να προσλαμβάνουν το δικό τους προσωπικό και η χρηματοδότησή τους να προέρχεται απευθείας από την κεντρική κυβέρνηση. Αυτό το οικοδόμημα αποτελούσε ένα ακόμα ξεκάθαρο μέτρο για τη μείωση των αρμοδιοτήτων της τοπικής αυτοδιοίκησης. Η Thatcher σκόπευε «να αποτελέσουν τον κύριο τύπο σχολείου μέσης εκπαίδευσης». Η κυβέρνηση των Συντηρητικών, το 1996, προετοίμαζε νομοσχέδιο ώστε τα Grant Maintained Schools να επιλέγουν τους μαθητές τους (το 50%) με βάση τις διανοητικές τους ικανότητες (ability) και ο John Major ευελπιστούσε να ιδρύσει ένα grammar school σε κάθε πόλη και να επαναφέρει το διαγωνισμό 11-plus. Το μέτρο της ελεύθερης εγγραφής (open enrollment) έβαλε τέρμα στον περιορισμό για φοίτηση σε σχολείο της περιφέρειας που κατοικεί ο μαθητής. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα εγγραφής του παιδιού τους σε όποιο σχολείο επιθυμούν υπό την

<sup>584</sup> Τεστ σε κρίσιμες ηλικιακές φάσεις (Key stages) στα 7,11,14 και 16 (Αγγέλης, 2003, σ. 37).

προϋπόθεση της ύπαρξης σε αυτό διαθέσιμων θέσεων. Θεσμοθετείται το National Curriculum (Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) για τους μαθητές υποχρεωτικής εκπαίδευσης των δημόσιων σχολείων. Επιπλέον, σε διάφορα στάδια του προγράμματος σπουδών καθιερώνονται τα attainment targets (στόχοι επιδόσεων), η επίτευξη των οποίων ελέγχεται σε εθνικό επίπεδο στις ηλικίες 7, 11, 14 και 16<sup>585</sup>. Τέλος, εισάγεται το City Technology College (Αστικό Τεχνολογικό Κολλέγιο), ένας νέος τύπος σχολείου που σχεδιάστηκε για να λαμβάνει χρηματοδότηση από τη βιομηχανία, αλλά δεν είχε την αποδοχή που αναμενόταν (Αγγέλης, 2003, σσ. 37-38) (Brock & Alexiadou, 2012, σσ. 454-455) (Machin & Vignoles, 2006).

Μετά την εισαγωγή των παραπάνω μέτρων τα σχολεία διαφοροποιήθηκαν και άρχισαν να ανταγωνίζονται έντονα. Δημοσιοποιούσαν τα αποτελέσματα των εξετάσεων και με βάση αυτά κατατάσσονταν σε ένα «βαθμολογικό πίνακα». Οι γονείς (ως πελάτες) με βάση τις συγκεκριμένες πληροφορίες επέλεγαν το σχολείο των παιδιών τους. Καθώς το κάθε παιδί ήταν κομιστής (μέσω του voucher) ενός συγκεκριμένου ποσού, τα σχολεία προσπαθούσαν να προσελκύσουν μαθητές για να αυξήσουν τους πόρους τους. Η αποτυχία χρεωνόταν από τους υποστηρικτές των μεταρρυθμίσεων στην κακή διαχείριση, σε διδασκαλία χαμηλού επιπέδου και στη μη απόδοση λόγου σε μαθητές και γονείς. Ενυπήρχαν πολλά διαφορετικά είδη σχολείων (Specialist Schools, Technology Schools, Church Schools, Grammar Schools, Grant Maintained Schools) από τα οποία μόνο το 40% δέχονταν μαθητές χωρίς επιλογή. Η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων άρχισε να ακολουθεί τα πρότυπα της αγοράς και να χρησιμοποιεί τεχνικές μάρκετινγκ για την προσέλκυση των μαθητών. Οι έρευνες για το γονεϊκό δικαίωμα επιλογής (parental choice) έδειξαν πως το πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων ήταν καθοριστικό για την επιτυχημένη επιλογή σχολείου (Brock & Alexiadou, 2012, σσ. 455-457).

Στις αρχές τις δεκαετίας του 1990 υπήρξαν διάφορες διαμάχες για το Εθνικό πρόγραμμα. Το National Curriculum ήταν συγκεντρωτικό με έμφαση στην παράδοση και τα υψηλά στάνταρ. Παράδειγμα παραδοσιακής αντίληψης αποτελεί η άποψη του John Major για τη θέση της γυναίκας. Η πολιτική που ακολουθούσε αποκαλούνταν «back to the basics» και υποστήριζε τις παραδοσιακές αντιλήψεις που ήθελαν τη γυναίκα νοικοκυρά μακριά από την αγορά εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν έντονα, κυρίως στα τμήματα που αφορούσαν το πλήθος των εξετάσεων, τη γραφειοκρατική αξιολόγηση και την απεμπλοκή των εκπαιδευτικών από πλήθος εκπαιδευτικών διαδικασιών. Το σχολικό έτος 1993-94 μπόϊκόταραν τις εξετάσεις του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος. Οι αντιδράσεις οδήγησαν σε προσπάθειες επανασχεδιασμού του, ώστε από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 να συναινεί η πλειοψηφία των ενεχομένων πως αμβλύθηκε ο εθνοκεντρισμός και ο αγγλοκεντρισμός του, και το πρόγραμμα έγινε ευρέως αποδεκτό (Brock & Alexiadou, 2012, σσ. 459-461).

*[Through the Revolution and Out the Other Side, Stuart Maclure, 1998]*

*[Την πολιτική ανάλυση και τις κρυφές παραμέτρους του διαστήματος που ακολούθησε τη θέσπιση του 1988-ERA και μέχρι τις εκλογές του 1997 που έφεραν στην εξουσία τους Εργατικούς θα τις δούμε μέσω ενός άρθρου του Stuart Maclure· δημοσιογράφος για 35 χρόνια των εκπαιδευτικών θεμάτων και εκδότης του Education και του TES (Times Educational Supplement).]*

Πριν τις εκλογές του 1997 η επανάσταση από την οποία πέρασε το εκπαιδευτικό σύστημα τη δεκαετία που προηγήθηκε έλαβε τέλος. Η επανάσταση άρχισε με το νόμο 1988-Education Reform Act και το τέλος συμπίπτει με τις εκλογές του 1997. Οι μεταρρυθμιστές της Νέας Δεξιάς φαίνεται πως κυριεύονταν από: δυσπιστία για την αποκέντρωση, δυσπιστία για το εκπαιδευτικό κατεστημένο (ενώσεις δασκάλων, LEAs, πανεπιστήμια και εκπαιδευτές δασκάλων), δυσπιστία για την επαγγελματική αυτονομία και τα ιδανικά της δημόσιας διοίκησης, πίστη στους μηχανισμούς της αγοράς. Ο ERA-1988 αποτέλεσε τμήμα του προγράμματος των Συντηρητικών στις εκλογές του 1987. Στο ίδιο πνεύμα κινήθηκαν και οι υπόλοιπες αλλαγές των Συντηρητικών. Η εξουσία έπαψε να μοιράζεται μεταξύ κεντρικής κυβέρνησης και τοπικών αρχών, το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα έχρησε το κοινοβούλιο υπεύθυνο για το τι θα διδάσκεται, η διαφάνεια του συστήματος

<sup>585</sup> Αυτοί οι έλεγχοι είναι τα Key Stages 1, 2,3 και 4 αντίστοιχα.

ενδυνάμωσε τους γονείς ώστε να λαμβάνουν μόνοι τους κρίσιμες αποφάσεις, η διοίκηση των σχολείων ελέγχθηκε με επιθεώρηση-αποτίμηση-εξετάσεις. Ο λόγος του James Callaghan στο Ruskin College, Συντηρητικοί και Εργατικοί βουλευτές που προωθούσαν μεταρρυθμίσεις (στους τομείς του αναλυτικού προγράμματος, στις εξετάσεις και τη διοίκηση), η οικονομική κρίση που αμφισβήτησε ευθέως την ποιότητα της αγγλικής εκπαίδευσης και άλλα παρόμοια γεγονότα αποτέλεσαν το έναυσμα για μια σειρά από ενέργειες που κορυφώθηκαν με τον 1988-ERA (Maclure, 1998, pp. 5-9).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 υπήρχε έντονη διαμάχη μεταξύ εκπαιδευτικών και τοπικών αρχών κυρίως για οικονομικά θέματα. Ο Keith Joseph αντικαταστάθηκε από τον Kenneth Baker και η διαμάχη έληξε καταλήγοντας στην αφαίρεση των συλλογικών δικαιωμάτων διαπραγμάτευσης των συνδικάτων των εκπαιδευτικών, επιφέροντας ένα ακόμα πλήγμα για τα σωματεία. Η απογοήτευση για την εκπαίδευση είναι διάχυτη, αλλά μετά την εισαγωγή του GCSE το ποσοστό των μαθητών που επιτυγχάνουν μεγάλους βαθμούς αυξήθηκε ικανοποιητικά. Παρά την αντιμετώπιση, αρχικά, του διπλώματος σαν ένα μέσο που θα συνέδραμε στο να αποκοπούν οι μη προνομιούχοι από την ανώτατη εκπαίδευση, το μέτρο λειτούργησε αντίστροφα. Η επιτυχία στο GCSE οδήγησε τους νέους στο να συνεχίζουν τις σπουδές τους. Δεν μπορεί κανείς να αποφανθεί αν η αύξηση του αριθμού των σπουδαστών στην ανώτατη εκπαίδευση συνδέεται με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως γιατί τα ιδρύματα προσπάθησαν να αυξήσουν τις εισροές φοιτητών και συνακόλουθα τα έσοδά τους (Maclure, 1998, pp. 8-9).

Ο ERA-1988 αφορούσε κυρίως τα σχολεία, αλλά, πριν η Thatcher και οι συνεργάτες της αποφασίσουν να χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευση στην προεκλογική τους εκστρατεία, είχαν δρομολογηθεί σημαντικές αλλαγές στην ανώτατη και την εκπαίδευση των δασκάλων. Στις αρχές του 1980, η UGC (University Grants Committee) αντιμετώπιζε οικονομικές δυσκολίες που προοιωνίζονταν τις νέες χρηματοδοτικές ρυθμίσεις που έφερε ο 1988-ERA. Μια από τις αλλαγές που φαινόταν να δρομολογείται είναι η απομάκρυνση των polytechnics από τις LEAs. Ο Keith Joseph ήταν οπαδός των υψηλών στάνταρ και πρέσβευε πως για να διατηρηθούν θα πρέπει να υπάρχει περιορισμός στην είσοδο στα ανώτατα ιδρύματα. Ο διάδοχός του, Kenneth Baker, αντιθέτως ήταν υπέρ της επέκτασης με ταυτόχρονη μείωση του κόστους ανά μονάδα λειτουργίας. Στα μέσα του 1990 η ρητορική μετασηματίστηκε σε μείωση αριθμού σπουδαστών και κόστους. Ο 1991-Education Act καταργεί το διαχωρισμό των αυτόνομων universities από τα polytechnics και δημιουργεί ένα χρηματοδοτικό οργανισμό που διαμοιράζει £3 εκατομμύρια το χρόνο. Η ανάγκη για λογοδοσία αυξάνεται και αυτό μεταβάλλει τους όρους συνεργασίας των ιδρυμάτων με τη νέα χρηματοδοτική αρχή και αυξάνει τη δυσπιστία. Καθώς τα έξοδα περιορίζονται ανηλεώς και οι μισθοί των πανεπιστημιακών συρρικνώνονται, οι σειρήνες για υιοθέτηση από τα πανεπιστήμια των κανόνων της αγοράς πληθαίνουν. Το πλήθος των εισαχθέντων δεν μπορεί να κρατηθεί σε χαμηλά επίπεδα αλλά το ποσό που διατίθεται από την πολιτεία μειώνεται συνεχώς. Εδώ, αρχίζει να καλλιεργείται η ιδέα για μετατόπιση αυτού του φορτίου στον ίδιο το σπουδαστή. Το 1997, με τις γενικές εκλογές προ των πυλών, Συντηρητικοί και Εργατικοί “συνωμοτούν” και κρατούν την ανώτατη εκπαίδευση εκτός της καμπάνιας των εκλογών. Αναθέτουν στον Sir Ron Dearing (με μικρή ακαδημαϊκή παρουσία στην ομάδα του) να ετοιμάσει μετά τις εκλογές μια αναφορά για την ανώτατη εκπαίδευση (Maclure, 1998, pp. 9-10).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ήταν σε διαδικασία αναθεώρησης πολύ πριν το 1988. Τη δεκαετία του 1960 ο αριθμός των σπουδαστών σε κολλέγια εκπαίδευσης δασκάλων διπλασιάστηκε –από τις 60.000 σε 120.000–. Τη δεκαετία του 1970 οι αλλαγές ήταν ποικίλες: αναδόμηση κολλεγίων, αλλαγή σχέσεων με τα πανεπιστήμια και το CNA, οι μελλοντικοί δάσκαλοι αποφοιτούν από πανεπιστήμια και κολλέγια που είναι μέρος των polytechnics, το περιεχόμενο σπουδών τους εμπλουτίζεται με διάφορα μαθήματα εκτός της πρακτικής διδασκαλίας (φιλοσοφία, ψυχολογία, κοινωνιολογία, ιστορία της εκπαίδευσης κ.α.). Η εκπαίδευση και κατάρτιση των δασκάλων αρχίζει να ελέγχεται αυστηρότερα επί υπουργίας του Keith Joseph –είναι αυτός που ίδρυσε το Council for the Accreditation of Teacher Education–. Η θέληση των υπουργών να ελέγξουν την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι τόσο μεγάλη που περιφρουρήθηκε με διάφορους τρόπους: έγινε προσπάθεια να υποβαθμιστεί ο ρόλος των πανεπιστημίων στην εκπαίδευσή τους με

παράλληλη αναβάθμιση των πρακτικών της μαθητείας και του ρόλου του μέντορα, δημιουργήθηκε ο TTA (Teacher Training Agency), στη συνέχεια ο TTA σε συνεργασία με τον Ofsted καλούνται από το υπουργείο να σχεδιάσουν το αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης των δασκάλων. Επίσης, η ενασχόληση της Νέας Δεξιάς με την εκπαίδευση των δασκάλων είχε δύο διαστάσεις: αρχικά η πρακτική εκπαίδευση που θα τους βοηθούσε να αντεπεξέλθουν στις συνθήκες της τάξης και έπειτα η κουλτούρα της διδασκαλίας («συνειδητές και ασυνειδητες συμπεριφορές που προέρχονταν από την εκπαίδευσή τους στα πανεπιστημιακά ιδρύματα») η οποία έπρεπε να απομακρυνθεί από την προοδευτική φιλοσοφία που εμπόδιζε το δάσκαλο να είναι αποτελεσματικός. Εδώ καταγράφονται μια σειρά από συμπεριφορές, νοοτροπίες δασκάλων οι οποίοι, επηρεασμένοι από τις θεωρίες του Dewey και τις προτάσεις της αναφοράς Plowden, αποτελούν το έναυσμα για τα Black Papers και παράλληλα αποκαλύπτεται πως η εκπαίδευση των δασκάλων ακολουθεί τάσεις που με προσεκτικό σχεδιασμό μπορούν να «ελεγχθούν» από την κυβέρνηση· η οποία κάθε άλλο παρά προτίθεται να εγκαταλείψει τις προσπάθειες να ελέγξει την κουλτούρα της εκπαίδευσής τους (Maclure, 1998, pp. 9-12).

### *Ο νόμος (Education Reform Act-1988)*

Ο Νόμος μοιάζει να ενσωματώνει δύο αντικρουόμενες στρατηγικές αλλαγής: από τη μια η top-down προσέγγιση της κυβέρνησης που νομοθετεί ότι επιθυμεί να υλοποιήσει και από την άλλη η προσέγγιση της αγοράς που θα μεταφράσει την επιθυμία για προσέλκυση πελατών σε ανταγωνισμό και αύξηση των στάνταρ. Αυτά εφαρμόστηκαν εκτός από την ανώτατη εκπαίδευση και την εκπαίδευση των δασκάλων στην εκπαιδευτική πολιτική για το αναλυτικό πρόγραμμα, στον ανταγωνισμό και το δικαίωμα επιλογής, καθώς και στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων (Maclure, 1998, p. 12).

#### ▪ *Αναλυτικό Πρόγραμμα*

Το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι «το πιο ακραίο παράδειγμα top-down μεθόδου για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» κατά τον Maclure. Όταν ο Kenneth Baker πρότεινε το κρατικά δημιουργημένο αναλυτικό πρόγραμμα βρέθηκε αντιμέτωπος με ένα κατεστημένο αποχής των υπουργών από τη διαδικασία σχεδιασμού του για περισσότερα από 50 χρόνια. Επίσης, ένα χρόνο πριν είχε προηγηθεί το White Paper του Keith Joseph “Better Schools”, στο οποίο υποστήριζε πως το curriculum πρέπει να αφορά συλλογικά την κεντρική κυβέρνηση, τις τοπικές αρχές και τη διοίκηση των σχολείων. Την άνοιξη του 1986 ο Kenneth Baker ανακοινώνει τις επικείμενες αλλαγές και σχεδόν κανείς δεν διαμαρτύρεται, όπως συμβαίνει στην περίπτωση μιας ιδέας που ωριμάζει για καιρό. Έως τότε η άτυπη κατάσταση που επικρατούσε ήταν οι τοπικές αρχές και οι εθελοντικές οργανώσεις να έχουν μεταβιβάσει το δικαίωμά τους για τον έλεγχο του curriculum στους διευθυντές και το προσωπικό των σχολείων και το υπουργείο να μην αναμιγνύεται καθόλου (Maclure, 1998, pp. 12-13).

Πριν τον ERA-1988 το curriculum στα πρωτοβάθμια σχολεία ήταν στις αρμοδιότητες του διευθυντή, ο μόνος περιορισμός ήταν όταν οι μαθητές τους κατευθύνονταν προς επιλεκτικά δευτεροβάθμια σχολεία και έπρεπε να πάρουν μέρος στις 11-plus εξετάσεις. Όσο τα comprehensive schools γενικεύονταν, την ευθύνη του curriculum αναλάμβαναν οι διευθυντές με τη συνδρομή των επιθεωρητών και κάποιων συμβούλων. Στα δευτεροβάθμια σχολεία οι εξωτερικές εξετάσεις επηρέαζαν το curriculum. Συνήθως, δύο χρόνια πριν τις εξετάσεις το σχολείο επικεντρωνόταν στην ύλη των εξετάσεων, αλλά υπήρχαν και αποκλίσεις που σχετίζονταν με την ύπαρξη ή μη δασκάλων για να διδάξουν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Η ανομοιογένεια του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος έμοιαζε πρόσφορο έδαφος για μια προσπάθεια ορισμού κάποιων κοινών στοιχείων –η περίπτωση του national curriculum– για όλους τους μαθητές. Ο ERA-1988 ξεπερνούσε κατά πολύ το όριο των «κοινών βασικών αρχών», ορίζοντας εννέα γνωστικά αντικείμενα για την πρωτοβάθμια και δέκα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και πρόβλεψη για την εκπαίδευση των δογμάτων. Το ίδιο μέρος του νόμου όριζε και την αξιολόγηση των αντικειμένων, τα διαγωνίσματα και τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων (Maclure, 1998, p. 13).

Η διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του curriculum ήταν γρήγορη και χωρίς ιδιαίτερο σχεδιασμό. Η εναλλαγή υπουργών παιδείας (Baker, MacGregor, Clarke, Patten) επιτάχυνε το ρυθμό.



Οι δοκιμές και οι αξιολογήσεις ήταν λιγοστές, η δουλειά βάρυνε δυσανάλογα τους εκπαιδευτικούς που έπρεπε να εφαρμόσουν νέα πράγματα και να αποκτήσουν νέες δεξιότητες χωρίς επιμόρφωση. Συστάθηκαν δύο γνωμοδοτικά συμβούλια από το υπουργείο τα οποία, λόγω έλλειψης χρόνου αλλά και του ασφυκτικού ελέγχου από τους υπαλλήλους του υπουργείου, δεν ολοκλήρωσαν το έργο τους. Κατά την υλοποίηση, ήταν ολοφάνερα τα προβλήματα που σχετίζονταν με την κάλυψη των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και την αξιολόγηση των μαθητών στα key stages 7, 11, 14, και 16. Το υπέρμετρα φορτωμένο curriculum και οι αλλεπάλληλες εξετάσεις έφεραν το σύστημα στα όριά του το 1993, όπου και εκλήθη από τον υπουργό παιδείας John Patten ο Sir Ron Dearing, ως έχων ευήκοα ώτα, για να αποκαταστήσει κάποια από τα προβλήματα που πλέον είχαν αποκαλυφθεί σε όλη τους τη διάσταση (Maclure, 1998, pp. 13-15).

▪ *Χαρακτηριστικά του Curriculum*

Ο νόμος του 1988 όρισε ένα ευρύ curriculum· στον πυρήνα υπήρχαν τα μαθηματικά, τα αγγλικά και η φυσική, ενώ βασικά μαθήματα θεωρούνται η ιστορία, η γεωγραφία, η τεχνολογία, η μουσική, τα καλλιτεχνικά, η φυσική αγωγή και η ξένη γλώσσα. Ο Kenneth Baker μαζί με τον ορισμό των μαθημάτων προέβη και σε καθορισμό του τρόπου εξέτασης των αντικειμένων. Αποδέχτηκε τις προτάσεις του καθηγητή Black που συνδύαζε την εξέταση από το δάσκαλο και τις εξετάσεις από εξωτερικό σώμα αξιολόγησης. Ο Kenneth Baker και η Margaret Thatcher διαφωνούσαν τόσο για το είδος των εξετάσεων όσο και για τα εξεταζόμενα μαθήματα. Ο Baker έδωσε τη μάχη του και το ευρύ curriculum υποστηρίχθηκε από ένα απαιτητικό πρόγραμμα εξετάσεων. Αυτό άλλαξε από τον Sir Ron Dearing<sup>586</sup>, και έπειτα νέες αλλαγές έλαβαν χώρα όταν τη διακυβέρνηση ανέλαβε ο Tony Blair (Maclure, 1998, p. 15).

▪ *Πολιτικοποίηση*

Ένα national curriculum προκαλεί πολλά ερωτήματα σχετικά με πιθανές παρεμβάσεις της πολιτείας, είτε σε ιδεολογικό επίπεδο είτε με αναθέσεις εργασιών σε ομάδες συμφερόντων προσκείμενες στο κυβερνών κόμμα. Η προσπάθεια επικεντρωνόταν στο να περάσει το curriculum στη δικαιοδοσία του κράτους. Για καιρό υπήρχε η αίσθηση πως οι φιλελεύθερες ιδέες και οι παιδοκεντρικές αντιλήψεις που κατέκλυζαν την εκπαίδευση θα μπορούσαν να ατονήσουν αν οι ενώσεις των δασκάλων αλλά και οι σύλλογοι των ειδικοτήτων κρατιόνταν σε απόσταση από τη λήψη αποφάσεων. Εκεί που οι διαφορετικές αντιλήψεις συγκρούστηκαν με σφοδρότητα ήταν για το μάθημα των αγγλικών και της ιστορίας. Οι Συντηρητικοί πίστευαν πως η ιστορία θα «ενστάλαζε την αίσθηση της εθνικής ταυτότητας». Το μάθημα των αγγλικών ήρθε στο προσκήνιο όταν ο Brian Cox, ένας από τους συντάκτες των Black Papers, απογοήτευσε με το αποτέλεσμα της δουλειάς του τη ριζοσπαστική Δεξιά. Το διάταγμα που εκδόθηκε ως απόρροια της δουλειάς της ομάδας του δέχτηκε σφοδρή επίθεση από τη δεξιά πτέρυγα και επιτάχυνε τις διαδικασίες για την ανάμειξη του Sir Ron Dearing. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός πως από τη θεσμοθέτηση του national curriculum και έπειτα κάθε αλλαγή κυβέρνησης θα αφήνει το δικό της στίγμα και το ίδιο θα ισχύει για τη νομιμοποιημένη πλέον παρέμβαση επί του curriculum των υπουργών παιδείας. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως το εκπαιδευτικό κατεστημένο προσπαθούσε να φέρει τις εκάστοτε αλλαγές στα μέτρα του (Maclure, 1998, pp. 15-16).

▪ *Ανταγωνισμός και Επιλογή*

Οι γονείς αντιμετωπίζονται ως καταναλωτές και αυτό αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου ιδεολογικού ανασχηματισμού. Οι αρχές του Adam Smith και οι δυνάμεις της αγοράς αποτελούν την κινητήρια δύναμη αυτού του ανασχηματισμού. Κυριαρχούν οι ιδιωτικοποιήσεις, η απελευθέρωση της αγοράς, η αποδυνάμωση των εργατικών συνδικάτων κ.λπ. Η εκπαίδευση αποτελεί τμήμα της καταναλωτικής κοινωνίας και οι γονείς αποκτούν πρωτοφανή δύναμη. Ο Maclure διατυπώνει την άποψη πως οι εισηγούμενες αντιφατικές αλλαγές από τους Συντηρητικούς μετατρέπονται στα επόμενα χρόνια σε οικεία χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και αποδίδει στην αποδοχή αυτών των αλλαγών ακόμα και την ίδια τη δημιουργία των “New Labour” (Maclure, 1998, pp. 16-17).

<sup>586</sup> Ο Sir Ron Dearing ήταν πιο κοντά στη εκδοχή της Thatcher που υποστήριζε πως χρειάζονται απλά τεστ με μολύβι και χαρτί σε κάποια βασικά αντικείμενα όπως τα Μαθηματικά και η Γλώσσα.

- *Ελεύθερες Εγγραφές*

Ο ανταγωνισμός εξαρτάται από το εάν οι γονείς έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν ελεύθερα το σχολείο των παιδιών τους. Ο ERA-1988 έδωσε αυτό το δικαίωμα στους γονείς καθώς περιόρισε τη δυνατότητα των τοπικών αρχών να ορίζουν τον αριθμό μαθητών που φοιτούν σε κάποιο σχολείο θέτοντας αντικειμενικό κριτήριο τη χωρητικότητα του σχολικού συγκροτήματος. Μέχρι την εφαρμογή του νόμου οι γονείς δεν κατάφεραν πάντα να φοιτήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο της πρώτης τους προτίμησης και αρκετές φορές αυτό κατέληγε σε διαμαρτυρία και ενστάσεις (περισσότερες από 50.000 ενστάσεις το χρόνο). Η αυξημένη ζήτηση για κάποια 'καλά' σχολεία έκανε τους διευθυντές και τα διοικητικά σώματα να προσπαθούν ώστε οι σχολικές μονάδες τους να γίνουν ελκυστικότερες. Ωστόσο, αυτή η προοπτική δεν μπορεί να συνυπάρξει αρμονικά με τη λογική που υπαγορεύει οι διαθέσιμες θέσεις να είναι ισοδύναμες με τον αριθμό των μαθητών, ικανοποιώντας την απαίτηση για μείωση του κόστους. Καθώς η μείωση των κενών θέσεων είναι αντιστρόφως ανάλογη της προσφοράς επιλογής βλέπουμε πως οι υποσχέσεις του υπουργείου είναι κενό γράμμα (Maclure, 1998, pp. 17-18).

- *Local Management of Schools & Governors*

Τα σχολεία βρέθηκαν στη θέση να διαχειρίζονται καταστάσεις που πριν ανήκαν στις αρμοδιότητες των τοπικών αρχών αλλά και να έχουν την ευθύνη διάθεσης των κονδυλίων που τους αναλογούν. Τα Σώματα Διοίκησης των σχολείων αποφασίζουν για το προσωπικό που απασχολούν, ελέγχουν αν εφαρμόζεται το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι υπεύθυνα για τη σύννομη διδασκαλία των θρησκευτικών, επωμίζονται αρμοδιότητες των τοπικών αρχών. Τα Σώματα Διοίκησης οφείλουν να δρουν σε σύμπνοια με τους διευθυντές για να μεγιστοποιούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Maclure, 1998, p. 18).

- *Grant-Maintained Schools*

Τα GM schools είναι μια νέα τάξη σχολείων που προέκυπταν μετά από επιθυμία των γονιών (διενέργεια ψηφοφορίας). Παρά τον αρχικό ενθουσιασμό, το πλήθος των GM schools δεν αυξανόταν με την πάροδο του χρόνου. Τα σχολεία των δογμάτων μετατρέπονταν σε GM schools σε ακόμα μικρότερο ποσοστό από τα υπόλοιπα. Οι Συντηρητικοί ήλπιζαν πως το opt-out που συνοδευόταν από οικονομικά κίνητρα θα παρείχε τις προϋποθέσεις για αποδέσμευση από τον έλεγχο των προσκείμενων στους Εργατικούς LEAs. Στην ανάπτυξη του δικτύου των GM schools υπάρχει μια αντίθεση· τα σχολεία διαφήμισαν την παροχή δυνατότητας επιλογής, αλλά μετά τη μετατροπή όλων των σχολείων σε GM η επιλογή καταργείται. Οι Εργατικοί δεν συμπαθούσαν ιδιαίτερα τα GM schools και επιθυμούσαν την ίδρυση foundation schools, ενώ ο John Major υποσχόταν ένα grammar school σε κάθε πόλη (Maclure, 1998, pp. 18-20).

- *Διοίκηση σχολείων*

Απόρροια του 1988-Act είναι η λογοδοσία που πέρασε στη διοίκηση των σχολείων να προκαλέσει μια σειρά από διεκδικήσεις που φτάνουν μέχρι την αίθουσα του δικαστηρίου. Ένα ακόμα σημαντικό ζήτημα είναι ο τρόπος με τον οποίο μοιράζονται στα σχολεία οι χρηματοδοτήσεις από τις τοπικές αρχές και αναζητούνται τρόποι για να διασφαλιστεί η ουδετερότητα και η αμεροληψία. Η πληροφόρηση προς όλους τους ενεχομένους έχει συνδεθεί με την αναβάθμιση των standards αλλά και τη λογοδοσία. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του νόμου η επιλογή των γονιών είναι αυτή που θα δημιουργήσει συνθήκες ανταγωνισμού και θα δώσει ώθηση στην ποιότητα. Επίσης, θα επιβάλλει στα σχολεία να αναφέρονται αναλυτικά για το πως διαθέτουν την κρατική χρηματοδότηση. Η επιλογή των γονιών υποστηρίζεται από τα αποτελέσματα των εξετάσεων τα οποία εφεξής δημοσιεύονται από τα σχολεία, αποτελώντας κατά αυτόν τον τρόπο 'μέτρο σύγκρισης'. Τα σχολεία ανταποκρίθηκαν στην πρόκληση με το να προσανατολιστούν στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων (Maclure, 1998, pp. 20-21).

Μέχρι την ψήφιση του νόμου ο Maclure περιγράφει το σώμα των επιθεωρητών -480 έως το 1988- ως ένα επίλεκτο σώμα με ανώτερους εκπαιδευτικούς που διενεργούν πλήρεις επιθεωρήσεις αλλά και απλές επισκέψεις σε σχολεία όπου συμβούλευαν τους εκπαιδευτικούς, μάζευαν πληροφορίες, προετοιμάζαν εκθέσεις και αναφορές. Καθώς είχαν εικόνα για το τι συμβαίνει στα ενδότερα των σχολικών μονάδων λειτουργούσαν ως σύμβουλοι του Department of Education, ενώ

ο Senior Chief Inspector κατείχε τη θέση του αναπληρωτή γενικού γραμματέα και συμμετείχε στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όταν η κυβέρνηση Thatcher ξεκίνησε ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα το HMI συμπεριλήφθηκε στους φορείς που έπρεπε να αναδιαρθρωθούν, καθώς του είχαν ήδη προσάψει την εγκόλπωση προοδευτικών και ανεπιθύμητων ιδεών. Ένα πρακτικό ζήτημα που τόνιζε την ανάγκη ανασχηματισμού του HMI ήταν η αδυναμία του, εξαιτίας του μεγέθους του σώματος, να παρέχει τακτικές ποιοτικές επιθεωρήσεις σε όλα τα σχολεία. Οδηγηθήκαμε έτσι στην ψήφιση του 1992-Education (Schools) Act και τη δημιουργία του Ofsted, ανεξάρτητα πλέον από το υπουργείο παιδείας, με βασική αρμοδιότητα την επιθεώρηση. Ο βασικός πυρήνας του Ofsted σχηματίστηκε από 175 HMIs και τα υπόλοιπα ανατέθηκαν σε εξωτερικούς συνεργάτες - RgIs (Registered Inspectors). Αυτό το εμπορικό μοντέλο παροχής συμβουλών σκόπευε να φέρει στην επιφάνεια έναν αριθμό ανεξάρτητων παρατηρητών χωρίς προκαταλήψεις. Στους πλειοδότες υπήρχαν τόσο εταιρείες συμβούλων όσο και επιθεωρητές των τοπικών αρχών που είχαν περάσει σε ημι-ιδιωτικό καθεστώς. Οι επιθεωρήσεις άρχισαν το 1993 από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το μεσοδιάστημα μεταξύ τους μπορεί να ξεπερνούσε και τα έξι χρόνια. Ο Ofsted έπρεπε να αποτιμά την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, να βλέπει αν γίνεται ορθή διαχείριση των χρημάτων, να αναφέρει την πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών. Επιπλέον, να βαθμολογεί μαθήματα και δασκάλους μέσω των σύντομων επισκέψεών του. Σε αντίθεση με τον τρόπο εργασίας του HMI ο Ofsted έχει τυποποιημένες διαδικασίες (τα OFSTED Framework και Handbook) τόσο για τη διαδικασία επιθεώρησης όσο και για τη δημιουργία των αναφορών. Αυτά χρησιμοποιήθηκαν από τον οργανισμό αλλά και από τα σχολεία με αυστηρότητα Βίβλου (Maclure, 1998, pp. 21-22).

Οι αναφορές του Ofsted μετά τη δημοσίευσή τους ακολουθούνται από ένα σχέδιο δράσης που συντάσσεται από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας σε διάστημα 40 ημερών. Οι αναφορές χρησιμοποιούνται από τους γονείς για να λάβουν πληροφορίες για τα σχολεία που τους ενδιαφέρουν. Το αποτέλεσμα της δουλειάς του Ofsted αμφισβητείται έντονα, κυρίως γιατί οι επιθεωρητές δεν έχουν το κύρος και την εμπειρία των HMIs. Οι περισσότερες από τις στατιστικές αναλύσεις που παράγει αμφισβητούνται στη βάση της εγκυρότητας των στοιχείων που συλλέχθηκαν. Ένα από τα καθήκοντα που επωμίζονται οι HMIs είναι να παρακολουθούν και να ελέγχουν τη δουλειά των RgIs αλλά και να επαναλαμβάνουν τις επιθεωρήσεις για τα σχολεία που ταξινομούνται στην κατηγορία 'failing'. Ο ρόλος του Senior Chief Inspector ήταν αρκετά απαιτητικός καθώς η κρίσεις τους ήταν μέρος πολιτικών αποφάσεων. Ο πρώτος HMCI ήταν ο Professor Stuart Sutherland και τον ακολούθησε ο Chris Woodhead<sup>587</sup>. Ο Woodhead ήταν ιδιαίτερα μάχιμος και διατιθέμενος να ασκήσει σκληρή κριτική. Οι SCIs προσπαθούσαν να αποφεύγουν τις πολιτικές προκαταλήψεις για να μην διακυβευτεί η επαγγελματική ανεξαρτησία τους. Ο Ofsted δημιουργήθηκε ως ανεξάρτητη αρχή αλλά είχε την υποχρέωση της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής του υπουργείου. Η ανάμειξη του Ofsted με την εφαρμογή του national curriculum έκανε το έργο του εξαιρετικά δύσκολο. Ο οργανισμός και ειδικότερα οι HMCI πρέπει να διατηρούν μια λεπτή ισορροπία ανάμεσα στον υπουργό παιδείας που επιθυμεί να εκπληρώνονται οι πολιτικές του επιλογές και στον απλό λαό που προσδοκά αμεροληψία (Maclure, 1998, pp. 22-23).

### *Συμπεράσματα*

Ο Maclure μίλησε στο άρθρο του για μια *επανάσταση* στην εκπαίδευση η οποία ολοκληρώθηκε με τη νίκη των Εργατικών το 1997. Οι Εργατικοί για να εκλεγούν, στη διαμόρφωση του νέου κόμματός τους, έπρεπε να αποδεχθούν τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των κυβερνήσεων Thatcher και Major. Οι Εργατικοί διατηρούν όλες τις δομικές αλλαγές (συγκέντρωση εξουσίας, εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, λογοδοσία) αλλά δεν μοιράζονται –θεωρητικά τουλάχιστον– την ίδια θέρμη με τους Συντηρητικούς για την αγορά. Επίσης, καταφέρνουν να έχουν με το μέρος τους τον εκπαιδευτικό κόσμο που οι Συντηρητικοί είχαν ωθήσει στην αντιπαράθεση. Δεν επιθυμούν την έντονη αντιπαράθεση με τους αξιωματούχους της εκπαίδευσης, προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν το αίσθημα του καθήκοντος και τη συνεργασία όλων των φορέων. Ειρωνικό χαρακτηρίζει ο Maclure

<sup>587</sup> Ο ένας εκ των τριών δημιουργών της αναφοράς 'Three Wise Men Report'.

το γεγονός πως «κεφαλαιοποιούν την καλή θέληση του κατεστημένου κάνοντας χρήση των αλλαγών των Συντηρητικών, για τις οποίες το προηγούμενο διάστημα ήταν όλοι αντίθετοι» (Maclure, 1998, pp. 23-24).

#### 4.4.9 Η περίοδος 1990–1997

Η αναφορά Dearing<sup>588</sup> (*The National Curriculum and its Assessment: Final Report*) ήταν η πρώτη που εξέτασε αναλυτικά το National Curriculum. Ισχυρίστηκε ότι η δομή του το έκανε δύσκολο να εφαρμοστεί και πως το γραφειοκρατικό κομμάτι λειτουργούσε εις βάρος της διδασκαλίας. Σύστησε να μειωθεί το περιεχόμενό του, να μειωθεί ο χρόνος που διατίθεται σε τεστ, να μείνει χρόνος που να διατίθεται από τα σχολεία όπως αυτά επιθυμούν, στο Key Stage 4 να υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία επιλογών, κάποιες από τις επιλογές να εισαχθούν στο Key Stage 3 και το National Curriculum Council (NCC) να ενοποιηθεί με το Schools Examination and Assessment Council (SEAC) σχηματίζοντας την Schools Curriculum and Assessment Authority (SCAA). Η κυβέρνηση ξόδεψε £744 εκατομμύρια για να υλοποιήσει τις προτάσεις.

Το 1992 ο Jack Straw<sup>589</sup> δήλωσε πως τα grammar schools πρέπει να καταργηθούν και η 'επιλογή' να τελειώσει. Δύο χρόνια αργότερα ο Tony Blair, ο νεοεκλεγείς αρχηγός του κόμματος, έστειλε τα παιδιά του στο London Oratory και όχι στο comprehensive school της περιοχής του. Ισχυρίστηκε πως η επιλογή δεν πρέπει να θυσιάσει στο βωμό της πολιτικής ορθότητας. Το 1994 ο Patten ανακοίνωσε την ίδρυση νέων grammar schools και την επιλογή μεγαλύτερου ποσοστού μαθητών από τα grant maintained schools. Τον Ιούλιο του 1994 αναλαμβάνει υπουργός παιδείας ο Gillian Shepherd. Το 1995 το DFE μετονομάζεται σε Department for Education and Employment (DfEE). Τη δεκαετία αυτή καταργούνται αρκετά από τα εναπομείναντα middle schools του three-tier συστήματος που ξεκίνησε ο 1964-Education Act.

#### 4.4.10 Η περίοδος 1997–2007

Μετά την εκλογή τους οι Εργατικοί διαφήμισαν τον εκσυγχρονισμό της πολιτικής και κοινωνικής ζωής. Το 1998 εκχώρησαν εξουσίες στο Κοινοβούλιο της Σκωτίας και σε Αντιπροσωπευτικές Συνελεύσεις στην Ουαλία και στη Βόρεια Ιρλανδία. Ανάμεσα στις εξουσίες που εκχώρησαν ήταν και θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επίσης, έδωσαν μεγάλη σημασία σε πολιτικές που θα εναρμονίζονταν με τον κυρίαρχο λόγο περί «παγκοσμιοποίησης» και «οικονομίας της γνώσης». Ο Blair χρησιμοποίησε τις έννοιες για να υποστηρίξει τις αλλαγές τόσο στη διακυβέρνηση όσο και στην εκπαίδευση. Έγινε προσπάθεια να μειωθεί η κρατική παρέμβαση σύμφωνα με τα πρότυπα της αγοράς. Η εκπαίδευση διαφημίστηκε ως το εφελτήριο για να γίνει η οικονομία ανταγωνιστική. Η κοινωνική πολιτική εφαρμόστηκε στοχευμένα μιας και η φτώχεια μεσουρανούσε. Βλέπουμε επομένως τη νεοφιλελεύθερη οικονομία να θέτει τους κανόνες λειτουργίας στο δημόσιο τομέα. Παράλληλα γίνεται λόγος για αύξηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας. Στην εκπαίδευση αυτό μεταφράστηκε σε: 1. στόχους απόδοσης για κάθε εκπαιδευτικό, σχολείο και LEA, 2. επιθεωρήσεις σχολείων, 3. σύνδεση της χρηματοδότησης με τη βελτίωση της ποιότητας των σχολείων και 4. παρέμβαση του κράτους στη διαδικασία μάθησης και στις παιδαγωγικές μεθόδους. Ενθάρρυναν, επίσης, τις επιχειρήσεις να εμπλακούν στη διοίκηση του δημόσιου τομέα και εφάρμοσαν σε αυτόν επιχειρηματικά πρότυπα και πρακτικές (Brook & Alexiadou, 2012, σσ. 462-464).

Στην εκπαίδευση ιδιωτικές εταιρείες ανέλαβαν συμβόλαια διοίκησης σε σχολεία και LEAs που κρίθηκαν αποτυχημένα από τις επιθεωρήσεις. Θεσμοθετήθηκαν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης (Education Action Zones-EAZ) και βιομηχανίες και επιχειρήσεις λειτούργησαν ως «εταίροι»

<sup>588</sup> Ο Sir Ron Dearing ήταν ένας δημόσιος υπάλληλος (civil servant) σταδιοδρομίας, ο οποίος κατείχε αρκετές ανώτερες θέσεις. Του ζητήθηκε να αναλάβει μια εξονυχιστική ανασκόπηση του National Curriculum και του πλαισίου αξιολόγησης των μαθητών. Ο Dearing υπέβαλε μια ενδιάμεση έκθεση τον Ιούλιο του 1993 και την τελική στις 20 Δεκεμβρίου 1993, η οποία και δημοσιεύθηκε το 1994.

<sup>589</sup> Σκώδης υπουργός του κόμματος των Εργατικών σε διάφορα πόστα (εκπαίδευση, περιβάλλον, εσωτερικών κ.α.)

στο εγχείρημα. Οι Νέοι Εργατικοί έδωσαν μεγάλη σημασία στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι περισσότεροι αναλυτές συμφωνούν πως οι Εργατικοί συνέχισαν και ενίσχυσαν την εκπαιδευτική πολιτική της Θατσερικής περιόδου. Μετά τις εκλογές του 1997, πολλά στελέχη των Εργατικών (ο Πρωθυπουργός Blair, η Υπουργός H. Harman και ο σύμβουλος του σε θέματα εκπαίδευσης καθηγητής Michael Barber) κατηγορούνται από τα ΜΜΕ πως τα παιδιά τους παρακολουθούν ιδιωτικά σχολεία. Οι «Νέοι» Εργατικοί δεν συμφωνούν ούτε με την ομοιόμορφη εκπαίδευση που πρεσβεύει η αριστερά ούτε με την επιλογή των παιδιών στα έντεκα που επιθυμεί η δεξιά. Οι προτάσεις των Εργατικών έχουν να κάνουν με «διαφοροποίηση» και το πρόγραμμα που ονομάστηκε «τρίτος δρόμος» άνοιξε την πόρτα για ιδιωτικοποιήσεις. Ο Τρίτος Δρόμος συνδυάζει κάποια χαρακτηριστικά της Νέας Δεξιάς του 1980 με την επανερμηνεία του φιλελευθερισμού του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Εδώ είναι καλοδεχούμενη η παγκοσμιοποίηση, ο κρατικός παρεμβατισμός και ο δυναμισμός της αγοράς (Αγγέλης, 2003, σσ. 38-40) (Brock & Alexiadou, 2012, σσ. 465-467).

Τόσο τα σχολεία όσο και τα κολλέγια δέχτηκαν σωρεία αλλαγών από τους Εργατικούς που νομοθετικά αποτυπώθηκαν σε White Papers, Green Papers, και πολιτικές πρωτοβουλίες κατά τα έτη 1998, 2002, 2004, 2006. Το 2010 τα πρωτοβάθμια σχολεία βίωσαν την εφαρμογή εθνικών στρατηγικών εγγραμματοσμού, το ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα τους επιμηκύνθηκε, το εργασιακό καθεστώς των δασκάλων μεταβλήθηκε, και ενεπλάκησαν στη μαθησιακή διαδικασία και άλλοι φορείς. Τα SATs που εισήχθησαν από τους Συντηρητικούς συνέχισαν να υφίστανται όπως και η χρηματοδότηση από τις τοπικές αρχές. Ανάμεσα σε 1997 και 2010 η δευτεροβάθμια και η further education είχαν μετασηματιστεί αρκετά. Η αύξηση της ποικιλομορφίας στη δευτεροβάθμια θεωρήθηκε από τον Blair αρετή και όχι πρόβλημα. Τα grammar schools δεν μεταβλήθηκαν, ενώ το Assisted Places Scheme και τα GM schools καταργήθηκαν. Η ποικιλομορφία στα σχολεία των Συντηρητικών δεν καταργήθηκε καθώς το 1990 τα ειδικά σχολεία επεκτάθηκαν, τα GM και τα local authority schools αντικαταστάθηκαν από τα 'foundation' και τα 'community'. Με τον 2002-Education Act επετράπη στην Αγγλικανική Εκκλησία και σε άλλα δόγματα να αναμειχθούν στη δημιουργία νέων δευτεροβάθμιων σχολείων. Με τον 2000-Learning and Skills Act τα city colleges επαναλειτούργουν με τη μορφή των city academies. Οι ακαδημίες (academies) χρηματοδοτούνταν από την κυβέρνηση και ενισχύονταν από σπόνσορες που ανήκαν στο χώρο της οικονομίας και της βιομηχανίας. Συχνά οι σπόνσορες αναλάμβαναν το σχολείο και οι τοπικές αρχές έχαναν τον έλεγχο. Ο 2006-Education Act βρήκε αντίθετους πολλούς βουλευτές του Εργατικού κόμματος αλλά υποστηρίχθηκε από αρκετούς των Συντηρητικών. Έδωσε το δικαίωμα σε όσα σχολεία το επιθυμούσαν οι διοικήσεις τους να ανεξαρτητοποιηθούν και να μετατραπούν σε state-funded trust schools. Κατά αυτόν τον τρόπο, ενίσχυαν τους δεσμούς τους με τους εξωτερικούς εταίρους (οι οποίοι και μπορούσαν να διορίζουν την πλειοψηφία των μελών της διοίκησης), και μπορούσαν να έχουν ίδιο κεφάλαιο, να προσλαμβάνουν μόνο τους το προσωπικό και να ρυθμίζουν την εισαγωγή των σπουδαστών. Στη συνέχεια οι Εργατικοί εξέφρασαν τους φόβους τους για τον κατακερματισμό και την κοινωνική πόλωση του εκπαιδευτικού συστήματος και προσπάθησαν με διάφορες ενέργειες να μετριάσουν αυτές τις τάσεις. Η ισορροπία δεν επήλθε και το αγγλικό δευτεροβάθμιο σχολείο στο διάστημα 2006-2010 ήταν ιδιαίτερα ασταθές. Το ίδιο αναποτελεσματική ήταν και η προσπάθεια των Εργατικών να αυξήσουν τη συμμετοχή σπουδαστών στην τεχνική εκπαίδευση και παράλληλα να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο προσόντων. Για άλλη μια φορά η παράδοση του ακαδημαϊσμού δεν επέτρεψε τη μεταρρύθμιση. Ο ίδιος ο Blair δεν ακολούθησε τις προτάσεις της αναφοράς Tomlinson και δεν εισήχθη ένα ενοποιημένο σύστημα τίτλων –συνέχισαν να ισχύουν τα A-level και GCSEs και δημιουργήθηκε μια σύνδεση του GCSE με κάποια τεχνικά διπλώματα–. Για άλλη μια φορά η τεχνική εκπαίδευση δεν καταφέρνει να προσελκύσει σπουδαστές (Jones K. , 2016, pp. 164-167).

Από το 1997 έως το 2001 τα χρήματα που διατέθηκαν στην εκπαίδευση αυξήθηκαν από £37 εκατομμύρια σε £50 εκατομμύρια. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στα 'προβληματικά' σχολεία μέσω του προγράμματος 'Excellence in Cities'. Τέλος, έγινε μια προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα δίκτυο που θα μετέτρεπε τα σχολεία σε κοινότητες μάθησης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (ICT) (Trowler, 2003, pp. 37-38). Το 2000 το σχολικό σύστημα εμφανίζει διαφοροποίηση σε μεγάλη

κλίμακα στους τύπους των δευτεροβάθμιων σχολείων (μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα στο status του Κοινοτικού-Community, Κληροδοτήματος-Foundation, Εθελοντικού-Voluntary, Ειδικού Κοινοτικού-Community Special, Ειδικού Κληροδοτήματος-Foundation Special και ιδρύονται και τα μουσουλμανικά Σχολεία της Πίστης-Faith Schools) και είναι σε μεγάλο ποσοστό επιλεκτικό. Αναλυτικότερα η Λευκή Βίβλος *Excellence in Schools* προσδιόρισε έξι αρχές για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής οι οποίες υλοποιήθηκαν με τον *School Standards and Framework Act-1998*<sup>590</sup> (Chitty, 2009a, pp. 63-69). Δεν καταργείται η αρχή της επιλεκτικότητας και παραμένει η συγκέντρωση εξουσιών στην κυβέρνηση. Τα ενιαία σχολεία εκσυγχρονίζονται και εφαρμόζεται το *diversity within one campus* –διδασκαλία που βασίζεται στις ατομικές ικανότητες των μαθητών–. Το 2001 ιδρύονται Αστικές Ακαδημίες και το 2003 το 25% των σχολείων είναι «ειδικά» και έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν ένα 10% από τους μαθητές τους. Η Λευκή Βίβλος *School Achieving Success* και ο Εκπαιδευτικός Νόμος 2002 ενισχύουν επιπλέον τη διαφορετικότητα, την ειδίκευση και την ποικιλότητα. Τα Beacon Schools (Σχολεία-Φάροι) και τα Sure Start (Σίγουρη Αρχή) χρηματοδοτούνται επιπρόσθετα και καλούνται να κάνουν διάχυση καλών πρακτικών. Αυξάνονται οι ώρες διδασκαλίας γλώσσας και αριθμητικής και εισάγονται επιπλέον εξετάσεις. Όλα τα παραπάνω είναι σε αρμονία με τις επιλογές της κυβέρνησης που σχετίζονται με την ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία όλων των μαθητών –και των κοινωνικά μειονεκτικών ομάδων– (Brock & Alexiadou, 2012, σσ. 467-470) (Chitty, 2009a, pp. 75-77).

Το Assisted Places Scheme των Tories είχε εξασφαλίσει δημόσια χρηματοδότηση ώστε 30.000 παιδιά να φοιτήσουν σε ιδιωτικά σχολεία. Το διάστημα 1997-2001 οι Εργατικοί αποδόμησαν τις μεταρρυθμίσεις του Education Act-1997. Δεσμεύτηκαν να μειώσουν τον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα. Πολύ νωρίς, αποκαλύφθηκε η ομοιότητα της εκπαιδευτικής τους πολιτικής με αυτή της Thatcher και του Major –γονεϊκή επιλογή, ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων, ανισότητα στα secondary schools–. Για το θέμα της επιλογής, που το χρησιμοποίησαν και ως προεκλογική δέσμευση, μίλησαν διφορούμενα, κάνοντας λόγο για κατάργηση των 11+ και αλλαγή του χαρακτήρα των grammar schools με τη σύμφωνη γνώμη των γονιών. Ο Blair και ο Υπουργός Οικονομικών του, Gordon Brown, δέχτηκαν κριτική για εκτεταμένη χρήση ιδιωτικής χρηματοδότησης για δημόσια έργα, μεταξύ των οποίων ήταν και τα σχολικά κτίρια. Οι περισσότερες ενστάσεις σχετικά με τις ρυθμίσεις του *School Standards and Framework Act 1998* σχετίζονται με το ζήτημα της επιλεκτικότητας όπου η κυβέρνηση Blair φαίνεται να αποποιείται τις προεκλογικές δεσμεύσεις. Για αρκετούς από τους ερευνητές της εκπαίδευσης όλα τα είδη επιλογής, ακόμα και το ‘specialisation’, κρύβουν ταξικές διαφοροποιήσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν λόγω της ικανότητας των γονέων να διαθέσουν περισσότερα χρήματα για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Επίσης, ομονοούν πως ο τύπος σχολείου επηρεάζει τα επιτεύγματα των μαθητών.

Το 1999 ξεκινά το σχήμα *Fresh Start* που στόχευε να ανανεώσει τα αποτυχημένα comprehensive schools τοποθετώντας νέους διευθυντές με αυξημένα προσόντα. Το εγχείρημα ένα χρόνο αργότερα μοιάζει να αποτυγχάνει. Το 2000 ανακοινώνεται η μετατροπή των comprehensive schools σε ‘specialist colleges’ και αυτό μεταφράζεται σε διεύρυνση της επιλογής. Το ζήτημα της παραμονής ή μη των grammar schools περνά στους γονείς και έτσι τα περισσότερα διατηρούνται. Οι Νέοι-Εργατικοί δεν διστάζουν να δώσουν στη δημοσιότητα τα σχολεία που «αποτυγχάνουν», συνεχίζοντας έτσι την παράδοση των Συντηρητικών που σε συνδυασμό με τα league tables και τη

<sup>590</sup> Ο *School Standards and Framework Act-1998* καταργεί τα Grant Maintained schools. Όσα από αυτά υπήρξαν εθελοντικά πριν τη μετατροπή τους σε GM, είτε είχαν ιδιώτες χορηγούς, γύρισαν στην προηγούμενη τους κατάσταση (*voluntary aided status*). Τα υπόλοιπα μετατράπηκαν σε *foundation schools*, ενώ κάποια επέλεξαν να μετατραπούν σε *voluntary controlled* ή *community schools*. Τόσο τα *foundation* όσο τα *voluntary aided* παρά την επιχορήγηση από τις τοπικές αρχές είχαν μερική αυτονομία· κατείχαν το σχολικό κτίριο, πραγματοποιούσαν τις προσλήψεις και τις εγγραφές. Μετά την κατάργηση των GM schools τα μόνα ευθέως επιδοτούμενα από την κεντρική κυβέρνηση ήταν τα 15 City Technology Colleges. Η κυβέρνηση των Εργατικών το 2000 εισάγει ένα νέο είδος απευθείας επιδοτούμενου σχολείου το City Academy (μετονομάστηκαν στη συνέχεια σε Academy). Ο *Academies Act 2010* έδωσε τη δυνατότητα στα σχολεία να μετατραπούν σε ακαδημίες. Αρκετοί είναι αυτοί που ισχυρίζονται πως αυτό αποτελεί την επανίδρυση των GM schools.

γονεϊκή επιλογή αφάνιζε τα αδύνατα σχολεία –συνήθως αυτά των φτωχών περιοχών–. Η ίδρυση το 1998 των *Zωνών Εκπαιδευτικής Δράσης* (Education Action Zones-EAZs) λειτούργησε σε αρμονία με το άνοιγμα των Εργατικών στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Οι ζώνες αποτελούνταν από ομάδες σχολείων σε υποβαθμισμένες περιοχές και οι χορηγίες προέρχονταν τόσο από την κυβέρνηση όσο και από τοπικές επιχειρήσεις. Τα σχολεία που ανήκαν στις EAZs είχαν το δικαίωμα να παρεκκλίνουν από το National Curriculum. Έως το 2004 τα αποτελέσματα των ζωνών ήταν απογοητευτικά: οι μαθητές δεν τα πήγαιναν καλά στο GCSE και οι εταιρείες δεν αναμείχθηκαν όσο αναμενόταν στη χρηματοδότηση των σχολείων. Το 1999 ξεκίνησε και η πρωτοβουλία *Excellence in Cities* (EiC), ένα τριετές πρόγραμμα βελτίωσης των σχολείων των πόλεων. Οι ενεχόμενοι σε αυτή την πρωτοβουλία ήταν η κυβέρνηση, η LEA και το σχολείο και ο στόχος ήταν τα standards στα σχολεία που συμμετείχαν να εξισωθούν με αυτά των καλύτερων σχολείων που αποκαλούνταν και «σχολεία φάροι - beacon schools». Πολλές σχολικές μονάδες, που κρίθηκαν ως μη επαρκείς από τον Ofsted, οδηγήθηκαν τελικά σε ιδιωτικοποίηση ή σε καθεστώς επιτήρησης.

Το Μάρτιο του 2000 ο David Blunkett ανακοίνωσε την ίδρυση των city academies. Τα city academies σχεδιάστηκαν ως ιδιωτικά σχολεία που θα επιχορηγούνται από το κράτος και θα μοιάζουν με τα 'charter schools' των Ηνωμένων Πολιτειών και τα city technology colleges των Συντηρητικών. Θεωρούνται πνευματικό δημιούργημα του Andrew Adonis. Η πρόβλεψη ήταν να λειτουργούν με συνεργασία του δημοσίου και της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, και να μην υπάγονται στον έλεγχο των τοπικών αρχών, ενώ το πρόγραμμά τους να προάγει την καινοτομία και την ποικιλία. Σε αντάλλαγμα για τη δωρεά των £2m για την κάλυψη κόστους κεφαλαίου επιτρέπεται στους χορηγούς να μετονομάσουν το σχολείο, να ελέγξουν το διοικητικό συμβούλιο, να μεταβάλλουν το curriculum και να επιλέξουν έως και το 10% των μαθητών τους. Οι επικριτές τους κατηγορήσαν τους Εργατικούς πως επανέφεραν την ιδέα που είχαν πριν από 19 χρόνια οι Συντηρητικοί. Επιπλέον, τα σχολεία αυτά υπηρετούσαν τη συνέχιση της επιλεκτικότητας και αποδυνάμωναν τα υπάρχοντα δευτεροβάθμια σχολεία (Chitty, 2009a, pp. 101-108) (Beckett, 2004).

Τα πρόσωπα με μεγάλη επιρροή που καταφέρνουν, συνήθως για δικούς τους ιδιοτελείς λόγους, να είναι στο προσκήνιο και να επιβάλλουν τις επιλογές τους είναι σύνηθες φαινόμενο τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Βρετανικά δεδομένα. Με αφορμή τα City Academies θα δούμε ποιος ήταν ο ενορχηστρωτής όλων αυτών και πως κατάφερε να είναι στα πράγματα τόσο με τις Κυβερνήσεις των Συντηρητικών όσο και με τους Εργατικούς. Θα χρησιμοποιήσουμε γι' αυτό τρία άρθρα από τις εφημερίδες "The Times" και "The Guardian" (υπάρχουν αναρίθμητα που αφορούν το ίδιο θέμα). Ο άνθρωπος που υλοποίησε το πόνημα ήταν και στις δύο περιπτώσεις ο Cyril Taylor, ιδρυτής του American Institute For Foreign Study (1964). Το 1986 οι Συντηρητικοί του ανέθεσαν να δημιουργήσει 30 city technology colleges. Ο Becket μας ενημερώνει πως το 1986 η απαίτηση να πληρωθεί το συνολικό κόστος ενός τέτοιου σχολείου (περίπου £10m) από τους χορηγούς δεν ικανοποιήθηκε, και οι Εργατικοί τώρα ζητούν £2m. Ο χορηγός δρα σαν να του ανήκει το σχολείο και ο Becket χρησιμοποιεί το ακραίο παράδειγμα ενός σχολείου, που ελέγχεται από τον Sir Peter Vardy (evangelical Christian), στο οποίο ο Δαρβινισμός διδάσκεται ως θεωρία και όχι ως επιστήμη, και οι μαθητές διδάσκονται πως ο κόσμος δημιουργήθηκε κυριολεκτικά από τον Θεό μέσα σε έξι ημέρες. Ένα ακόμα θέμα που θίγεται είναι η αμοιβή των εκπαιδευτικών. Τα 200 city academies μπορούν να διαθέσουν περισσότερα χρήματα από τα υπόλοιπα secondary schools της ίδιας περιοχής, με αποτέλεσμα τα υπόλοιπα σχολεία να καταλήγουν με τους εκπαιδευτικούς που δεν θέλουν οι ακαδημίες. Αρκετά μεγάλη διαφορά υπάρχει και στις υποδομές, με τις ακαδημίες να έχουν αξιοζήλευτο εξοπλισμό. Ένα ακόμα αγκάθι είναι το γεγονός πως στο 10% των μαθητών που επιλέγονται με aptitude tests είναι όσοι έχουν καλό οικογενειακό υπόβαθρο (Beckett, 2004). Σε άρθρο του ο Becket, τρία χρόνια μετά, μας αποκαλύπτει το παρασκήνιο της εμπλοκής του Taylor επί Κυβερνήσεων Blair με την εκπαίδευση. Αυτός και ο Πρωθυπουργός γνωρίστηκαν σε ένα ταξίδι με τρένο από το Λονδίνο στο Darlington το Δεκέμβριο του 1996, και ο άριστος πωλητής Sir Cyril Taylor κατάφερε να τον πείσει πως η λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης είναι τα specialist schools. Τον ίδιο μήνα ο αρθρογράφος του Observer Andrew Adonis γράφει πως ο Blair πρέπει να εφαρμόσει τη δικιά του εκπαιδευτική πολιτική, ίσως και να πρέπει να αναλάβει μόνος του το Υπουργείο Παιδείας.

Ο δημοσιογράφος προσλαμβάνεται ως σύμβουλος εκπαιδευτικών θεμάτων και Υπουργός Παιδείας γίνεται ο εκπρόσωπος των Εργατικών David Blunkett (ο Adonis είχε ζητήσει χαρακτηριστικά έναν ασήμαντο για υπουργό –*appoint a cipher to run the department*). Η ομάδα αυτή, που σχηματίστηκε μέσα σε ένα μήνα, έκανε κουμάντο στην εκπαίδευση την επόμενη δεκαετία. Ο Cyril Taylor απομακρύνεται όταν την Πρωθυπουργία αναλαμβάνει ο Gordon Brown. Ο Taylor είχε προσεγγίσει τη Thatcher μέσω του Archbishop του Canterbury και ήταν μέλος του Συντηρητικού κόμματος, ιδιότητα που απεμπόλησε αργότερα επί κυβερνήσεων Blair. Η Υπουργός των Εργατικών Estelle Morris δήλωνε πως «είχε περισσότερη επιρροή από οποιαδήποτε LEA». Ήταν χειριστικός και ήθελε να προβάλλει την αλτρουιστική του πλευρά καθώς ήταν βαθύπλουτος. Ανάλογη επιρροή, υπεράνω των κομματικών δεσμεύσεων είχε και ο Adonis. Πρέπει να μελετήσει κανείς προσεκτικά τα όσα θεσμοθετούνται με παρεμβάσεις τέτοιων προσώπων ώστε να αποκαλύψει πώς οι προσωπικές τους επιλογές, όταν συγκρούονται με ιδεολογικές προεκλογικές δεσμεύσεις των Κυβερνήσεων, τελικά υπερισχύουν (Beckett, 2007) (The Times, 2018).

Οι Εργατικοί φάνηκαν λιγότερο περιοριστικοί στο ζήτημα του National Curriculum. Τα πρωτοβάθμια σχολεία ήταν υποχρεωμένα να διδάσκουν γλώσσα, μαθηματικά, φυσική, πληροφορική και κολύμπι, ενώ είχαν ελευθερία να επιλέξουν επιπλέον γνωστικά αντικείμενα. Σε μια προσπάθειά τους να ανεβάσουν το επίπεδο εγγραμματοσμού των σχολείων, με τη χρήση επιτροπών και αναφορών, αναμείχθηκαν στο αναλυτικό πρόγραμμα με το να υποδεικνύουν πως θα διδαχθούν τα γνωστικά αντικείμενα<sup>591</sup>. Οι αναφορές ήταν πιεστικές και ενέπλεκαν όλους τους ενεχομένους (εκπαιδευτικούς, γονείς, Ofsted κ.λπ.) (Literacy Task Force - Chaired by Professor Michael Barber, 1997) (Sir Claus Moser, 1999). Ο Chief inspector και επικεφαλής του Ofsted Chris Woodhead παραιτείται το Νοέμβριο του 2000 και ένα μήνα μετά αναλαμβάνει ο Mike Tomlinson. Από τα τελευταία έργα του David Blunkett ως υπουργού παιδείας ήταν η έκδοση του Green Paper *Schools-building on Success* το Φεβρουάριο του 2001, το οποίο απαριθμούσε τα επιτεύγματα της πρώτης θητείας του Blair και καθόρισε την ατζέντα της δεύτερης θητείας.

Οι Εργατικοί κερδίζουν ξανά στις εκλογές τον Ιούνιο του 2001· το υπουργείο παιδείας αναλαμβάνει η Estelle Morris και το DfEE (Department for Education and Employment) μετονομάζεται σε DfES (Department for Education and Skills). Το 2001 εκδίδεται το White Paper: *Schools-Achieving Success*. Τα θέματα με τα οποία ασχολείται είναι εκσυγχρονισμός της σχολικής νομοθεσίας, υποδομές για την ενίσχυση της αριστείας, απελευθέρωση της αγοράς και διαφοροποίηση, βελτίωση της προσχολικής εκπαίδευσης, ενίσχυση της καινοτομίας, επεμβάσεις στον τρόπο μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών. Ο *Education Act-2002* υλοποιεί το White Paper: *Schools-Achieving Success* (Chitty, 2009a, pp. 75-77). Η κυβέρνηση στόχευε στη δημιουργία αρκετών σχολείων των δογμάτων, κάποια από τα οποία θα κόστιζαν μερικά εκατομμύρια λίρες. Στην προσπάθειά της να αιτιολογήσει αυτή την απόφαση, επικαλούμενη θέματα κοινωνικής συνοχής, βρέθηκε αντιμέτωπη με μεγάλο μέρος της κοινωνίας που ισχυριζόταν πως τα συγκεκριμένα σχολεία είχαν σε αρκετές περιπτώσεις μη αποδεκτό αναλυτικό πρόγραμμα και πως δεν φρόντιζαν να προάγουν την αλληλοκατανόηση μεταξύ των δογμάτων. Το Δεκέμβριο του 2001 η κυβέρνηση των Εργατικών κατηγορείται από τα ΜΜΕ πως, ενώ δεν έκανε τίποτα για να σταματήσει την επιλογή όπως διατεινόταν, σπαταλούσε χρήματα<sup>592</sup> ώστε να βοηθήσει τις διαφορετικές σχολικές δομές να συνεργαστούν. Το *comprehensive school* συνέχισε να δέχεται αμείλικτες επιθέσεις, έως που τον Ιούνιο του 2002 η Estelle Morris ανακοίνωσε πως το 'one size fits all' *comprehensive* έφτασε στο τέλος του<sup>593</sup> (Morris, 2002). Το Σεπτέμβριο του 2002 ανοίγουν οι τρεις πρώτες *city academies*. Τον

<sup>591</sup> Εξαιτίας αυτού κυκλοφορούσε ως ανέκδοτο πως οι Conservatives έλεγαν το τι θα διδαχθεί και οι Labour το πώς.

<sup>592</sup> Η κυβέρνηση ανακοίνωσε τη διάθεση £500.000 για τη συνεργασία 28 *grammar schools* με τα *secondary moderns* και τα *comprehensives* της περιοχής τους.

<sup>593</sup> Η Υπουργός παιδείας τόνισε πως «η ισότητα ευκαιριών δεν θα επιτευχθεί με το να παρέχουμε σε όλα τα παιδιά την ίδια εκπαίδευση». Αυτό που υποστηρίζει είναι «να προσαρμοστεί η εκπαίδευση στις ατομικές ανάγκες του καθενός». Έτσι αιτιολογεί την επένδυση σε «*specialist schools* και *training schools*, *beacon schools* και *city academies*, με το καθένα να επιλέγει μόνο του την ταυτότητά του εντός της *comprehensive*



Οκτώβριο του 2002 η Estelle Morris παραιτείται και το υπουργείο αναλαμβάνει ο Charles Clarke εξαγγέλλοντας πως θα επιταχύνει τη δημιουργία specialist schools. Λίγο αργότερα έρχονται στο φως της δημοσιότητας κάποιες έρευνες όχι ιδιαίτερα ευνοϊκές για τα grammar schools. Ο Clarke αρχίζει να αναδιπλώνεται λέγοντας στο κοινοβούλιο πως πρέπει να ληφθούν υπόψη τα νέα στοιχεία. Στη συνέχεια, και ενώ έχει κατηγορηθεί πως δεν συντάσσεται με την κομματική γραμμή, δεν διατυπώνει ξανά τις απόψεις του (Curtis, 2002).

Το Φεβρουάριο του 2003 εκδίδεται μια αναφορά από το Ινστιτούτο Έρευνας Δημόσιας Πολιτικής η οποία κατακεραύνωνε τη γονεϊκή επιλογή και κατέληγε πως οι εγγραφές έπρεπε να περάσουν στη δικαιοδοσία των LEAs. Η συγγραφέας και δημοσιογράφος εκπαιδευτικών θεμάτων Fiona Millar χαρακτηρίζει τις διαδικασίες εγγραφών στα δευτεροβάθμια σχολεία «ούτε συνεκτικές ούτε δίκαιες-neither coherent nor fair» (Millar, 2003). Το Μάιο του 2003 η Education Select Committee της Βουλής των Κοινοτήτων, όπου πλειοψηφούν οι Εργατικοί, κατηγόρησε την κυβέρνηση πως ξοδεύει £400m σε specialist schools χωρίς στοιχεία που να επιβεβαιώνουν πως αυτά επέφεραν μεγαλύτερη ποικιλία και προσέφεραν περισσότερες επιλογές στους γονείς. Η επιτροπή δεν ενέκρινε την επιλογή του 10% των μαθητών με βάση τις δεξιότητές τους, καθώς θεώρησε πως η έννοια 'δεξιότητα-aptitude' και η έννοια 'ικανότητα-ability' μπορούν εύκολα να μπερδευτούν παρά τις διαβεβαιώσεις των υπουργών για το αντίθετο. Το Σεπτέμβριο του 2003 άνοιξαν 9 ακόμα ακαδημίες. Επίσης, άνοιξε η πρώτη ειδικού σκοπού ακαδημία –the Business Academy Bexley– η οποία αντικατέστησε ένα 'αποτυχημένο' σχολείο στο Thamesmead, south-east London. Τον Οκτώβριο του 2003 εκδίδεται η αναφορά του Ofsted και της Επιτροπής Ελέγχου με τίτλο «*School place planning - The influence of school place planning on school standards and social inclusion*», όπου επισημαίνονται οι αρνητικές συνέπειες της γονεϊκής επιλογής και γίνονται συστάσεις για βελτιώσεις του συστήματος (Audit Commission & Ofsted, 2003). Το Νοέμβριο του 2003 ο Blair ανακοινώνει την ίδρυση νέων ακαδημιών στο Λονδίνο που θα λειτουργήσουν σε περιοχές που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια (Islington, Hackney, Lambeth).

Τον Ιούλιο του 2004 η κυβέρνηση εκδίδει το πενταετές πλάνο με τίτλο *Five Year Strategy for Children and Learners* (DfES, 2004). Το πλάνο: επέτρεπε σε όλα τα σχολεία να μετατραπούν σε specialist schools, προέβλεπε για νέα specialist schools, προέβλεπε επέκταση των ακαδημιών, απομάκρυνε εντελώς τις LEAs από τη χρηματοδότηση των σχολείων που θα χρηματοδοτούνται πλέον μόνο από την κυβέρνηση, τα σχολεία καλούνται να περάσουν σε καθεστώς αυτονομίας και να γίνουν foundation schools, οι διευθυντές καλούνται να διαδραματίσουν νέους ουσιαστικότερους ρόλους, τα επιτυχημένα σχολεία μπορούν να αιτηθούν επέκταση των θέσεων τους και τέλος προβλέπεται στενή συνεργασία γονέων, εργαζομένων και εθελοντών. Παρά τις αλλαγές που προτείνονται και την απαίτηση της NUT και οργανώσεων των γονιών για κατάργηση του grammar school, αυτό δεν συνέβη. Το Σεπτέμβριο του 2004 δημιουργούνται 5 επιπλέον ακαδημίες και έτσι συνολικά φτάνουν τις 17. Στο σχέδιο παρουσιάζεται η επιθυμία της κυβέρνησης το 2010 οι ακαδημίες να ξεπερνούν τις 200. Υπάρχουν πολλοί που ανησυχούν για την υλοποίηση του προγράμματος και ανάμεσα σε αυτούς βρίσκεται και ο Charles Clarke. Κυριότερο πρόβλημα θεωρείται το υψηλό κόστος του. Το Μάρτιο του 2005 οι 9 από τις 11 ακαδημίες βρίσκονται τελευταίες στους πίνακες κατάταξης, με βάση τις επιδόσεις των μαθητών τους στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τη φυσική. Πληθαίνουν έτσι οι φωνές που ζητούν να αναβληθεί η υλοποίηση του κυβερνητικού σχεδίου για 200 ακαδημίες πριν αποδειχθεί πως αξίζει τον κόπο (Chitty, 2009a, pp. 83-84).

Την περίοδο 2003-2004 υπήρχε μια έντονη ανησυχία για το αν η εθνική στρατηγική για τον εγγραμματισμό είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι ελλείψεις αποτυπώνονταν στα γραπτά τεστ των key stages αλλά γίνονταν και αντικείμενο ανάλυσης διακεκριμένων ακαδημαϊκών και συγγραφέων. Το Δεκέμβριο του 2004 ο Ofsted δημοσίευσε το *Reading for purpose and pleasure - An evaluation of the teaching of reading in primary schools* (Ofsted, 2004). Το 2004 ο chief inspector David Bell προειδοποίησε την κυβέρνηση πως η υπέρμετρη ενασχόληση με τη γλώσσα και τα

---

*family*». Για την τελευταία φράση κατηγορήθηκε για χειρισμό και διαστρέβλωση του νοήματος του comprehensive school (Morris, 2002).

μαθηματικά οδηγούσε στη δημιουργία ενός curriculum δύο ταχυτήτων, με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα να παραμελούνται. Όπως υπογράμμισε και η NUT η εμμονή της κυβέρνησης με τα τεστ, τους στόχους και τους πίνακες κατάταξης έβαλαν τα υπόλοιπα γνωστικά σε δεύτερη μοίρα. Η έμφαση στις διαρκείς αξιολογήσεις των μαθητών δεν έβρισκε όλους σύμφωνους στην εκπαιδευτική κοινότητα. Το Δεκέμβριο του 2003 η NUT έκανε μια ανεπιτυχή προσπάθεια να μποϊκοτάρει τις εξετάσεις των key stages 7 και 11. Το 2005 ο David Bell επισημαίνει πως το 10% των σχολείων δεν επιτυγχάνουν τους στόχους τους στην προσπάθεια να ανεβάσουν το επίπεδό τους.

Το 2002 η υπουργός παιδείας Estelle Morris δημοσιεύει το Green Paper “14-19: extending opportunities, raising standards” με τις προτάσεις της για το 14-19 curriculum (DfES, 2002). Το 2003 ο διάδοχός της στο υπουργείο Charles Clark εκδίδει αντίστοιχα το “14-19: opportunity and excellence<sup>594</sup>” (DfES, 2003). Το Μάιο του 2004 ο Clark ανακοινώνει βελτιώσεις με επίκεντρο την εισαγωγή ενός καινοτόμου προγράμματος μαθητείας. Τον Οκτώβριο του 2004 ο Mike Tomlinson εξέδωσε την αναφορά “14-19 Curriculum and Qualifications Reform” (Working Group on 14-19 Reform, 2004). Στην αναφορά συστήνεται η αντικατάσταση των GCSEs, A Levels και των vocational qualifications με ένα νέο αρθρωτό δίπλωμα, να μειωθούν οι εξετάσεις και να αντικατασταθεί η μελέτη από ένα εκτενές project, να δοθεί το δικαίωμα στους μαθητές να προχωρούν με το δικό τους ρυθμό (mixed-aged classes), οι μαθητές να εφοδιάζονται με ένα transcript για το δίπλωμά τους που θα παρέχει αναλυτικές πληροφορίες για τα επιτεύγματά τους και θα είναι άμεσα διαθέσιμο σε εργοδότες και πανεπιστήμια. Η επιτροπή γνώριζε πως οι συστάσεις της ήταν χρονοβόρες στην υλοποίηση. Αρχικά, φάνηκε πως η επιτροπή βρήκε υποστηρικτές των συστάσεών της, αλλά στη συνέχεια οι προσδοκίες διαψεύστηκαν. Η κυβέρνηση απέρριψε τις περισσότερες από τις προτάσεις της επιτροπής και στο White Paper που εκδόθηκε το 2005, με υπουργό παιδείας τη Ruth Kelly, οι αλλαγές που αφορούσαν την ενοποίηση των διπλωμάτων κατακρίθηκαν. Το White Paper πρότεινε διατήρηση των GCSEs και A Levels, 14 Specialized learning lines για τα vocational διπλώματα, μείωση του όγκου της μελέτης για τα GCSEs, το GCSE των μαθηματικών να δυσκολέψει, το A Levels να μπορεί να παρέχει το κάτι περισσότερο που χρειάζονται οι άριστοι μαθητές. Οι προτάσεις του White Paper δέχτηκαν έντονη κριτική και χαρακτηρίστηκαν ελιτίστικες (Hodgson & Spours, 2005). Αρκετοί επικριτές της πολιτικής των Εργατικών ισχυρίζονταν πως σε όλες αυτές τις ενέργειες βρισκόταν η βούληση του Andrew Adonis και του Αριθμού 10 της Downing Street. Και το παράδοξο δεν άργησε να συμβεί· όταν η Ruth Kelly εξέθεσε τις θέσεις του White Paper στο κοινοβούλιο της επιτέθηκαν οι Εργατικοί και την υπερασπίστηκαν οι Συντηρητικοί.

Το 2003 εκδίδεται το Green Paper *Every Child Matters* και το Νοέμβριο του 2004 ο *Children Act*. Ο νόμος προωθεί με διάφορες ενέργειες τη βελτίωση της ευημερίας των παιδιών. Ως συμπλήρωμα του νόμου, το 2004 εκδίδεται το *Every Child Matters: change for children* το οποίο ρυθμίζει τις ριζικές αλλαγές που απαιτούνται σε όλο το δίκτυο των υπηρεσιών που σχετίζονται με τα παιδιά, ακόμα και τα σχολεία. Καθώς τόσο η ιδιωτική όσο και η δημόσια εκπαίδευση σε αυτές τις βαθμίδες δέχονταν επιχορήγηση από την κυβέρνηση, ο έλεγχος και η αποτίμηση αυξήθηκαν. Από το 2008 επήλθε μέσω του ορισμού του “Early Years Foundation Stage” μια τυποποίηση. Το 2010 είχε καταγραφεί μια ικανοποιητική βελτίωση της εκπαίδευσης σε αυτή τη βαθμίδα και μείωση των ανισοτήτων που σχετίζονταν με την κοινωνική τάξη (Jones K. , 2016, p. 164).

Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 το πρόβλημα της συμπεριφοράς των παιδιών, κυρίως θέματα βίας και bullying, απασχολούσε έντονα τον εκπαιδευτικό κόσμο. Το 2003 προγραμματίστηκε να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης νέων εκπαιδευτικών που σχετιζόταν με τη διαχείριση συμπεριφοράς, αξίας £59m. Το πρόγραμμα εγκαταλείφθηκε για να αποφευχθούν οι απολύσεις εκπαιδευτικών που προκαλούνταν από υποχρηματοδότηση των σχολικών μονάδων. Το Σεπτέμβριο του 2003, καθώς πλήθαιναν οι φωνές που τόνιζαν πως πολλοί μαθητές είχαν προβληματική συμπεριφορά και στερούνταν τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες και

<sup>594</sup> Η αναφορά έλαβε υπόψη το feedback από το Green Paper της Morris στο οποίο ανταποκρίθηκαν 6000 άνθρωποι, από τους οποίους οι 2000 έστειλαν γραπτές απαντήσεις. Επίσης αναγγέλλει τη σύσταση ομάδας εργασίας με επικεφαλής τον Tomlinson.

την ικανότητα επικοινωνίας, ανακοινώθηκε ένα πρόγραμμα £5m για να βοηθήσει στη διαχείριση των παραπάνω προβλημάτων κυρίως παιδιών σε προσχολική ηλικία.

Για πρώτη φορά, μετά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα που ήταν σε ισχύ το *payment by results*, ανακοινώνεται πως θα συνδεθεί το μισθολόγιο των εκπαιδευτικών με τα αποτελέσματα των εξετάσεων και τη συμπεριφορά των μαθητών. Σε μια προσπάθεια να μειωθεί ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών το υπουργείο παιδείας αποφασίζει το 2003 να προσλάβει ανειδίκευτους βοηθούς τάξης (*teacher assistants*). Η αντίδραση της NUT ήταν τέτοια που ο Charles Clark σταματά τη συνεργασία και τις διαπραγματεύσεις με την ένωση. Παράλληλα έχει ξεκινήσει μια διαδικασία περικοπών για όλες τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών οι οποίες τα τελευταία χρόνια είχαν αυξηθεί υπέρμετρα και δυσανάλογα με τον πραγματικό διδακτικό χρόνο. Το 2004 ανακοινώνεται ένα χρηματοδοτικό πρόγραμμα, το *Building Schools for the Future (BSF)*, για τις κτιριακές υποδομές των σχολείων. Το πρόγραμμα είχε προϋπολογισμό περίπου £8bn και θα χρηματοδοτούνταν μεικτά από το κράτος και την ιδιωτική πρωτοβουλία.

Το 2005 ο *Education Act-2005* ρυθμίζει θέματα σχετικά με την επιθεώρηση των σχολείων, τη φύλαξη παιδιών, την εκπαίδευση του προσωπικού, την παροχή πληροφοριών σε τρίτους για εκπαιδευτικά θέματα. Το 2006 ο *Education and Inspections Act-2006* στηρίχθηκε στο *White Paper-Higher Standards, Better Schools for All* και ρυθμίζει θέματα σχετικά με τη μετατροπή των σχολείων σε *trust schools*, τις αρμοδιότητες των τοπικών αρχών τις οποίες και ενισχύει, τον κώδικα ορθής πρακτικής εγγραφών (*Code on School Admissions*), τα σχολικά γεύματα, τις αποβολές και την πειθαρχία των μαθητών. Γενικά, με διάφορες προσθήκες σε προηγούμενους νόμους επεκτείνεται το εύρος των *parenting orders* και *parenting contracts*. Μετά την ψήφιση του νόμου το Δεκέμβριο του 2006 εκδίδεται το *consultation document: School Admissions Code*, με τους αναθεωρημένους κανονισμούς που πρόκειται να τεθούν σε ισχύ από το Φεβρουάριο του 2007.

Το πρόγραμμα των ακαδημιών συνέχιζε να υποστηρίζεται από την κυβέρνηση παρά τα προβλήματα και την έντονη κριτική. Τα πιο έντονα από τα προβλήματα ήταν: οι σπόνσορες που υπαναχωρούσαν<sup>595</sup>, η απόδοση των μαθητών τους στις εξετάσεις GCSE<sup>596</sup>, οι διαμαρτυρίες και ενστάσεις κάποιων γονιών<sup>597</sup>, η αποκάλυψη πως υπήρχαν ακαδημίες που τελικά δεν εισέπραξαν τα ποσά που τους υποσχέθηκαν οι σπόνσορες<sup>598</sup>. Η κριτική προήλθε από διάφορες πηγές: τοπικές αρχές, βουλευτές του Εργατικού κόμματος, διευθυντές σχολείων<sup>599</sup>, εταιρείες συμβούλων<sup>600</sup>, τον Ofsted<sup>601</sup>. Μέσα σε αυτό το κλίμα ο Blair εξαγγέλλει την αύξηση του αριθμού των ακαδημιών ώστε να φτάσουν τις 400 (Wintour, 2007a). Υπήρξε έντονη διαμάχη για το αν τα σχολεία των δογμάτων πρέπει να χρηματοδοτούνται από το κράτος. Το θέμα που απασχολούσε τους περισσότερους ήταν η διδασκαλία της δημιουργίας και η απόκρυψη της επιστημονικής εκδοχής. Σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί η εχθρότητα με την οποία αντιμετωπιζόνταν τα σχολεία των δογμάτων, προτάθηκε να είναι υποχρεωμένα να δέχονται σε ποσοστό 25% μαθητές άλλων δογμάτων. Η πρόταση προκάλεσε την οργή της ρωμαιοκαθολικής εκκλησίας.

Η επιλογή ήταν ένα θέμα που απασχόλησε έντονα και τα δύο κόμματα. Η πλειοψηφία των γονιών ζητούσε κατάργηση των εξετάσεων στα 11 και κλείσιμο των *grammar schools*. Την περίοδο αυτή ο David Cameron έρχεται σε αντιπαράθεση με τους βουλευτές των Συντηρητικών όταν

<sup>595</sup> *Blow to academy scheme as school sponsor pulls out* (Woodward & Smithers, 2005), *Another academy plan is derailed* (Smithers, 2005a).

<sup>596</sup> *Half of city academies among worst-performing schools* (Smithers, 2006a).

<sup>597</sup> *Parents rebel at 'Dickensian' school run by millionaire evangelist friend of Blair* (Taylor M., 2006d), *Academies face court challenges from parents* (Smithers, 2006c), *The people versus academies* (Smithers & Taylor, 2006).

<sup>598</sup> *Sponsors fail to hand over academy cash: Only four out of 27 schools in flagship programme have received full £2m* (Taylor & Evans, 2006).

<sup>599</sup> *Headteachers raise doubts on academies* (Smithers, White, & Crace, 2005)

<sup>600</sup> *Government to press on with city academies* (Smithers & Ward, 2005), *Researchers raise more doubts on city academies* (Smithers, 2005b).

<sup>601</sup> *Ofsted criticises London academy standards* (The Guardian, 2006b), *Ofsted condemns failing academy* (Taylor M., 2006a), *Failed academy has not got better, says Ofsted* (Smithers, 2006b).

υπερασπίζεται τα παραπάνω αιτήματα, αντικαθιστώντας το selection by ability με το setting by ability<sup>602</sup>. Το πρόγραμμα Excellence in Cities, το οποίο αποτιμήθηκε σε μια αναφορά της National Foundation for Educational Research-NFER, κρίθηκε αναποτελεσματικό στο να αυξήσει τις επιδόσεις των μαθητών στο Key Stage 3 ή τις εξετάσεις GCSE, με την αιτιολογία πως οι μαθητές εισέρχονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανεπαρκώς προετοιμασμένοι (Smithers, 2005d). Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η Ruth Kelly ανακοίνωσε πως η ανάγνωση θα διδάσκεται με τη μέθοδο “synthetic phonics” και εισέπραξε την αποδοκιμασία όλων.

Το Δεκέμβριο του 2006 εκδίδεται η αναφορά “2020 Vision: Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group” με επικεφαλής του Review Group την Christine Gilbert, μετέπειτα HMCI (2006-2011). Οι συστάσεις για την εκπαίδευση του μέλλοντος επικεντρώνονται κυρίως στην εξατομικευμένη μάθηση. Παρέχονται όμως γενικές κατευθύνσεις για εκπαιδευτικές επιλογές που κρίνονται απαραίτητες στα χρόνια που έρχονται· η εξατομίκευση στη μάθηση και η διαμορφωτική αξιολόγηση θα μετατρέψει τα παιδιά σε ενεργούς μαθητές, οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες απαραίτητες για τη νέα κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα –επικοινωνία, συνεργασία, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, δημιουργικότητα κ.α.–, μαθητές και γονείς να εμπλακούν με δημιουργικό τρόπο στην εκπαίδευση των πρώτων, ο ρόλος των ICT τονίζεται ιδιαίτερα, σε αυτή τη διαδικασία χρειάζονται ικανοί και καταρτισμένοι δάσκαλοι που υποστηρίζονται διαρκώς στο περιβάλλον του σχολείου (Teaching and Learning in 2020 Review Group, 2006).

Το 2007 έγιναν κάποιες αλλαγές στη διδασκαλία ξένων γλωσσών στο Key Stage 4. Η Qualifications and Curriculum Authority (QCA) πρότεινε τροποποιήσεις για το Key Stage 3. Τον Απρίλιο του 2007 άρχισε να σχεδιάζεται από την QCA ένα νέο curriculum για τη δευτεροβάθμια που θα έμπαινε σε εφαρμογή το Σεπτέμβριο του 2008. Ο υπουργός οικονομικών Gordon Brown ανακοινώνει σημαντικές μεταρρυθμίσεις στον μαθηματικό εγγραμματισμό 300.000 μαθητών (Wintour & Meikle, 2007). Τον ίδιο χρόνο μια αναφορά του Ofsted, *Making Sense of Religion*, υποστηρίζει πως το curriculum χρειάζεται βελτιώσεις στο τμήμα της θρησκευτικής εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής συνοχής (Ofsted, 2007).

Το 2006 ο διευθύνων σύμβουλος Ken Boston του QCA γνωστοποίησε την πρόθεσή του να μειώσει τον αριθμό των εξετάσεων στις οποίες αναγκάζονταν να συμμετέχουν οι μαθητές σε Αγγλία και Σκωτία. Το υπουργείο παιδείας ανακοίνωσε τον Αύγουστο του 2006 πως οι GCSE εξετάσεις και τα μαθηματικά θα δυσκολέψουν ενώ θα γίνουν και αλλαγές στη διδασκαλία των μαθηματικών (ύλη και ανακατανομή επιπέδου διδασκαλίας στις τάξεις π.χ. τα παιδιά πρέπει να ξέρουν την προπαίδεια στα οκτώ). Επίσης, τον Ιανουάριο του 2007 ανακοινώνεται πως θα συντομέψουν τα τεστ, ενώ θα παραμείνουν οι πίνακες κατάταξης (league tables) και οι Εθνικοί στόχοι (National targets). Τον Ιούνιο του ίδιου έτους το GTC-General Teaching Council for England ζήτησε την κατάργηση των τεστ στα 7, 11 και 14<sup>603</sup>.

Το 2005 εκδίδεται η αναφορά *Learning Behaviour* του DfES (DfES, 2005a). Η αναφορά ασχολήθηκε με ζητήματα συμπεριφοράς και τα μελέτησε ως προς την αντιμετώπισή τους κάνοντας εκτενή χρήση περιπτώσεων, αρκετές από τις οποίες είχαν καταγραφεί με τη βοήθεια του Ofsted. Τον Ιανουάριο του 2006 η κυβέρνηση είχε ήδη σπαταλήσει £885m σε διάστημα επτά ετών για να μειώσει τον αριθμό των αδικαιολογήτως απόντων μαθητών. Παρά τις όποιες προσπάθειες ο αριθμός αυτών των μαθητών είχε αυξηθεί κατά 5.000 σε ένα έτος. Το Σεπτέμβριο του 2006 το DfES αποκάλυψε πως 1,4 εκατομμύριο παιδιά είχαν απουσιάσει από το σχολείο το χρόνο που πέρασε (Meikle, 2006). Καθώς τα σχολεία προσπαθούν να προστατέψουν τη φήμη τους, προβλήματα όπως

<sup>602</sup> "So I'd better make it totally clear - are you listening, Tony Blair? Stop your silly class war. Under my leadership there'll be no going back to the 11-plus, no going back to grammar schools." (The Guardian, 2006a)

<sup>603</sup> Το GTC επισημαίνει πως με το να έχουν συμμετάσχει σε 70 test πριν την ηλικία των 14 ξεπερνούν τους ομηλικούς τους ανά τον κόσμο και επισημαίνει πως πρέπει οι δάσκαλοι να μπορούν να κάνουν απερίσπαστα τη δουλειά τους. Το αίτημά τους υποστηρίχθηκε από τους Liberal Democrats και βρήκε αντίθετους την κυβέρνηση και τους Συντηρητικούς (Woodward, 2007a).

το bullying, που έχει πάρει τεράστιες διαστάσεις τόσο στη Βρετανία όσο και σε άλλες χώρες, υποβαθμίζονται (Meikle, 2007d).

Το 2006 είχαν απομείνει μόνο 3 τοπικές αρχές οι οποίες λειτουργούσαν σχολεία αποκλειστικά με το three-tier σύστημα. Λίγες ακόμα είχαν κάποια middle schools. Τα εναπομείναντα middle schools σώθηκαν χάρη στις έντονες κινητοποιήσεις-παρεμβάσεις των γονέων. Σχεδόν όλοι οι μαθητές (97%) ήταν σε two-tier σύστημα με μεταφορά από τη μια βαθμίδα στην άλλη στα 11 (Kubicek, 2006). Το Σεπτέμβριο του 2005 το καθεστώς επιθεώρησης από τον Ofsted άλλαξε. Οι επιθεωρήσεις θα είναι συντομότερες και πιο συχνές και τα σχολεία θα ειδοποιούνται λίγες μέρες πριν. Ο David Bell περιέγραψε τις αλλαγές ως τις σημαντικότερες από την ίδρυση του οργανισμού (Smithers, 2005c). Τον Οκτώβριο του 2006 η Christine Gilbert αντικατέστησε τον David Bell στη διεύθυνση του Ofsted<sup>604</sup>. Τον Απρίλιο του 2007 με τον 2006-Education and Inspections Act ο Ofsted γίνεται “*The Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills*”. Με το νόμο αυτό ο Ofsted αποκτά αρμοδιότητες και άλλων ελεγκτικών σωμάτων –του *Adult Learning Inspectorate (ALI)*, το κομμάτι που σχετίζεται με τα παιδιά από την επιτροπή *Commission for Social Care Inspection (CSCI)*, καθώς και το κομμάτι που αφορά παιδιά και γονείς του *HM Inspectorate of Court Administration (HMICA)*–. Ελάχιστοι από τους εκπαιδευτικούς στην Αγγλία επιθυμούν να καταλάβουν διευθυντικές θέσεις (4%), ενώ το ένα τρίτο των εν ενεργεία διευθυντών σκοπεύουν να αποσυρθούν έως το 2011 (Smithers, 2006d). Σε μια αναφορά της προς το DfES η PricewaterhouseCoopers προτείνει να επιτρέπεται να ορίζονται διευθυντές των σχολικών μονάδων στελέχη επιχειρήσεων χωρίς εκπαιδευτική εμπειρία (Meikle, 2007b).

Το 2007 προτάθηκε η αύξηση της ηλικίας αποχώρησης από την εκπαιδευτική διαδικασία στα 18 έτη. Υπήρξαν απόψεις για τιμωρία των εφήβων που εγκαταλείπουν νωρίτερα το σχολείο, αλλά και πολλοί που διαφώνησαν (Smith A. , 2007) (Meikle, 2007a) (Meikle, 2007c).

#### 4.4.11 Η περίοδος 2007–2010

Το Δεκέμβριο του 2007 εκδίδεται το *Children’s Plan: Building brighter futures* (DCSF, 2007). Απαριθμεί και περιγράφει τα φιλόδοξα σχέδια του υπουργείου παιδείας για τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική πολιτική εν γένει. Από τους βασικούς στόχους έως το 2020 είναι η εξάλειψη της φτώχειας και η μείωση του αναλφαβητισμού. Στον πρόλογο της αναφοράς ο Balls καταλήγει “...no child or young person is left to fall behind”. Το πλάνο βασίζεται σε πέντε βασικές αρχές<sup>605</sup> (DCSF, 2007, pp. 5-6) και θέτει δέκα κεντρικούς στόχους για το 2020 (DCSF, 2007, p. 14). Οι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν θετικά για το σχέδιο της κυβέρνησης με μόνες επιφυλάξεις τις απαιτήσεις του από τα σχολεία και τους διευθυντές (Curtis & Ward, 2007).

Τα δύο τμήματα του υπουργείου παιδείας το DCSF και το DIUS συνεργάστηκαν στον *Education and Skills Act-2008*. Τα βασικά σημεία του νόμου είναι:

- Αύξηση του ορίου ηλικίας αποφοίτησης από την υποχρεωτική εκπαίδευση στα 18 (προσφέρονται εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης).
- Αλλαγές στη νομοθεσία και την επίβλεψη των independent schools και των non-maintained special schools.
- Βελτίωση της εκπαίδευσης για τον επαγγελματικό προσανατολισμό στις ηλικίες 11-16.
- Δίνεται στους μαθητές το δικαίωμα επιλογής σχολείου σε sixth-form επίπεδο.
- Επιβάλλεται στους εργοδότες η χορήγηση άδειας για εκπαίδευση (μία μέρα την εβδομάδα) σε περίπτωση που δεν μπορούν να την παρέχουν οι ίδιοι.
- Απαιτείται από τις τοπικές αρχές να προβλέπουν για την εκπαίδευση των ατόμων ηλικίας 16-19 με ειδικές ανάγκες.

<sup>604</sup> Αναλυτικά οι μεταβολές των Διευθυντών του Ofsted στο Παράρτημα IV.

<sup>605</sup> Συνοπτικά οι αρχές είναι: υποστήριξη των οικογενειών στην ανατροφή των παιδιών τους, τα παιδιά να μπορούν να εκμεταλλευτούν τα ταλέντα τους, παιδιά και νέοι να απολαμβάνουν την παιδική ηλικία τους, οι υπηρεσίες για τα παιδιά και τις οικογένειές τους θα πρέπει να μην περιορίζονται από επαγγελματικά όρια και τέλος η πρόληψη της αποτυχίας είναι πάντα καλύτερη από τη διαχείριση κρίσης (DCSF, 2007, pp. 5-6).

- Απαιτείται από το Learning and Skills Council να παρέχει προγράμματα σπουδών για άτομα μεγαλύτερα από 19 ετών.
- Οι τοπικές αρχές αναγκάζονται να έχουν υπηρεσίες οι οποίες υποστηρίζουν, ενθαρρύνουν και βοηθούν τους νέους να συμμετέχουν σε εκπαίδευση και κατάρτιση.

Ο *Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act-2009* αναδιαμορφώνει τη νομοθεσία για τη μαθητεία και την κατάρτιση, δίνει το δικαίωμα στους εργαζομένους να αιτούνται άδεια κατάρτισης, καταργεί το Learning and Skills Council, αναθέτει νέες χρηματοδοτικές αρμοδιότητες στις τοπικές αρχές, ιδρύει το Young Person's Learning Agency, το Skills Funding Agency, το Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual), καθώς και ένα νέο οργανισμό για να αναλάβει μέρος των εργασιών του Qualifications and Curriculum Authority, ιδρύει μια νέα υπηρεσία γονεϊκών καταγγελιών, αλλάζει και προσθέτει ρυθμίσεις στην επιθεώρηση των σχολείων, τα σπουδαστικά δάνεια κ.α. Ο νόμος κατηγορείται πως συνεχίζει την παράδοση των τελευταίων ετών και μεταφέρει εξουσίες στην κεντρική υπηρεσία. Σύμφωνα με τον Warwick Mansell, 153 νέες εξουσίες περνάνε στους υπουργούς παιδείας Ed Balls και John Denham (Mansell, 2009b).

Λίγο πριν ο *Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act* λάβει τη βασιλική συγκατάθεση και γίνει νόμος του κράτους, τον Ιούνιο του 2009, η κυβέρνηση εξέδωσε το White Paper *Your child, your schools, our future* (DCSF, 2009). Το white paper αποτέλεσε τη βάση για το νόμο *Children, Schools and Families Act-2010*. Το White Paper ήταν η αρχή της απαξίωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής του Blair –κυρίως της εθνικής στρατηγικής για την ανάγνωση και την αριθμητική–. Η επιρροή της κυβέρνησης στις μεθόδους διδασκαλίας μειώθηκε, ενώ ελαττώθηκαν και οι σύμβουλοι που προσλαμβάνονταν για τη βελτίωση των σχολείων. Τα σχολεία ενθαρρύνθηκαν να σχηματίζουν δίκτυα υποστήριξης, και οι γονείς των μαθητών με άσχημη συμπεριφορά στην τάξη αντιμετώπιζαν τον κίνδυνο να συρθούν στα δικαστήρια (Home School Agreements). Το White Paper ξεκινά με την ανάγκη θεσμοθέτησης των “Pupil and Parent Guarantees<sup>606</sup>” και ακολουθούν κάποια σημεία τα οποία και αναλύονται διεξοδικά. Μερικά από αυτά είναι: 1. τα σχολεία θα προάγουν την υγεία και την καλοπέραση των μαθητών, 2. θα συνεργάζονται για καλύτερα αποτελέσματα –δυνατότητα να παρέχουν όλα τα διπλώματα, να αντιμετωπίζουν προβλήματα, να μοιράζονται ειδικούς κ.λπ.–, 3. ισχυρή λογοδοσία και άμεση παρέμβαση όπου χρειάζεται βελτίωση (σε αυτά θα συνεπικουρήσουν η αναβάθμιση του ρόλου του School Improvement Partner-SIP και η ανάπτυξη μιας νέας School Report Card-SRC), 4. μεγαλύτερη αυτονομία και καινοτομία στις σχολικές μονάδες, 5. καλύτερη καθοδήγηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, 6. δημιουργία ενός νέου μεταπτυχιακού προγράμματος «Masters degree in Teaching and Learning» για τους εκπαιδευτικούς, 7. επέκταση των ακαδημιών και των trust schools, 8. οι σχέσεις μεταξύ σχολείων-τοπικών αρχών-κυβέρνησης ενδυναμώνονται, ώστε να υπάρχει διάχυση της πληροφορίας και άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων, 9. θεσμοθέτηση των εξουσιών και των καθηκόντων των διοικητικών οργάνων των σχολείων. Το White Paper περιέχει αρκετές ακόμα προγραμματικές δηλώσεις όπως αυτές που δώσαμε συνοπτικά, αλλά και εκτενή ανάλυση όλων όσων προτίθεται να θεσμοθετήσει η Κυβέρνηση Brown. Οι προτάσεις του White

<sup>606</sup> Στην παρούσα φάση (είμαστε ένα έτος πριν την έκδοση του *The Pupil and Parent Guarantees* το 2010) οι εγγυήσεις για τους μαθητές σημαίνουν πως στο σχολείο τους: 1. υπάρχει καλή συμπεριφορά, ισχυρή πειθαρχία, τάξη και ασφάλεια, 2. διδάσκονται ένα ευρύ, ισορροπημένο και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει δεξιότητες για τη μάθηση και τη ζωή, 3. διδάσκονται με έναν τρόπο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, όπου η πρόδός τους ελέγχεται τακτικά και οι πρόσθετες ανάγκες τους εντοπίζονται έγκαιρα και αντιμετωπίζονται γρήγορα, 4. λαμβάνουν μέρος σε αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες και 5. έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τις απόψεις τους, και τόσο οι ίδιοι όσο και οι οικογένειές τους είναι ευπρόσδεκτοι και θεωρούνται σημαντικοί. Αντίστοιχα, οι εγγυήσεις για τους γονείς σημαίνουν πως στο σχολείο των παιδιών τους: 1. όλοι οι γονείς θα έχουν ευκαιρίες, πληροφορίες και υποστήριξη για να ασκήσουν το δικαίωμα επιλογής με ή για λογαριασμό των παιδιών τους, 2. θα έχουν την πληροφόρηση και την υποστήριξη που χρειάζονται για να συμμετέχουν στη μάθηση και την ανάπτυξή τους, 3. θα υπάρχει μια Home-School συμφωνία που θα περιγράφει τα δικαιώματά τους και τις ευθύνες τους για την εκπαίδευση του παιδιού τους και 4. θα έχουν πρόσβαση σε εκτεταμένες υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένης της στήριξης και της παροχής συμβουλών σχετικά με την ανατροφή των παιδιών.

Paper σχημάτισαν το *Children, Schools and Families Bill-2009*. Μια από τις προβλέψεις του νομοσχεδίου ήταν η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, η οποία προκάλεσε την οργή θρησκευτικών ομάδων και κατέληξε σε τροπολογία για το νομοσχέδιο, μετά από αρκετές μέρες διαμάχης, που κατάκλυσε και τον τύπο. Δεν έμεινε ασχολίαστο το γεγονός πως για πολλοστή φορά η κυβέρνηση υποκύπτει στις πιέσεις των εκκλησιαστικών ομάδων συμφερόντων. Τελικά, με τις εκλογές προ των πυλών, οι προβλέψεις για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση μαζί με μερικές ακόμα απομακρύνθηκαν από τον *Children, Schools and Families Act-2010*.

Την περίοδο 2007-2010 μια ακόμα σειρά από νόμους αφορούν παιδιά και νέους ανθρώπους. Ο *Further Education and Training Act-2007* έχει διατάξεις για το Learning and Skills Council for England, για τα ιδρύματα μεταλυκειακής εκπαίδευσης, για κατάρτιση στη βιομηχανία, για τη δυνατότητα των οργανισμών ανώτατης εκπαίδευσης να σχηματίζουν εταιρείες και φιλανθρωπικές οργανώσεις αλλά και να επενδύουν σε αυτές, τέλος για τις εξουσίες της Εθνικής Συνέλευσης της Ουαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο *Special Educational Needs (Information) Act-2008* τροποποιεί τον *Education Act-1996* ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ο *Children and Young Persons Act-2008* έχει διατάξεις για τις κοινωνικές υπηρεσίες των τοπικών αρχών, πρότυπα φροντίδας για παιδιά και νέους, διατάξεις σχετικά με την υιοθεσία και την αναδοχή. Ο *Child Poverty Act-2010* θέτει στόχους για την εξάλειψη της φτώχειας και παίρνει μέτρα για την αντιμετώπισή της. Το διάστημα 1997-2008 υπήρξε υπερβολή στη θεσμοθέτηση· η Κυβέρνηση εξέδωσε 16 Bills, 64 Green και White Papers, περίπου 370 συμβουλευτικά έγγραφα και 1650 νέους κανονισμούς που επηρέαζαν τα σχολεία. Αυτά, σύμφωνα με το κόμμα των Liberal Democrats που υπέβαλλαν την ερώτηση στη Βουλή των Λόρδων, ισοδυναμούν με ένα νέο κυβερνητικό μέτρο κάθε δύο μέρες.

Το 2007 βρισκόταν σε πρώτη λειτουργία το πρόγραμμα *Building Schools for the Future* (αξίας £45bn) για την κατασκευή ή επιδιόρθωση των σχολικών κτιρίων. Η ενέργεια *public finance initiative* (PFI) ήταν αυτή που έδινε τη δυνατότητα σε ιδιωτικές εταιρείες να κατασκευάσουν σχολικά κτίρια και με διαδικασία leasing να τα αποδώσουν στα σχολεία για περίοδο 25-30 χρόνων. Η κυβέρνηση κατηγορήθηκε πως πίεζε τις τοπικές αρχές ως μέρος του BSF προγράμματος να ιδρύουν ακαδημίες (Meikle, 2007f). Τον Οκτώβριο του 2007 ο υπουργός οικονομικών ανακοινώνει αύξηση δαπανών για την παιδεία ώστε να καλυφθούν οι χρηματοδοτικές ανάγκες των σχολείων μέσα στις οποίες είναι και οι δαπάνες των εγκαταστάσεων (Lipsett, 2007). Τον Απρίλιο του 2008 ο υπουργός παιδείας ανακοινώνει την αντικατάσταση του προγράμματος BSF με ένα πρόγραμμα που θα φροντίσει την οικοδόμηση τεσσάρων ή πέντε νέων σχολείων σε κάθε περιοχή των τοπικών αρχών. Η φιλοδοξία της κυβέρνησης να έχουν κτιστεί ή ανακατασκευαστεί όλα τα σχολεία της χώρας έως το 2020 φαίνεται προς το παρόν να παραμερίζεται (Curtis, 2008j). Ένα επιπλέον πρόβλημα είναι η κακή αξιολόγηση<sup>607</sup> της δουλειάς του BSF από την Commission for Architecture and the Built Environment-CABE (Taylor M., 2006e) (Lipsett, 2008g).

Παρά το γεγονός πως επί της πρωθυπουργίας του Tony Blair ο Gordon Brown δεν έδειξε ιδιαίτερο ενθουσιασμό για τα trust schools και τις ακαδημίες, όταν ανέλαβε την πρωθυπουργία συνέχισε το έργο του Blair (Wintour, 2007a). Στα μέσα του 2007 αρκετά ιδιωτικά σχολεία άρχισαν να βλέπουν θετικά τη μετάβασή τους σε ακαδημίες κυρίως λόγω των οικονομικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν εξαιτίας του αυξημένου ανταγωνισμού (Meikle, 2007e). Μια αναφορά της επιτροπής House of Commons Public Accounts Committee (CPAC) καταγγέλλει την υπέρβαση στον προϋπολογισμό κατασκευής των ακαδημιών κατά £3m (σε 17 από τα πρώτα 26 project). Στην ίδια αναφορά καταγγέλλεται και η διαδικασία προκήρυξης προμηθειών, όπου στις περισσότερες περιπτώσεις εμπλέκονται οι σπόνσορες των ακαδημιών (Curtis, 2007a). Κάποιες από τις ακαδημίες εντάχθηκαν σε πανεπιστήμια, με την Οξφόρδη και το Κέμπριτζ να απορρίπτουν την ιδέα. Σε μια προσπάθεια να βρεθούν περισσότεροι αλλά και καλύτεροι σπόνσορες για τις ακαδημίες ο Ed Balls προτείνει στα πανεπιστήμια και στα σχολεία με κορυφαίες επιδόσεις ανταποδοτικά μέτρα (£300,000 επιχορήγηση στα σχολεία και εξαίρεση από την αύξηση των τελών για τα πανεπιστήμια).

<sup>607</sup> Χαρακτήρισε τα κτίσματα των σχολείων κάτω του μετρίου, με ελλείψεις στις αίθουσες, και για κάποια ισχυρίστηκε πως είναι υπερβολικά σκοτεινά, ζεστά, θορυβώδη ή ενθαρρύνουν το bullying.

Επίσης, ενθαρρύνει τα κορυφαία σχολεία να ιδρύσουν trust schools (Lipsett, 2008a). Τα σχέδια της Εκκλησίας της Αγγλίας, για τη μετατροπή κάποιων σχολείων της σε ακαδημίες και την ίδρυση κάποιων άλλων, επικρίθηκαν πως εξυπηρετούν τα συμφέροντα της εκκλησίας και όχι των νέων ανθρώπων από υποβαθμισμένες περιοχές (Williams, 2008).

Ο Adonis παρουσίασε τις ακαδημίες ως τα grammar schools που, χωρίς άδικη επιλογή στα 11, θα παρέχουν στους ικανούς αλλά λιγότερο προνομιούχους εξαιρετική εκπαίδευση (Curtis, 2008a). Εξίσου έντονη ήταν και η υποστήριξη των ακαδημιών από τον Balls (Wintour, 2008). Το Μάρτιο του 2008 οι ενώσεις των εκπαιδευτικών (NUT και NASUWT<sup>608</sup>) στα ετήσιά τους συνέδρια καταγγέλλουν πως τα πράγματα δεν είναι ρόδινα για τους εκπαιδευτικούς που τα σχολεία τους μετατρέπονται σε ακαδημίες (Shepherd & Curtis, 2008). Τον Απρίλιο του 2008 ανακοινώνεται από την κυβέρνηση η ίδρυση 115 νέων trust schools (Curtis, 2008k). Το liberal Think Tank CentreForum, στο βιβλίο του με τίτλο *Academies*, προτείνει τα primary schools που “αποτυγχάνουν” να μετατραπούν σε ακαδημίες. Το βιβλίο έλαβε τη στήριξη και των τριών μεγαλύτερων πολιτικών κομμάτων. Επίσης περιείχε κεφάλαια των Andrew Adonis (υπουργός ακαδημιών) και Conor Ryan (πρώην σύμβουλος εκπαιδευτικών θεμάτων της κυβέρνησης Blair) (Curtis, 2008p). Το Σεπτέμβριο του 2008 ιδρύθηκαν 51 νέες ακαδημίες. Οι περισσότερες από τις ακαδημίες είχαν βελτιώσει τα αποτελέσματά τους στα GCSE τεστ, με συνέπεια να ξεπεράσουν τις επιδόσεις των υπόλοιπων σχολείων (Curtis, 2008s). Οι ακαδημίες είχαν εξαιρετικά αυστηρούς κανόνες συμπεριφοράς, οι οποίοι έβρισκαν σύμφωνους τους αρμόδιους υπουργούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η ακαδημία του Sunderland που απέβαλε 40 μαθητές σε διάστημα δύο εβδομάδων και ο διευθυντής της έκανε λόγο για μηδενική ανοχή (Curtis, 2008u). Αρκετές από τις ακαδημίες επιχείρησαν κάποια επέκταση στο εξωτερικό. Η City Academy του Bristol, η οποία εξαιτίας των κακών της επιδόσεων ήταν στη λίστα «National Challenge», ανακοίνωσε την ίδρυση παραρτημάτων στη Ζιμπάμπουε και τη Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό. Τα σχολεία αυτά θα λειτουργούσαν με δίδακτρα, και θεωρήθηκε πως τα παραρτήματα αυτά θα εδραίωναν διεθνώς τη φήμη της ακαδημίας (Gould M., 2008).

Αυτό που ανέδειξε μια έρευνα της κυβέρνησης που διεξήγαγε η PWC-PricewaterhouseCoopers ήταν η βελτίωση των αποτελεσμάτων των ακαδημιών με παράλληλη μείωση του ποσοστού των μαθητών που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Η έρευνα δικαίωσε τους επικριτές των ακαδημιών που ισχυρίζονταν πως οι μαθητές επιλέγονταν με γνώμονα τη βελτίωση των αποτελεσμάτων τους. Επίσης, επισήμανε τις δυσκολίες επέκτασης του προγράμματος και τις επικείμενες ελλείψεις σε διευθυντές και σπόνσορες<sup>609</sup>. Μια παράλληλη έρευνα των Liberal Democrats αποκάλυψε τη δυσανάλογη μείωση των μαθητών των ακαδημιών που δικαιούνταν δωρεάν γεύματα<sup>610</sup> (Curtis, 2008z). Επιπλέον, υπήρχε μια υποψία στις αναφορές για κατανομή των χρημάτων της κυβέρνησης, μέσω των ακαδημιών, σε θυγατρικές που δεν εξυπηρετούσαν σκοπούς των σχολείων (Curtis, 2008aa). Ο υπουργός σχολείων Jim Knight επιβεβαίωσε πως η κυβέρνηση σκέφτεται να κάνει δεκτό το αίτημα ιδιωτικών σχολείων να περάσουν σε καθεστώς ακαδημίας. Ο έντονος ανταγωνισμός μεταξύ των ιδιωτικών σχολείων καθώς και η ύφεση, που χτύπησε και τη βρετανική οικονομία, έφεραν τα σχολεία σε δυσχερή θέση. Σε δύσκολη θέση βρίσκονται και γονείς μαθητών που υπό κανονικές συνθήκες θα έστελναν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία (Curtis, 2009b). Το 2009 οι ακαδημίες αντιμετώπιζονταν πλέον θετικά από Εργατικούς και Συντηρητικούς. Οι γονείς και οι τοπικές κοινωνίες είχαν επιφυλάξεις τις οποίες δεν παρέλειπαν να γνωστοποιούν αρκετές φορές με ριζοσπαστικούς τρόπους (Mansell, 2009a). Οι ακαδημίες παρουσιάστηκαν από τον Gordon Brown και τον Ed Balls σαν το μεγαλύτερο ρεύμα νέων σχολείων μετά τη Βικτωριανή εποχή. Το πρόγραμμα είχε τη στήριξη όλων των υπουργών που επιθυμούσαν να φτάσουν στο στόχο των 400 ακαδημιών και για να διευκολύνουν την ίδρυσή τους

<sup>608</sup> National Association of Schoolmasters/Union of Women Teachers

<sup>609</sup> Τη χρονική στιγμή που διεξαγόταν η έρευνα της PWC οι διευθυντές των ακαδημιών ήταν από τους καλύτερους της χώρας, με το 1/3 να έχει κριθεί εξαιρετικό από τον Ofsted.

<sup>610</sup> Το 2003 το ποσοστό των μαθητών ήταν 45% και το 2008 ήταν 29%. Η μείωση για τις ακαδημίες ήταν 16% με αντίστοιχη συνολική μείωση 1,7% στα σχολεία όλης της χώρας. Το ποσοστό μαθητών που δικαιούνται δωρεάν γεύματα (μείωση) συνηγορεί υπέρ της επιλογής μαθητών με “καλύτερα” χαρακτηριστικά.



προέβησαν σε μέτρα ελάφρυνσης των απαιτούμενων εισφορών (Curtis, 2009g). Οι ακαδημίες το Σεπτέμβριο του 2009 ξεπέρασαν τις 200 αλλά οι ενώσεις των εκπαιδευτικών δεν έπαψαν να είναι επιφυλακτικές (Curtis, 2009f). Και η αλήθεια είναι, πως κάποιες από τις ακαδημίες αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα (Mansell & Curtis, 2009xa) (Mansell, 2009c).

Το 2007, μαζί με άλλα σχολεία τα οποία και άρχισαν να μεταβαίνουν σε καθεστώς υπό την επιχορήγηση του κράτους, τα σχολεία των δογμάτων-Faith schools (Church of England, Roman Catholic, Jewish, Muslim, Sikh, Greek Orthodox, Seventh Day Adventist) άρχισαν να βλέπουν θετικά το να λάβουν κυβερνητική βοήθεια, ακόμα και αν αυτό είχε ως συνέπεια τη συμμόρφωση σε κανόνες του εθνικού αναλυτικού προγράμματος και την καλοδεχόμενη συμβολή στην προαγωγή της κοινωνικής συνοχής. Ωστόσο, κάποιες ακραίες συμπεριφορές εκπροσώπων σχολείων των δογμάτων προβληματίσαν την κοινή γνώμη. Για παράδειγμα, σε κάποια σχολεία της Ρωμαιοκαθολικής εκκλησίας απαγόρευαν την υποστήριξη της Διεθνούς Αμνηστίας η οποία προωθούσε το δικαίωμα της άμβλωσης σε θύματα βιασμού και αιμομιξίας (McDonald, 2007). Οι περισσότερες προστριβές δημιουργούνταν για ζητήματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, για το αν θα έπρεπε να γίνονται δεκτοί μαθητές και εκπαιδευτικοί άλλων δογμάτων, τον ακραίο φονταμενταλισμό και κάποιες ρατσιστικές ενέργειες αποκλεισμού μαθητών. Ο Ed Balls ανέθεσε στον Ofsted, το Μάρτιο του 2009, μια έρευνα για τα σχολεία των δογμάτων. Οι επιθεωρητές επιφορτίστηκαν με το έργο της εξέτασης του αναλυτικού προγράμματος, των εξωδιδασκικών δραστηριοτήτων και της σχέσης των σχολείων με εξωτερικούς οργανισμούς. Η έρευνα ξεκίνησε μετά από ανησυχίες που εκφράστηκαν σχετικά με μουσουλμανικά σχολεία. Όλα τα σχολεία έχουν ως πρωταρχικό μέλημα να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τη ζωή στην ευρύτερη βρετανική κοινωνία (Lipsett, 2009a). Καθώς αναφέρθηκαν περιπτώσεις σχολείων που δεν έκαναν τις εγγραφές με τον προβλεπόμενο από τη νομοθεσία τρόπο, η κυβέρνηση απείλησε να πατάξει κάθε προσπάθεια να αθετήσουν τον κώδικα εγγραφών με την πρόθεση να επιλέξουν ικανότερους μαθητές (Curtis & Meikle, 2008). Περισσότερα από τα μισά σχολεία των δογμάτων έπαιρναν συνεντεύξεις από τους μαθητές, ενημερώνονταν για την οικογενειακή κατάσταση των γονιών και τη δουλειά τους, ενώ αυτό αντίβαινε το νόμο (Curtis, 2008y). Ο Schools Admissions Code το Δεκέμβριο του 2008 απαγόρευσε τις συνεντεύξεις, την απαίτηση από τους γονείς να συνεισφέρουν οικονομικά και να προσφέρουν πρακτική υποστήριξη (DfES, 2008).

Το Δεκέμβριο του 2008 εκδίδεται η αναθεωρημένη έκδοση του *School Admissions Code*, με τους κανονισμούς που πρόκειται να τεθούν σε ισχύ από το Φεβρουάριο του 2009. Στον πρόλογο ο Ed Balls εμμένει στη δικαιοσύνη των εγγραφών. Το έγγραφο υπαγορεύει τα ακόλουθα: απαγόρευση των συνεντεύξεων με γονείς/παιδιά, απαγόρευση της επιλογής με βάση τις ικανότητες (selection by ability) –εξαιρούνται τα grammar schools και κάποια σχολεία που είχαν το δικαίωμα να επιλέγουν ένα μικρό ποσοστό μαθητών–, υπογραφή συμφωνίας μεταξύ σχολείου-σπιτιού (home-school agreements), προώθηση της χρήσης σχολικής ενδυμασίας (school uniform) με τη λογική πως “συμβάλλει στο ήθος και χρωματίζει τον χαρακτήρα του σχολείου”, απαγόρευση στο πλαίσιο της διαδικασίας εισαγωγής της απαίτησης πληρωμής ή εθελοντικής εισφοράς ή δωρεάς (ακόμη και αν αυτά επιστρέφονται), υπενθύμιση στα faith schools πως πρέπει αν υπάρχουν διαθέσιμες θέσεις να μην τις αρνούνται ούτε σε μαθητές άλλων δογμάτων.

Το Φεβρουάριο του 2008 ο Ed Balls ανακοίνωσε την πρόθεσή του να στείλει ομάδες έμπειρων ηγετών σε 638 secondary schools που “αποτύγχαναν” σύμφωνα με τον Ofsted. Τα σχολεία που δεν θα κατάφερναν να βελτιωθούν θα έπρεπε να μετατραπούν σε ακαδημίες, σε trust schools ή να κλείσουν. Ο στόχος ήταν κάθε τοπική αρχή να εκπονήσει ένα σχέδιο δράσης σύμφωνα με το οποίο θα βελτίωνε το σχολείο με τις χαμηλές επιδόσεις (Curtis, 2008c). Τον Ιούνιο του 2008 ο Ed Balls ανακοίνωσε τη χρηματοδότηση με £1m για καθένα από τα secondary modern schools που δεν κατάφερναν να έχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα –είτε αποτύγχαναν στο GCSE τεστ, είτε οι μαθητές τους αποτύγχαναν στο 11-plus test με αποτέλεσμα να αποκλείονται από τα grammar schools της περιοχής τους– ώστε να ξεκινήσουν συνεργασίες με άλλα σχολεία και να βελτιωθούν. Στο ετήσιο συνέδριο του National College of School Leadership στο Birmingham, ο Balls είτε «Θα ξεκαθαρίσω πως δεν μου αρέσει η επιλογή. Την αποδέχομαι ως απόφαση των γονιών και των

τοπικών αρχών, αλλά δεν δέχομαι πως τα παιδιά των *secondary moderns* πρέπει να αφεθούν να μείνουν πίσω» (Curtis, 2008ο). Ο Peter Newsam, πρώην επικεφαλής κριτής των σχολείων, πρότεινε τη μετατροπή των *grammar schools* σε *sixth-form* κολλέγια. Ως επιχείρημα χρησιμοποίησε την αύξηση θέσεων σε σχολεία που είχαν καλά αποτελέσματα, τουλάχιστον πενταπλάσιος αριθμός μαθητών θα φοιτούσε σε σχολείο που το 98% των παιδιών επιτυγχάνει πέντε A\*-C GCSE (Shepherd, 2009c).

Τον Ιούνιο του 2008 ο Ed Balls έκανε την έναρξη του προγράμματος «National Challenge» με χρηματοδότηση £400m. Επιδίωξη του προγράμματος ήταν πάνω από το 30% των μαθητών να επιτυγχάνουν τουλάχιστον πέντε A\*-C GCSE, συμπεριλαμβανόμενων των μαθηματικών και της γλώσσας. Ωστόσο, δεν είδαν όλοι με καλό μάτι τις προθέσεις του, κυρίως οι εκπαιδευτικοί, καθώς αισθάνθηκαν να απειλούνται έντονα σε περίπτωση αποτυχίας (Lipsett, 2008d). Ένα χρόνο αργότερα ο Balls ενημερώνει όλες τις τοπικές αρχές με σχολεία στη National Challenge λίστα πως οι επιλογές που έχουν είναι: να βελτιώσουν θεαματικά τα αποτελέσματά τους, να συγχωνευτούν με ένα επιτυχημένο σχολείο ή να κλείσουν. Οι εκπαιδευτικοί ευθύς αμέσως τον κατηγορούν για *Bullying* (Shepherd, 2009a). Το Δεκέμβριο του 2007 ο Ofsted ανακοίνωσε την πρόθεσή του να βελτιώσει το σύστημα παρακολούθησης των στάνταρντ της τάξης. Από το 2009 οι επισκέψεις των επιθεωρητών μπορούν να πραγματοποιηθούν χωρίς ειδοποίηση. Επίσης, ο οργανισμός έδωσε στους γονείς τη δυνατότητα να εκκινούν οι ίδιοι τη διαδικασία επιθεώρησης (Curtis, 2007d). Μετά τις ενέργειες του Gordon Brown να διαχειριστεί το πρόβλημα των 638 σχολείων που 'αποτυγχάνουν', η *chief inspector* Christine Gilbert ανακοίνωσε 'πιο έξυπνες' επιθεωρήσεις. Τα καλά σχολεία χρειάζονται απλές επιθεωρήσεις ανά τριετία (*health checks*) και πλήρεις ανά εξαετία, ενώ τα σχολεία που οι μαθητές αποτυγχάνουν να κατακτήσουν τις βασικές γνώσεις (3R) πρέπει να επιθεωρούνται συχνά (Curtis, 2008b).

Υπήρξε έντονη κριτική κατά του Ofsted πως αφιέρωνε περισσότερο χρόνο σε μελέτη των αποτελεσμάτων των σχολείων, παρά σε έρευνα και επιτόπια παρατήρηση των τεκταινομένων εντός της σχολικής αίθουσας. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν εκτελούσαν σωστά τα καθήκοντά τους ανέρχονταν σε αρκετές χιλιάδες<sup>611</sup>, και δεν υπήρχε έως τότε αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος (Curtis & Lipsett, 2008a). Οι αλλαγές που σχεδίασε ο Ofsted στη συχνότητα των επιθεωρήσεων, ανάλογα με την 'κατηγορία' του σχολείου, προκάλεσε αντιδράσεις στον εκπαιδευτικό κόσμο (Lipsett, 2008b). Τον Αύγουστο του 2008 ο Ofsted απέστειλε σε γονείς παιδιών τεσσάρων ετών γράμματα που απευθύνονταν στα ίδια και τα προειδοποιούσαν πως η προετοιμασία τους για τις προκλήσεις στη σχολική ζωή τους και στη ζωή τους εκτός σχολικού περιβάλλοντος είναι ελλιπής. Οι ενώσεις των δασκάλων μίλησαν για ενέργεια που παρεξηγήθηκε και ζήτησε την κατάργηση των επιστολών (Curtis, 2008r).

Η Christine Gilbert αποκάλυψε πως η νέα αποστολή του Ofsted είναι να δίνει αναλυτικότερες και ποιοτικότερες πληροφορίες στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το τι πρέπει να πράξουν, τι χρειάζεται βελτίωση στη διδασκαλία τους και πως θα επιτευχθεί, ώστε να καταφέρνουν να κρατούν τους μαθητές τους σε εγρήγορση. Η 'βαρετή' διδασκαλία ενοχοποιήθηκε για την έλλειψη προσοχής από τους μαθητές (Curtis, 2009a). Καθώς ο οργανισμός διευρύνθηκε και περιέλαβε στους κόλπους του αρκετά ακόμα καθήκοντα που μέχρι πρόσφατα ανήκαν σε άλλες υπηρεσίες, ο πρώην HMI Sir Mike Tomlinson εξέφρασε την ανησυχία του για την ορθή λειτουργία του. Ο Ofsted κατηγορήθηκε πως είναι 'εσφαλμένος, σπάταλος και αποτυχημένος', ενώ έγινε λόγος για διαδικασίες και ελέγχους που παραμέριζαν τα πραγματικά προβλήματα και έδιναν βάση στις διαδικασίες (Curtis, 2009l). Στις 24 Νοεμβρίου του 2009 ο Ofsted εκδίδει την ετήσια του αναφορά. Σε αυτήν αναφέρεται πως το 28% των σχολείων είναι ικανοποιητικά και το 4% αποτυγχάνουν. Αυτή η βελτίωση στις επιδόσεις των σχολείων επισκιάζεται από τις κατηγορίες για τους εκπαιδευτικούς που πεισματικά αποτυγχάνουν να εμπνεύσουν τους μαθητές τους και να έχουν καλά αποτελέσματα. Ευθύνες επιρρίπτονται και σε αρκετές τοπικές αρχές για τη μη διασφάλιση της ασφάλειας των παιδιών (Curtis, 2009m). Ο Keith Bartley, επικεφαλής του General Teaching Council

<sup>611</sup> Το άρθρο τους υπολογίζει ανάμεσα σε 17.000 και 24.000, ενώ θεωρείται πως σωστή αντιμετώπιση δεν αποτελεί η απομάκρυνση αλλά η επανεκπαίδευσή τους.

(GTC), μίλησε για 17.000 ‘υποδεέστερους’ εκπαιδευτικούς οι οποίοι αγωνίζονται στις τάξεις και δεν μπορούν να εμπνεύσουν τους μαθητές τους και χρειάζονται επανεκπαίδευση (Clout, 2008).

Στο ετήσιο συνέδριο της NUT, το Μάρτιο του 2008 στο Manchester, οι εκπαιδευτικοί απείλησαν με απεργία σε περίπτωση που η κυβέρνηση δεν λάβει μέτρα ώστε να μειωθεί ο αριθμός μαθητών ανά τάξη (το πολύ 20) έως το 2020 (Curtis, 2008f). Οι σύνεδροι έφεραν στην ημερήσια διάταξη και το θέμα του αναλυτικού προγράμματος τονίζοντας την έλλειψη ελευθερίας που αισθάνονται. Το πρόγραμμα που επιβάλλεται από το υπουργείο αφήνει λίγο χρόνο στα παιδιά για παιχνίδι και διερευνητική μάθηση. Επίσης, αντιθέσεις μεταξύ της ένωσης και του υπουργείου εκδηλώθηκαν και στη μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης (Curtis, 2008g). Τα μέλη της ένωσης εξέφρασαν την άποψη πως όλα τα σχολεία θα πρέπει να παρέχουν τα μέσα και τους χώρους ώστε οι μαθητές να μπορούν να προσεύχονται ανάλογα με το δόγμα τους. Συνέχισαν λέγοντας πως τα σχολεία των δογμάτων υπέθαλπαν το διαχωρισμό και δεν σέβονταν τους νόμους των εγγραφών. Η άποψή τους δεν βρήκε σύμφωνη την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς πολλοί χρησιμοποίησαν το επιχείρημα πως τα δύο τρίτα των μαθητών στα secondary schools δεν είναι θρήσκα και αποτελεί επιλογή των γονέων αν τα παιδιά τους θα παρακολουθήσουν σχολείο δόγματος ή όχι (Curtis, 2008h). Τέλος, η ένωση τάχθηκε κατά της προπαγάνδας για στρατολόγηση των ενόπλων δυνάμεων και αντιπαράτέθηκε με το υπουργείο παιδείας για τις ενημερώσεις στα σχολεία (Goff, 2008) (Curtis, 2008i). Τον Απρίλιο του 2008 η NUT προχώρησε σε απεργία μιας μέρας, την πρώτη από το 1987 επί πρωθυπουργίας της Thatcher. Το βασικότερο αίτημά τους ήταν οι χαμηλές αποδοχές τους, ιδιαίτερα των νέων εκπαιδευτικών. Αρκετοί γονείς αντιτάχθηκαν στην πραγματοποίηση της απεργίας, καθώς ένα εκατομμύριο μαθητές έχασαν τα μαθήματα τους (Curtis, 2008l).

Τη συγκεκριμένη περίοδο η στρατολόγηση διευθυντών σχολικών μονάδων ήταν εξαιρετικά δύσκολη. Παρά το γεγονός πως οι αποδοχές κάποιων διευθυντών έφταναν σε εξαψήφια ποσά, αυτό δεν διευκόλυνε την κατάσταση. Το ίδιο διάστημα προτείνεται από τον Ed Balls να δοκιμαστούν και νέα σχήματα διοίκησης –σχολεία να μοιράζονται τους ανθρώπους στην κεντρική τους διοίκηση και το κόστος της μισθοδοσίας (Lipsett, 2009b) (Shepherd, 2010a). Σύμφωνα με τον Association of Teachers and Lecturers-ATL τα επίπεδα βίας και άσχημης συμπεριφοράς στα σχολεία σε όλη τη χώρα (σε μαθητές και εκπαιδευτικούς) έχουν αυξηθεί κατακόρυφα. Το ίδιο συμβαίνει και με τη φασαρία στις σχολικές αίθουσες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Το 2006 η κυβέρνηση τροποποίησε το νόμο και έδωσε το δικαίωμα στους δασκάλους να ασκούν λελογισμένη δύναμη ώστε να πειθαρχούν τα παιδιά (Taylor, 2008). Στη συνέχεια ανακοινώθηκε από τον Ed Balls πως οι διευθυντές έχουν το δικαίωμα να ελέγχουν τους μαθητές για κατοχή αλκοόλ, ναρκωτικών ουσιών και κλοπιμαίων<sup>612</sup>. Είχαν ήδη το δικαίωμα να ελέγχουν όσους υποψιάζονταν πως έφεραν μαχαίρια, καθώς και είχαν εκπαιδευτεί για να κάνουν χρήση ανιχνευτών μετάλλων τύπου αεροδρομίου (Summers & Lipsett, 2008). Ο υπουργός παιδείας Ed Balls, με αφορμή το *White Paper Back on Track* (Μάιος 2008) που εξέδωσε η κυβέρνηση για τις ενέργειες που θα λάβουν χώρα για μαθητές οι οποίοι έχουν παραβατική συμπεριφορά και έχουν αποβληθεί και αποκλειστεί από συμβατικά σχολεία, ανακοίνωσε την αποδόμηση και μετατροπή των pupil referral units-PRUs. Τα χαρακτήρισε αναχρονιστικά και κατέκρινε το αναλυτικό τους πρόγραμμα. Ένα νέο πιλοτικό πρόγραμμα σε 10 περιοχές, προϋπολογισμού £26,5m, θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά, σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, να πάρουν χρήσιμα εφόδια για την υπόλοιπη ζωή τους (Lipsett, 2008c). Καθώς το πρόβλημα του Bullying είναι τεραστίων διαστάσεων, με περπτώσεις παιδιών που αδυνατούν να διανύσουν τη διαδρομή προς το σχολείο τους, ανακοινώθηκε πρόγραμμα εκπαίδευσης μεντόρων αξίας £720.000 (Shepherd, 2008b).

Σε μια προσπάθεια να γίνει απολογισμός των όσων συνέβησαν από την έκδοση της αναφοράς *Learning Behaviour* το 2005, ανατέθηκε μια έρευνα στον Sir Alan Steer η οποία ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2009. Η αναφορά φαίνεται τόσο να αναλύει σφαιρικά τις απαραίτητες παρεμβάσεις, όσο και να περιλαμβάνει όλες τις ομάδες που πρέπει να συμπράττουν ώστε να επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα (γονείς-μαθητές-σχολείο-τοπικές αρχές) (Steer, 2009). Οι επιθεωρητές της επιτροπής φιλανθρωπιών προειδοποίησαν τα private schools πως θα

<sup>612</sup> *Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act-2009*

χάσουν τυχόν οφέλη αν αποδειχθεί πως λειτουργούν ως «αποκλειστικά κλαμπ» πλουσίων. Προτάθηκε, εκτός από το ποσοστό μαθητών (7%) που φοιτούν χωρίς δίδακτρα, να μοιράζονται τις εγκαταστάσεις τους και τους εκπαιδευτικούς με τα δημόσια σχολεία ή να παρέχουν επιπλέον υποτροφίες (Curtis & Brindle, 2008). Το 2008 ο Chris Parry, επικεφαλής του Independent Schools Council, απομακρύνεται καθώς εξέφρασε ακραία άποψη για την κατάσταση που επικρατούσε στα δημόσια σχολεία (Curtis, 2008n).

Η παγκόσμια ύφεση, που ξεκίνησε το 2007, ανάγκασε και τη Βρετανική Κυβέρνηση να προβεί σε περικοπές. Ο Ed Balls κάλεσε τα σχολεία να εξοικονομήσουν £750m ετησίως περιορίζοντας τις δαπάνες φωτισμού, θέρμανσης και καθαρισμού των σχολικών κτιρίων. Η πρόταση αυτή έφερε πολλές αντιδράσεις, καθώς η πλειοψηφία των ενεχομένων (γονείς – εκπαιδευτικοί) θεώρησαν πως θα γίνει μια μετακίνηση κονδυλίων από εκεί που υπάρχει πραγματική ανάγκη σε συμβούλους και ‘ειδικούς’ χωρίς εκπαιδευτική εμπειρία (Curtis, 2009n). Το επόμενο βήμα ήταν να ζητήσει από τους διευθυντές να εξοικονομήσουν £1bn, χωρίς να μειώσουν το προσωπικό της πρώτης γραμμής. Η Κυβέρνηση ήταν διατεθειμένη να αυξήσει τη χρηματοδότηση για τα σχολεία, αλλά καθώς υπήρξε αύξηση του αριθμού μαθητών θα χρειαζόταν σε απόλυτες τιμές ξανά περικοπή δαπανών. Οι ενώσεις των εκπαιδευτικών ήταν κάθετες πως για τέτοιου ύψους ποσό δεν επαρκεί ‘αποδοτική’ εξοικονόμηση αλλά θα επηρεαστεί άμεσα η ζωή του σχολείου, με το βοηθητικό εκπαιδευτικό προσωπικό να κινδυνεύει (Asthana & Syal, 2010).

Στις 12 Ιουλίου του 2007 η κυβέρνηση αποκαλύπτει τις προθέσεις της να ελαφρύνει το πρόγραμμα σπουδών για τα παιδιά ηλικίας 11-14, αφήνοντας περισσότερο χρόνο σε βασικά αντικείμενα (Woodward, 2007b). Το Σεπτέμβριο του 2007 ο Balls ανακοίνωσε την ίδρυση ενός ανεξάρτητου σώματος προδιαγραφών των εξετάσεων (independent exam standards body), που θα αναφέρεται απευθείας στην κυβέρνηση. Εκφράστηκαν ανησυχίες πως ο αποδυναμωμένος QCA μπορεί να δέχεται παρεμβάσεις υπουργών. Παράλληλα ανακοινώθηκε πως ένα νέο εθνικό σώμα θα αποφασίζει για τη μισθοδοσία του βοηθητικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του προσωπικού υποστήριξης (Woodward, 2007c). Τον Οκτώβριο του 2007 η κυβέρνηση εξέφρασε για άλλη μια φορά την υποστήριξή της στις σχολικές στολές, αρκεί να μην επιβαρύνονται οι φτωχές οικογένειες. Επίσης, τόνισε πως οι προδιαγραφές των στολών πρέπει να λαμβάνουν υπόψη κανόνες ασφάλειας και υγιεινής καθώς και τις πολιτισμικές, θρησκευτικές κ.α. ιδιαιτερότητες των μαθητών (Gillan, 2007).

Κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2008-2009 συνέβησαν αρκετές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία: τα νηπιαγωγεία άρχισαν να δέχονται μαθητές από την ηλικία των τριών, εισήχθη νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τα παιδιά ηλικίας 11-14, άλλαξε η ύλη των A-level, άλλαξαν οι προδιαγραφές των GCSE και των διπλωμάτων, η ηλικία υποχρεωτική φοίτησης σχεδιάστηκε να αυξηθεί στα 17 έτη από το 2013 και στα 18 από το 2015. Ο John Dunford, γενικός γραμματέας του Association of School and College Leaders, δήλωσε πως οι σημαντικές αυτές αλλαγές είναι πολλές σε μικρό χρονικό διάστημα (Curtis, 2008t). Μια αναφορά του Ofsted το Σεπτέμβριο του 2008 επικρίνει την ύλη των μαθηματικών, λέγοντας πως αντί για την καλλιέργεια του νου επιδιώκεται η καλή επίδοση στις εξετάσεις (Andalo, 2008). Το πρόγραμμα «Gifted and Talented» δεν είχε την αναμενόμενη εξέλιξη καθώς τα σχολεία δεν υποστήριζαν όπως έπρεπε τους χαρισματικούς μαθητές (Curtis, 2008v). Σε αναφορά του Εθνικού Συμβουλίου για την Εκπαιδευτική Αριστεία (National Council of Education Excellence) προτείνεται τα σχολεία να αξιολογούνται με βάση τον αριθμό μαθητών που εισάγονται σε κορυφαία πανεπιστήμια (Curtis, 2008w).

Μια αναφορά της Βουλής των Λόρδων με τίτλο *The Cumulative Impact of Statutory Instruments on Schools* προέτρεψε τον Ed Balls να σταματήσει να κατακλύζει τα σχολεία με νέους κανονισμούς, καθώς οι ήδη υπάρχοντες ήταν τόσο σε αριθμό που υπήρχε δυσκολία στην εφαρμογή τους (HL: Merits of Statutory Instruments Committee, 2009).

Το διάστημα μεταξύ Μαΐου 2008 και Μαρτίου 2009, ο Ofsted επισκέφτηκε 37 σχολεία για να διαπιστώσει πόσο καλά υλοποιήθηκαν οι αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος. Τέσσερα από τα σχολεία χαρακτηρίστηκαν ‘εξαιρετικά’, 21 ‘καλά’, οκτώ ‘ικανοποιητικά’ και ένα ‘ανεπαρκές’. Τα επιτυχημένα είχαν αναπτύξει ένα συνεκτικό πρόγραμμα σπουδών που ελεγχόταν από ανώτερα

στελέχη. Τα υπόλοιπα άφησαν τους ειδικούς των γνωστικών αντικειμένων να χειριστούν τις αλλαγές, είτε εισάγοντας ειδικές μέρες είτε καλύπτοντας μέρος του αναλυτικού προγράμματος, αντί να το ενσωματώσουν λειτουργικά στο υπόλοιπο περιορίζοντας έτσι τη χρησιμότητά του (Lipsett, 2009c). Στην αποτίμηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των Εργατικών, ο Ofsted δήλωσε πως αυτή απέτυχε να εξαλείψει την κακή διδασκαλία. Ο Ofsted επισκέφτηκε 54 σχολεία για να αποτιμήσει την αποτελεσματικότητα των εθνικών στρατηγικών εγγραμματοσίου. Η επικέντρωση στα μαθηματικά, τη φυσική και τη γλώσσα έκανε τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα να παραμεληθούν. Οι πρωτοβουλίες που συνόδευαν τις στρατηγικές έκαναν τους αξιωματούχους των τοπικών αρχών να επιβαρυνθούν με βαρύ φόρτο εργασίας. Στα θετικά προσμετρείται η επικέντρωση των δασκάλων στη βελτίωση των στάνταρντ και το μέρος του προγράμματος που στόχευε στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Shepherd, 2010d).

Την περίοδο 2007-2010 έγιναν τρεις μεγάλες αξιολογήσεις του αναλυτικού προγράμματος:

- Η ανεξάρτητη αξιολόγηση της κυβέρνησης από τον Sir Jim Rose “*Independent Review of the Primary Curriculum-IRPC*”, με μια ενδιαμέση αναφορά να τυπώνεται το Δεκέμβριο του 2008 και την τελική τον Απρίλιο του 2009.
- Η Cambridge Primary Review, οι εργασίες της για την αξιολόγηση ξεκίνησαν το 2006, το Φεβρουάριο του 2009 τυπώθηκε με τίτλο *Towards a new primary curriculum* (τυπώθηκε σε δύο μέρη το Past and Present & το The Future). Η τελική αναφορά με τίτλο *Children, their World, their Education* τυπώθηκε το 2010.
- Η επιτροπή Children, Schools and Families Committee-CSFC της Βουλής των Κοινοτήτων τύπωσε την αναφορά της για το Εθνικό Αναλυτικό πρόγραμμα τον Απρίλιο του 2009.

Επιπλέον, το ίδιο διάστημα εκδόθηκε από το Nuffield Foundation η αναφορά με τίτλο *Education for All* για την εκπαίδευση και κατάρτιση των παιδιών ηλικίας 14-19. Η αναφορά στηλίτευε κυρίως την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης με όρους της αγοράς και την εισροή της πρόβλεψης για τη Βρετανική οικονομία σε ένα πεδίο που θα έπρεπε πρωτίστως να φροντίζει για τα εφόδια ζωής των νέων ανθρώπων. Οι αναφορές προκάλεσαν αντιδράσεις και φημολογία τόσο για τη χρησιμότητά τους όσο και για τη χρονική αλληλοεπικάλυψή τους. Αρκετοί ήταν αυτοί που κατηγορήσαν τους ενεχόμενους στη μια αναφορά πως αντέγραψαν «αυτολεξεί» τμήματα της άλλης, τις συνέκριναν με την αναφορά Plowden και υπογράμμισαν πως κάποιες από αυτές ήταν ελλιπείς και δεν αποτελούσαν προϊόν συνεργασίας αξιολογών ατόμων αλλά μονοπρόσωπες προσπάθειες. Μπορούμε να ισχυριστούμε με ασφάλεια πως αυτή που κρίθηκε θετικά ήταν η ογκώδης εργασία του πανεπιστημίου του Cambridge. Η συγκεκριμένη αναφορά υπήρξε ιδιαίτερα επικριτική για τις πολιτικές επιλογές που οδήγησαν στη διαμόρφωση του τρέχοντος curriculum. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναλυτές εστίασαν στο γεγονός πως η αναφορά ήταν ανεξάρτητη και δεν περιέγραφε το “αναμενόμενο” από την κυβέρνηση.

Οι εξετάσεις στα αγγλικά σχολεία ήταν τόσο συχνές και δύσκολες για τα παιδιά που προκάλεσαν πολλές αντιδράσεις. Περισσότερο από όλα τα τεστ, αυτά που λάμβαναν αρνητική κριτική ήταν τα SAT test. Μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου καταναλωνόταν τόσο στα ίδια τα τεστ, όσο και στην προετοιμασία των μαθητών για αυτά. Η διαδικασία αυτή προκαλούσε αυξημένο άγχος στους μαθητές, χαλούσε τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς και ήταν εις βάρος της ποιοτικής διδασκαλίας (Curtis, 2007c) (Curtis, 2008d). Τη δυσλειτουργία που προκαλούν στο εκπαιδευτικό σύστημα τόνισε και η αναφορά *Testing and Assessment* της Children, Schools and Families Committee της Βουλής των Κοινοτήτων (CSFC, 2008). Και ενώ όλοι περίμεναν τη θετική ανταπόκριση της κυβέρνησης με ελάφρυνση των μαθητών και την εφαρμογή κάποιων από τις προτάσεις της αναφοράς, η υπερφόρτωση του συστήματος εξετάσεων το καλοκαίρι του 2008 οδήγησε στην κατάρρευση του συστήματος εξετάσεων (σχολεία αντιμετώπισαν μηχανογραφικά προβλήματα, τα αποτελέσματα καθυστέρησαν και ήταν ανακριβή, προκάλεσαν την παρέμβαση του Ofqual ο οποίος ζήτησε ακύρωση των αποτελεσμάτων) (Lipsett, 2008f) (Lipsett, 2008e) (Lipsett, 2008h). Όταν τα σωστά αποτελέσματα κατάφεραν τελικά να εκδοθούν ήταν το ίδιο απογοητευτικά με τη διαδικασία. Τόσο οι μέσοι όροι των επιδόσεων όσο και οι “εξαιρετικές” επιδόσεις είχαν μειωθεί σημαντικά (Curtis, 2008a). Στη συνέχεια, αναζητούνται και άλλες λύσεις για το πολυπόθητο

ranking, οι οποίες όμως αντιμετωπίζονται καχύποπτα (Shepherd, 2008a) (Chitty, 2009a, pp. 108-110). Μετά τα παραπάνω ο Ed Balls ανακοινώνει πως τα SAT test του Key Stage 3 δεν θα είναι πλέον υποχρεωτικά (Curtis, 2008x) και το θεσμοθετεί με τον *Education and Skills Act-2008*. Επίσης, ανακοινώνει στο Κοινοβούλιο τη χρήση ενός 'report card'. Η ρύθμιση συναντά αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς που ευελπιστούσαν στην κατάργηση και του Key Stage 2 SAT. Όλη αυτή η αποτυχία έφερε παραιτήσεις στελεχών του QCA και του National Assessment Agency-NAA, τέλος στη συνεργασία με την εταιρεία ETS και οδήγησε σε συμβόλαιο με την Edexcel για τα SAT test στο Key Stage 2. Οι ενώσεις των εκπαιδευτικών –NUT & NASUWT– προσπάθησαν, ανεπιτυχώς, τα δύο επόμενα έτη να μποϊκοτάρουν τις εξετάσεις των SAT test (Chitty, 2009a, pp. 108-110).

Το Μάιο του 2008 ξεκινά τη λειτουργία του ο Ofqual-Office of the Qualifications and Examinations Regulation με στόχο την εξακρίβωση της αξιοπιστίας των εξετάσεων. Το 2007 το 98% των μαθητών πέρασε στο GCSE, με τα comprehensive schools να παρουσιάζουν μεγάλη βελτίωση. Ωστόσο και εδώ φαίνεται πως η πίεση και ο όγκος των εξετάσεων είναι υπέρμετρος και πολλοί είναι αυτοί που ισχυρίζονται πως πρέπει το σύστημα να δείξει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς (Meikle, 2007g). Ο QCA ανακοίνωσε πως θα διασφαλίσει την εγκυρότητα των A Level paper και επικροτήθηκε από τους διευθυντές των σχολείων (McVeigh, 2007). Τα diplomas εισήχθησαν από τον Ed Balls και βρίσκονταν σε αρμονία με τις προτάσεις του Mike Tomlinson που είχαν απορριφθεί από τον Tony Blair το 2004. Έφεραν πιο κοντά τη γενική με την τεχνική εκπαίδευση, και το 2008 αντιμετωπίστηκαν από τον Balls ως ένας τρόπος για να αντικαταστήσει τα A Levels (Curtis, 2007b) (Curtis, 2008e). Δέχτηκαν κριτική για την αξιοπιστία τους, το κόστος τους και για την πολυπλοκότητά τους (Curtis & Lipsett, 2008b). Καθώς οι εκλογές πλησίαζαν, οι διαμάχες σχετικά με το εξεταστικό σύστημα αναζωπυρώθηκαν. Οι Συντηρητικοί κατηγορήσαν την κυβέρνηση πως ενθάρρυνε τους μαθητές να εγκαταλείψουν τα GCSEs για τα vocational qualifications, και αυτοί με τη σειρά τους κατήγγειλαν για παραπλάνηση (Curtis, 2009d). Οι διαφορές μεταξύ των Balls και Gove στο πως αντιμετωπίζουν τα διπλώματα (diplomas Vs GCSEs) είναι βαθύτερες και σχετίζονται με το ποια είδους γνώση θεωρούν πιο σημαντική (Curtis, 2009e). Στην αναφορά του 2007 του Ofsted υπογραμμίζεται η σύνδεση επίδοσης και κοινωνικοοικονομικής θέσης (Curtis, 2007a).

Τον Αύγουστο του 2008 δημοσιεύεται από το κόμμα των Tories το *A Failed Generation: Educational Inequality Under Labour*. Τα στατιστικά στοιχεία, που διαφήμιζε ο Michael Gove ως περίτρανη απόδειξη της αποτυχίας των Εργατικών να αναβαθμίσουν την εκπαίδευση, αμφισβητήθηκαν και αντικρούστηκαν από την καθηγήτρια Dr. Ruth Lupton αφήνοντας αναπάντητα πολλά ερωτήματα (Crace, 2008a). Με στόχο την καταπολέμηση της ανισότητας η κυβέρνηση Brown δημοσίευσε μια σειρά συμβουλευτικών εγγράφων και εγγράφων στρατηγικού σχεδιασμού που καθόριζαν το όραμά της για μια δικαιότερη Μ. Βρετανία. Το Green Paper-*Excellence and fairness: Achieving world class public services* δημοσιεύθηκε από το Cabinet Office τον Ιούνιο του 2008. Το Τμήμα Στρατηγικής του Cabinet Office εξέδωσε μια αναφορά με τίτλο *Getting on, getting ahead*<sup>613</sup> η οποία προσπαθούσε να αποδείξει πως οι ενέργειες της τελευταίας δεκαετίας, που αποσκοπούσαν στη γεφύρωση του κοινωνικού χάσματος και τη βελτίωση του ρυθμού κοινωνικής κινητικότητας, απέδωσαν καρπούς (Cabinet Office - The Strategy Unit, 2008). Συγκρίνοντας την παραπάνω αναφορά με μια νέα των Denis Mongon και Chris Chapman (Manchester University's school of education), ο Crace καταλήγει στο συμπέρασμα πως η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση. Οι ερευνητές παρουσιάζουν δεδομένα που δεν αφορούν την εκπαίδευση των μειονοτήτων αλλά τη λευκή εργαζόμενη τάξη που βρίσκεται στα όρια της φτώχειας· συγκεκριμένα όσους δικαιούνται δωρεάν σχολικό γεύμα. Το 2008 μόνο το 16% αυτών των παιδιών καταφέρνουν να επιτύχουν το στόχο των 5 καλών GCSEs, ποσοστό απογοητευτικό σε σύγκριση με τον εθνικό μέσο όρο που κυμαίνεται στο 48% (Crace, 2008b). Ακόμα και το γεγονός πως οι γονείς απέκτησαν από το 1998 δικαίωμα επιλογής σχολείου δεν μπορεί να θεωρηθεί θετικό, καθώς οι ασθενέστεροι οικονομικά δεν μπορούν να το εκμεταλλευτούν προς όφελός τους. Το White Paper-*New opportunities: Fair chances for the future*, που δημοσιεύθηκε τον Ιανουάριο του 2009, επαναπροσδιόρισε το όραμα της κυβέρνησης για τη Βρετανία μετά την ύφεση. Στην εισαγωγή ο Gordon Brown υπογραμμίζει πως το

<sup>613</sup> A discussion paper: analysing the trends and drivers of social mobility.

μέλλον θα είναι γεμάτο δυνατότητες αν η Βρετανία αξιοποιήσει τις ευκαιρίες της εποχής της παγκοσμιοποίησης. Αναφέρεται στη δημιουργία μιας πλουσιότερης χώρας αλλά και μιας πιο δίκαιης κοινωνίας (Cabinet Office, 2009). Το 2009 δημοσιεύεται η αναφορά *Unleashing Aspirations* με 88 συστάσεις για τη βελτίωση της κοινωνικής κινητικότητας (PFAP, 2009). Η απάντηση της Κυβέρνησης έρχεται μέσω του *Unleashing Aspiration: the government's response* (DBIS, 2010).

Το Σεπτέμβριο του 2008 ήταν η πρώτη φορά που ο Gove έκανε λόγο για τα free schools, χρησιμοποιώντας το 'επιτυχημένο' παράδειγμα της Σουηδίας. Τα free schools χρησιμοποιήθηκαν ως δομικό στοιχείο της προεκλογικής εκστρατείας των Tories για την εκπαιδευτική πολιτική. Ωστόσο, αρκετοί εντόπισαν αρνητικά στοιχεία στα συγκεκριμένα σχολεία. Ανάμεσά τους ο Per Thulberg, γενικός διευθυντής του Swedish National Agency for Education, ο οποίος στο πρόγραμμα Newsnight του BBC αμφισβήτησε την αποτελεσματικότητα των σχολείων καθώς όπως ισχυρίστηκε οι καλές επιδόσεις των μαθητών τους οφείλονταν κυρίως στο καλύτερο background των μαθητών που γράφτηκαν στα συγκεκριμένα σχολεία (Shepherd, 2010b). Ο Stephen Ball, καθηγητής της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο University of London's Institute of Education, ισχυρίζεται πως όλο αυτό ξεκίνησε με τους Εργατικούς να δίνουν το δικαίωμα με τον *Education Act-2006* να δημιουργούνται ακαδημίες από ομάδες που το επιθυμούσαν, και τώρα οι Συντηρητικοί το προχωράνε παραπέρα αφήνοντας οποιονδήποτε να δημιουργήσει ένα σχολείο και αλλάζοντας για πάντα τη δημόσια εκπαίδευση· όπως αυτή λειτουργούσε από το 1902 με την κυβέρνηση και τις τοπικές αρχές να είναι οι βασικοί ρυθμιστές (Mansell, 2010). Περνώντας στην αντεπίθεση ο Gordon Brown ανακοίνωσε πως οι γονείς, που τα σχολεία των παιδιών τους εντάσσονταν στην κατηγορία των 'αποτυχημένων', έχουν το δικαίωμα να αποφασίζουν την απομάκρυνση της ηγεσίας των σχολείων με ψηφοφορία. Το σχολείο μπορεί να επιλέξει να μετατραπεί σε ακαδημία υπό την επίβλεψη ενός πανεπιστημίου, μια επιχείρησης ή ενός άλλου κρατικού σχολείου (Shepherd, 2010c).

#### 4.4.11.1 Ιδιαιτερότητες της Εκπαιδευτικής πολιτικής των Εργατικών

Ανάμεσα στο 1992 και 1996 η χρηματοδότηση για την εκπαίδευση μειώθηκε κατά 28% και αρκετά κολλέγια και πανεπιστήμια βρέθηκαν σε δεινή θέση. Η αναφορά Dearing το 1996 επεσήμανε πως το προηγούμενο διάστημα μια σειρά από καινοτομίες, οι οποίες κόστισαν αρκετά, βρήκαν εφαρμογή σε σχολεία και κολλέγια με ελάχιστα θετικό αποτέλεσμα. Το νέο σύστημα επιθεωρήσεων των σχολείων επέφερε επιπλέον δουλειά, ανησυχία και έξοδα σε αυτά. Οι απουσίες και οι αποκλεισμοί των παιδιών από τις σχολικές μονάδες σχεδόν τετραπλασιάστηκαν από το 1990 έως το 1993, φτάνοντας τις 11.000<sup>614</sup>. Η αγοραιοποίηση των σχολείων κατάληξε στην ταξινόμησή τους σε 'magnet' και 'sink'. Ωστόσο, όπως αναφέρουν κάποιες μελέτες, τα σημαντικά προβλήματα του national curriculum είχαν μέχρι το 1997 εξομαλυνθεί (Trowler, 2003, pp. 150-151). Ακολουθεί η επάνοδος των Εργατικών στην εξουσία, μετά από 18 χρόνια διακυβέρνησης από τους Συντηρητικούς, και στο μανιφέστο του κόμματος των Εργατικών πριν τις εκλογές υπάρχει η φράση: «Η εκπαίδευση θα είναι η νούμερο ένα προτεραιότητα...» (Trowler, 2003, p. 149).

Τα 5 βασικά θέματα που απασχόλησαν την αγγλική εκπαιδευτική πολιτική στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα είναι:

- Βελτίωση των εκπαιδευτικών παροχών
- Αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας και βελτίωση της ισότητας των ευκαιριών
- Εξύψωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού
- Βελτίωση της διοίκησης της εκπαίδευσης
- Διαμόρφωση της κοινωνίας της γνώσης

#### Βελτίωση των εκπαιδευτικών παροχών

Η κυβέρνηση των Εργατικών ευαγγελίζεται τη βελτίωση των εκπαιδευτικών σάνταρ. Επιθυμούν να βοηθήσουν τα παιδιά να ξεδιπλώσουν τις ικανότητές τους και μιλούν για 'κέντρα αριστείας'. Το White Paper *Excellence in Schools* επισημαίνει λεπτομερώς τις ανεπάρκειες των μαθητών στα βασικά γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικά και Αγγλικά). Σύμφωνα με το White Paper

<sup>614</sup> Guardian, 26 June 1996. Αναφέρεται στο (Trowler, 2003, p. 150)

ο OFSTED υπολογίζει πως το 3% των σχολείων αποτυγχάνουν, το 10% έχει σοβαρές αδυναμίες και το ένα τρίτο είναι κατώτερο των προσδοκιών του. Βασικοί αποτρεπτικοί παράγοντες για την επίτευξη των στόχων τους είναι η χρηματοδότηση, η κακή συνεργασία των ενεχομένων και οι ελλείψεις σε ICT. Η βελτίωση στα αποτελέσματα των SAT και GCSE αποδόθηκε από την κυβέρνηση στα μέτρα που έλαβαν. Ωστόσο, παραμένει εμφανής η έλλειψη σύνδεσης των κακών επιδόσεων με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες (Trowler, 2003, pp. 152-153).

### **Αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας και βελτίωση της ισότητας των ευκαιριών**

Υπάρχουν διαφορών ειδών ανισότητες που καταγράφονται στο Βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα –διαφορές στα SAT, GCSE και GCE A levels μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, διαφορές στους τύπους πτυχίων γυναικών και ανδρών, διαφορές στις επιδόσεις ατόμων διαφορετικών εθνοτήτων, διαφορές στις επιδόσεις παιδιών από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο κ.λπ. Οι Εργατικοί το 1997 μέσω του Tony Blair δηλώνουν πως «η εκπαίδευση αποτελεί κοινωνική δικαιοσύνη»<sup>615</sup> και παρά το γεγονός πως επικεντρώνονται στην αύξηση των σπάντων η πολιτική τους για τη μείωση των ανισοτήτων επικρίνεται ως μη αποτελεσματική. Η δράση με τις 'Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης' (Education Action Zones-EAZ) δεν στέφθηκε με επιτυχία καθώς δεν προσέλκυσε επενδύσεις, η επιλεκτικότητα αυξήθηκε<sup>616</sup> και αυτό έδρασε αντιστρόφως ανάλογα ως προς το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Trowler, 2003, pp. 153-157).

### **Εξύψωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού**

Τη δεκαετία του 1980 το επάγγελμα των εκπαιδευτικών γνώρισε την απαξίωση, κυρίως μέσω της κυβέρνησης. Ένα σύνολο παραγόντων διαμόρφωσε αυτή την 'άθλια' εικόνα που όμως έγινε μέσω τεχνασμάτων (π.χ. 'discourse of derision' - λοιδορία) αποδεκτή ως αληθοφανής από την κοινωνία. Η απομάκρυνση της εκπαίδευσής τους από τα πανεπιστήμια, η δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης ή classroom-based εκπαίδευσης, η ανάπτυξη του national curriculum που με τους περιορισμούς που έθετε μεταμόρφωσε το δάσκαλο σε κάποιον που παραδίδει ένα προϊόν (delivers a product), οι ελαστικές σχέσεις εργασίας, η εντατικοποίηση της δουλειάς τους και η εισαγωγή αυξημένης γραφειοκρατίας, η απώλεια του ελέγχου της εργασίας τους αλλά και της ικανοποίησης που λάμβαναν διαμόρφωσε μια άσχημη κατάσταση, επιστέγασμα της οποίας υπήρξε η τάση να κατηγοριοποιούνται οι δάσκαλοι σε 'καλούς' και 'κακούς' και η ρητορική του χλευασμού να κυριαρχεί (Trowler, 2003, pp. 157-159).

### **Βελτίωση της διοίκησης της εκπαίδευσης**

Η διοίκηση της εκπαίδευσης, κατά τη δεκαετία του 1980, υπέστη αρκετές αλλαγές. Μια από αυτές ήταν η έμφαση στη μέτρηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Διαφόρων ειδών δείκτες επίδοσης θεσμοθετήθηκαν και αποτέλεσαν το κύριο μέλημα όσων ασχολούνται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Πρωταρχικός στόχος η μέτρηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας στην επίτευξη των στόχων, που στην πλειοψηφία τους είχαν τεθεί από άλλους και όχι από τους άμεσα ενεχομένους. Οι βασικές διοικητικές αρχές των επιχειρήσεων προσαρμόστηκαν ώστε να ταιριάζουν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Κάποιες από τις πρακτικές ήταν και παραμένουν εντελώς ακατάλληλες. Το να τεθούν ποσοτικοί στόχοι δεν αρκεί. Η ομαδικότητα, η συνεργασία, η

<sup>615</sup> 'To those who say where is Labour's passion for social justice, I say education is social justice' (Tony Blair, *Times Educational Supplement*, 18 April 1997). Αναφέρεται στο (Trowler, 2003, p. 155)

<sup>616</sup> Στα δημόσια σχολεία η επιλεκτικότητα αυξήθηκε τα τελευταία χρόνια της διακυβέρνησης της Thatcher. Το όριο στο ποσοστό επιλογής αυξήθηκε γρήγορα· το 15% γινόταν δεκτό μετά από τεστ ικανοτήτων (ability test). Σταδιακά το ποσοστό έγινε 20% για τα ενιαία σχολεία, 30% για τα city colleges και 50% για τα GM schools. Η επιλεκτικότητα λειτουργούσε και εσωτερικά με το ηλικιακό streaming/banding και το setting με βάση την επίδοση σε γνωστικά αντικείμενα. Οι Εργατικοί, στη συνέχεια, κάθε άλλο παρά εξαπέλυσαν πόλεμο κατά της επιλεκτικότητας. Τα GM schools μετατράπηκαν σε 'foundation schools', τα grammar schools παρέμειναν, νέα εξειδικευμένα σχολεία δημιουργήθηκαν και η γενίκευση των comprehensive schools δεν τελεσφόρησε. Εντός των σχολείων η επιλεκτικότητα ('streaming', 'setting', 'banding' ή 'within class grouping') ήταν ο κανόνας (Trowler, 2003, p. 156).



ενσυναίσθηση, η δέσμευση σε αξίες όπως η ισότητα ευκαιριών και η κοινωνική δικαιοσύνη και πολλά άλλα δεν περιλαμβάνονται στην ατζέντα του νέου διοικητισμού (Trowler, 2003, pp. 159-161).

### **Διαμόρφωση της κοινωνίας της γνώσης**

Η κοινωνία της γνώσης περιγράφεται ως κάτι το επιθυμητό. Οργανισμοί και άτομα μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους και μετασχηματίζουν τη συμπεριφορά τους και τις ιδέες τους. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση παρέχεται σε όλους στον εργασιακό τους χώρο, στο σπίτι, σε εκπαιδευτικά ιδρύματα κ.λπ. καθιστώντας ικανά τα άτομα να πετύχουν τους στόχους τους. Τα αποτελέσματα είναι θεαματικά: κοινωνίες που λειτουργούν συλλογικά, εργαζόμενοι που αποδίδουν τα μέγιστα, ανταγωνιστικές επιχειρήσεις, πλουσιότερος πολιτισμός κ.α. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω έχουν αναγνωριστεί μια σειρά από ενέργειες που βρίσκουν σύμφωνους τους περισσότερους: α. Να τεθεί ως στρατηγικός στόχος η επίτευξη της κοινωνίας της γνώσης. β. Να βελτιωθεί η ποιότητα της μάθησης, της διδασκαλίας και της διοίκησης της εκπαίδευσης. γ. Να αυξηθούν οι προσδοκίες από τους σπουδαστές και να επιδιωχθεί η αριστεία. δ. Να προωθηθεί η καινοτομία. ε. Να βελτιωθούν οι εργασιακές προοπτικές για όσους αποχωρούν νωρίς από τη μαθησιακή διαδικασία. στ. Να διαδοθούν στη χώρα τα αποτελέσματα παγκόσμιων ποιοτικών ερευνών. ζ. Η δια βίου εκπαίδευση να έχει τους απαραίτητες πόρους, ώστε να λειτουργεί απερίσπαστα. Η προσπάθεια της κυβέρνησης των Εργατικών να υλοποιηθούν τα παραπάνω καταγράφεται μέσω πλήθους αναφορών, αύξηση της χρηματοδότησης, ενίσχυση των ICT και της Δια-βίου εκπαίδευσης (Trowler, 2003, pp. 161-163).

### **Προβληματικά Σημεία**

Ο Trowler σε μια προσπάθεια να βάλει κάτω από συγκεκριμένες ετικέτες τα προβληματικά σημεία στην εκπαιδευτική πολιτική των Εργατικών κατέληξε με τα ακόλουθα 4 σημαντικά συμπεράσματα:

- *«Η εκπαίδευση δεν μπορεί να διορθώσει τα πάντα-δεν πρέπει να προσδοκούμε το αντίθετο»*  
Υπήρξε γενικά μια υπερεκτίμηση της δύναμης της εκπαίδευσης να ξεπεράσει προβλήματα που σχετίζονται με κοινωνικές διαφορές. Το White Paper “*Excellence in Schools*” θεωρεί πως βελτιώνοντας τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς μπορούν να επιλυθούν προβλήματα υποεπίδοσης. Η δράση “*Excellence in Cities*” προσπάθησε να κατευθύνει τη χρηματοδότηση όπου υπήρχε περισσότερο ανάγκη και να θέσει σε λειτουργία τις ΕΑΖ. Ένα ακόμα μέτρο ήταν η ευρεία χρήση της Δια-βίου μάθησης. Οι ερευνητές, ωστόσο, ομολογούν πως δεν μπορεί η εκπαίδευση να λειτουργήσει αντισταθμιστικά ως προς τις κοινωνικές συνθήκες. Παρά τα θετικά που μπορεί να επιφέρει στην απασχόληση, τη χρήση νέων τεχνολογιών, τις νέες προσεγγίσεις στη διοίκηση και τα κίνητρα ώστε οι εργαζόμενοι να επιθυμούν ίσες ευκαιρίες, δεν μπορεί μόνη της να βελτιώσει τη Βρετανική οικονομία (Trowler, 2003, pp. 164-167).
- *«Η υλοποίηση της πολιτικής είναι δύσκολη»*  
Θα πρέπει εξαρχής να είναι απόλυτα κατανοητό το τι προσδοκάται από την υλοποίηση της πολιτικής. Η υλοποίηση απαιτεί πόρους, χρονικό περιθώριο ώστε οι καινοτομίες να διαχυθούν, υποστήριξη και εκπαίδευση όλων των ενεχομένων. Παρά την απαιτούμενη καθοδήγηση χρειάζεται και χώρος για αυτενέργεια και προσαρμογές στις ιδιαίτερες συνθήκες ανά περίπτωση. Δεν πρέπει να αγνοούνται οι υφιστάμενες μικροπολιτικές. Οι προϋπάρχουσες αξίες, συμπεριφορές και κανόνες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ώστε να υλοποιούνται ομαλά οι μεταβάσεις σε νέες πολιτικές (Trowler, 2003, p. 167).
- *«Διαφορετικά αποτελέσματα σε διαφορετικά περιβάλλοντα (κατευθυνόμενη ανάθεση)»*  
Σε διαφορετικά περιβάλλοντα η εκπαιδευτική πολιτική επιφέρει με βεβαιότητα διαφορετικά αποτελέσματα. Ανάλογα με την κατάσταση που αντιμετωπίζουν οι τοπικές αρχές, οι κυβερνήτες και οι δάσκαλοι πρέπει να προσαρμόζουν την εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Σκοπός δεν είναι μόνο να κατακτηθούν συγκεκριμένοι γνωστικοί στόχοι αλλά και να μπορούν οι μαθητές να επεξεργαστούν και να εφαρμόσουν αυτή τη γνώση (Trowler, 2003, pp. 169-171).

▪ «*Να είμαστε ενήμεροι για τα όρια και τις χρήσεις της ιδεολογίας*»

Οι Νέοι Εργατικοί λανσάρονται ως το κόμμα που έχοντας πρακτικό προσανατολισμό προάγει μια πλουραλιστική άποψη. Οι επιλογές τους στηρίζονται στην κοινή λογική και προκύπτουν από τη σύνθεση ανταγωνιστικών απόψεων. Μπορεί η ιδεολογία να θέτει όρια με βάση τις προτεραιότητες και τις αξίες που υπηρετεί αλλά δεν μπορεί να αποτελεί στεγανό. Συνήθως διαμορφώνει την ατζέντα και το λόγο και έχει τη δύναμη τόσο να αναδείξει κάποιες επιλογές (ισότητα ευκαιριών, γονεϊκή επιλογή κ.α.) όσο και να τις καμουφλάρει (Trowler, 2003, pp. 171-172).

**Συνοψίζοντας**

Αυτό που μπορεί κάποιος εύκολα να αντιληφθεί για την εκπαιδευτική πολιτική των New-Labour είναι πως προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα κοινό όραμα, στο οποίο ο καθένας να μπορεί να βρει ένα κομμάτι που τον αντιπροσωπεύει, και με αυτό τον τρόπο να κάμψει τις αντιστάσεις και να πετύχει σε κάποιο βαθμό συναίνεση (Trowler, 2003, p. 172).

**4.4.12 Η περίοδος 2010-2013**

Το Υπουργείο παιδείας μετονομάζεται σε Department for Education (DfE) και υπουργός αναλαμβάνει ο Michael Gove. Το πρόγραμμα της κυβέρνησης συνεργασίας για την εκπαίδευση περιλαμβάνει μεταρρυθμίσεις για τις οικογένειες και τα παιδιά, τα σχολεία, τα πανεπιστήμια και την περαιτέρω εκπαίδευση. Ανάμεσα σε άλλα, η Κυβέρνηση επιθυμεί να προβεί στις ακόλουθες αλλαγές: 1. να αλλάξει τις υπάρχουσες ρυθμίσεις για τις αμοιβές των εκπαιδευτικών και να δώσει ελευθερία στα σχολεία ώστε να μπορούν να αμείβουν τους ‘καλούς’ τους εκπαιδευτικούς περισσότερο, 2. ψάχνει τρόπους ώστε να βελτιώσει την ποιότητα του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, 3. να προστατεύσει τους εκπαιδευτικούς από ψευδείς κατηγορίες και να προσελκύσει περισσότερους ικανούς αποφοίτους στη διδασκαλία, 4. να απλοποιήσει τη νομοθεσία για τα πρότυπα (standards) και να επικεντρωθεί η επιθεώρηση σε σημεία όπου τα σχολεία αποτυγχάνουν, 5. θέλει να δημιουργήσει νέα σχολεία και οι γονείς και οι μαθητές να έχουν περισσότερα προνόμια στην επιλογή σχολείου, 6. τα σχολεία να υποχρεώνονται σε μεγαλύτερη διαφάνεια, 7. δάσκαλοι και διευθυντές να αποκτήσουν το δικαίωμα να πειθαρχούν τους μαθητές και να αντιμετωπίζουν το bullying, 8. να ανασχηματιστούν τα league tables και η εξωτερική αξιολόγηση να διατηρηθεί, 9. το σύστημα εξετάσεων να γίνει πιο ευέλικτο, 10. να βελτιωθεί η ποιότητα της τεχνικής εκπαίδευσης, 11. τα κολλέγια να πάψουν να ελέγχονται από το κράτος, 12. να καταργηθούν κάποιες further education quangos, 13. να δημιουργήσει περισσότερα κολλέγια και πανεπιστήμια, 14. να ενισχύσει τους δεσμούς μεταξύ ανώτατων ιδρυμάτων και βιομηχανίας, 15. να λάβει υπόψη της την αναφορά του Λόρδου Browne για τη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την κοινωνική κινητικότητα, τα χρέη των σπουδαστών, την ποιότητα της διδασκαλίας και τις ακαδημαϊκές γνώσεις, το ποσοστό των φοιτητών από μειονεκτούσες ομάδες, 16. να αναθεωρήσει την υποστήριξη των part-time σπουδαστών για δάνεια και δίδακτρα, 17. να δημοσιεύσει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το κόστος, τα κέρδη των αποφοίτων και τα ποσοστά ικανοποίησης των φοιτητών, 18. να εξασφαλίσει ότι οι μηχανισμοί δημόσιας χρηματοδότησης για την πανεπιστημιακή έρευνα διαφυλάσσουν την ακαδημαϊκή της ακεραιότητα (Gillard, 2010).

Η υποστήριξη των ακαδημιών συνεχίζεται σθεναρά και από τον Gove, παρά τις καταγεγραμμένες αποτυχίες του θεσμού. Ανησυχία προκαλεί στους πολίτες και η υποστήριξη των faith schools. Συνάμα, η κυβέρνηση είχε στα σχέδιά της να ελέγχει κεντρικά το curriculum, σε αντίθεση με τις συστάσεις όλων των επιτροπών που καταδίκασαν την ομοιομορφία. Ο Gillard αναφέρει πως άλλη μια γενιά μαθητών θα μετατραπεί σε πειραματόζωα και εκδότες σχολικών βιβλίων θα κερδοσκοπήσουν. Στα σχέδια του Gove ήταν και το να ξαναγραφτεί το syllabus της Ιστορίας με τη συνδρομή του δεξιού ιστορικού Niall Ferguson (Higgins, 2010) (Gillard, 2010). Ο Gove από τον πρώτο μήνα που ανέλαβε υπουργός παιδείας κάλεσε τα σχολεία (primary & secondary) να μετατραπούν σε academies, δηλώνοντας παράλληλα πως δεν υπάρχει ‘ιδεολογική αντίθεση’ με το να μπορούν κάποιες επιχειρήσεις να έχουν κέρδος μέσω των academies και των free schools. Ο νέος νόμος των academies του Gove αφαίρεσε από τις τοπικές αρχές, τους γονείς και τους

εκπαιδευτικούς το δικαίωμα να αντιτίθενται στην ίδρυση μιας ακαδημίας και επέτρεψε στα 'outstanding' σχολεία να μετατρέπονται σε ακαδημίες με 'fast-track' διαδικασίες. Κατηγορήθηκε πως παρήγαγε έναν αντιδημοκρατικό νόμο, που δημιούργησε πολλές ανισότητες και υπονόμωσε την κοινωνική συνοχή. Οι Liberal Democrats, λίγο πριν τη συμμετοχή τους στην Κυβέρνηση Συνεργασίας, δήλωναν πως θα αντικαταστήσουν τις ακαδημίες με σχολεία διοικούμενα από σπόνσορες και η στρατηγική διοίκηση θα ανήκει στις τοπικές αρχές. Τώρα, ως μέλη της κυβέρνησης, έρχονται σε αντίφαση με τις προεκλογικές τους δεσμεύσεις (Barkham & Curtis, 2010).

Τα Free Schools είναι ένα είδος σχολείου μη κερδοσκοπικό (non-profit-making), ανεξάρτητο (independent) και χρηματοδοτούμενο από το κράτος (State-funded) που ανήκει στην κατηγορία των ακαδημιών. Το project για τη δημιουργία τους στηρίχθηκε στα Σουηδικά free schools και στα charter schools των ΗΠΑ. Τα εισηγήθηκε η κυβέρνηση συνεργασίας (Συντηρητικοί-Φιλελεύθεροι) μετά τις εκλογές του 2010. Ο 2010-Academies Act, που επέτρεψε στα υπάρχοντα κρατικά σχολεία να μετατραπούν σε ακαδημίες, ενέκρινε τη δημιουργία τους. Δεν είναι υπό τον έλεγχο των τοπικών αρχών και έχουν ελεύθερη εγγραφή (υπόκεινται στον Κώδικα Εγγραφών Σχολείων, όπως και τα υπόλοιπα σχολεία που χρηματοδοτούνται από το κράτος, επιπλέον, έχουν αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα και ελέγχονται από τον Ofsted). Δημιουργούνται μετά από αίτημα στο DfE των ιδρυτικών ομάδων που μπορεί να αποτελούνται από γονείς, φιλανθρωπικές εκπαιδευτικές οργανώσεις ή θρησκευτικές ομάδες. Το κράτος παρέχει επιχορηγήσεις για την ίδρυση και στη συνέχεια για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Από το Μάιο του 2015 ο όρος free school χρησιμοποιείται και για νέες ακαδημίες που ιδρύονται μέσω των τοπικών αρχών. Στο διάστημα 2010-2015 ιδρύθηκαν περίπου 400 free schools. Ο 2011-Education Act δημιούργησε τις προϋποθέσεις ώστε να προηγείται η δημιουργία των academy/free schools έναντι των παραδοσιακών community schools. Η νέα κυβέρνηση των Συντηρητικών θεώρησε όλες τις νέες ακαδημίες που ιδρύθηκαν μετά το 2015 free schools. Ο Michael Gove, υπουργός παιδείας των Συντηρητικών υπήρξε θερμός οπαδός των free schools<sup>617</sup>, εκφράζοντας σε κάποιες περιπτώσεις την άποψη πως θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και ως κερδοσκοπικά ιδρύματα. Η πλειοψηφία των free schools είναι παρόμοια με τις ακαδημίες, αλλά υπάρχουν και μερικά που ανήκουν σε δύο ιδιαίτερες κατηγορίες: τα Studio schools (μικρές μονάδες –έως 300 μαθητές– με βάση το project-based learning) και τα University Technical colleges (παιδιά ηλικίας 14-18 που εξειδικεύονται σε πρακτικά αντικείμενα και υποστηρίζονται από κάποιο πανεπιστήμιο, εργοδότη ή κολλέγιο μεταλυκειακής εκπαίδευσης) (Gillard, 2010) (Barkham & Curtis, 2010).

Ο νέος κώδικας εγγραφών (admissions code) στόχευε να ενισχύσει τα σχολεία με καλά αποτελέσματα<sup>618</sup>. Αύξησε τον αριθμό μαθητών ανά τάξη (πάνω από 30), έδωσε προτεραιότητα σε παιδιά στρατιωτικών και παιδιά που χρειάζονται βοήθεια από δομές πρόνοιας, έδωσε στις ακαδημίες και στα free schools το δικαίωμα να έχουν συγκεκριμένο αριθμό θέσεων για παιδιά που δικαιούνται 'δωρεάν σίτιση'<sup>619</sup> και ενίσχυσε σημαντικά το ρόλο του school's adjudicator (Vasagar, 2011a).

Η κυβέρνηση προέβη σε σημαντικές μειώσεις των δαπανών για την παιδεία. Αρκετές από αυτές αφορούσαν τις κτιριακές υποδομές και προκάλεσαν γενικευμένες αντιδράσεις (Vasagar & Stratton, 2010). Επίσης, καταργήθηκε το Education Maintenance Allowance (EMA), το οποίο είχαν εισάγει οι Εργατικοί με στόχο να παραμείνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία νέοι ηλικίας 16 έως 19 ετών με οικονομικά προβλήματα. Μετά από διαδηλώσεις, στο Λονδίνο, σπουδαστών από όλη τη

<sup>617</sup> Department for Education. (2013, August 1). Three-quarters of free schools rated good or outstanding by Ofsted at first inspection. Retrieved July 25, 2015, from GOV.UK: <https://www.gov.uk/government/news/three-quarters-of-free-schools-rated-good-or-outstanding-by-ofsted-at-first-inspection>.

<sup>618</sup> Η δυνατότητα επιλογής από την πλευρά των γονιών θα οδηγήσει, κατά δήλωση του Gove στη Guardian, στην αύξηση των μαθητών σε 'καλά' σχολεία και συνακόλουθα στο να πιεστούν τα πιο αδύναμα, καθώς το επίπεδο χρηματοδότησης των σχολείων θα καθορίζεται από τον αριθμό των μαθητών.

<sup>619</sup> Τα σχολεία θα λάμβαναν και επιπλέον £430 για κάθε μαθητή.

χώρα, ο Gove το αντικατέστησε με ένα σχήμα υποτροφιών φανερά μειωμένο (Mulholland & Vasagar, 2011).

Το 2010 εκδίδεται το *White Paper-The Importance of teaching* (DfE, 2010). Πρόθεση του Michael Gove την περίοδο 2010-15 είναι και να μεταρρυθμίσει το curriculum και τις εξετάσεις (Williams, 2010). Η κυβέρνηση εμμένει στην άποψη πως ο εξωτερικός έλεγχος βοηθά στη διατήρηση των standards των σχολείων και στη λογοδοσία, ενώ δεν περιορίζει την αυτονομία. Θετικά διακείμενη είναι και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το Σεπτέμβριο του 2010 ο Gove ανακοίνωσε πως οι μαθητές που θα αποκτούν GCSEs στα Αγγλικά, μαθηματικά, science, μια ξένη γλώσσα και σε ένα φιλολογικό μάθημα θα αποκτούν ένα '*English Baccalaureate*'. Μέσα στους στόχους του ήταν να μειωθεί το coursework και να επιστρέψουν οι παραδοσιακές εξετάσεις, να στριμωχτούν τα σχολεία που δεν λειτουργούν ικανοποιητικά, και έως το 2015 να επιτευχθεί ο εθνικός στόχος το 50% των μαθητών να επιτυγχάνουν πέντε (5) A\*-C grades στο GCSE, συμπεριλαμβανόμενων της γλώσσας και των μαθηματικών (Wintour, 2010). Η κυβέρνηση των Συντηρητικών σκόπευε να καταργήσει δομές και οργανισμούς που ίδρυσε η προηγούμενη κυβέρνηση τη δεκαετία που πέρασε, ένας από αυτούς είναι και ο QCDA<sup>620</sup>. Η κυβέρνηση αποφάσισε να χρησιμοποιήσει για την αλλαγή του National Curriculum μια επιτροπή από αμφιλεγόμενες προσωπικότητες, όπως ο ιστορικός Niall Ferguson και κάποιοι παρουσιαστές των MME. Δεν υπήρξε και μεγάλη έκπληξη, με δεδομένο πως η Κυβέρνηση είχε καλέσει τα McDonald's και την PepsiCo να συνδράμουν στην ανάπτυξη της δημόσιας πολιτικής για την υγεία.

Οι σχέσεις κυβέρνησης και εκπαιδευτικών άρχισαν να κλονίζονται το φθινόπωρο του 2010 όταν οι ενώσεις τους απαίτησαν οι ακαδημίες να μην μεταβάλουν τις συνθήκες εργασίας τους. Ο Academies minister, Jonathan (Lord) Hill, συμβούλευσε τα σχολεία να αγνοήσουν τις απαιτήσεις των ενώσεων (Abrams, 2011). Τον Ιανουάριο του 2011 ανακοινώνονται οι ακόλουθες αλλαγές: αύξηση ορίων ηλικίας, αλλαγή του σχήματος μισθοδοσίας, αύξηση των εισφορών των εργαζομένων. Τις εξαγγελίες αυτές ακολούθησαν προετοιμασίες των εκπαιδευτικών για απεργία (Vasagar, 2011b) (Vasagar, 2011c). Τον Απρίλιο του ίδιου έτους ο Gove δήλωνε πως η διδασκαλία είναι κάτι που μπορεί να μάθεις παρακολουθώντας άλλους και έτσι η εκπαίδευση των δασκάλων μπορεί να αφαιρεθεί από τα πανεπιστήμια (Boffey, 2011). Το Μάιο του 2011 ανακοινώθηκε πως όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καλή απόδοση θα απολύονται με συνοπτικές διαδικασίες (Shepherd, 2011). Τον Ιούνιο του 2011 το DfE εξέδωσε ένα discussion document<sup>621</sup> σχετικά με την εκπαίδευση των δασκάλων και την επέκταση του προγράμματος *Teach First*. Αυτό αποτέλεσε τη βάση για την υλοποίηση του Initial Teacher Training (ITT).

Η Universities and Colleges Admissions Service (UCAS) υπολόγισε πως 70.000 υποψήφιοι δεν θα εισαχθούν στα πανεπιστήμια, με πιο πιθανή την εκδοχή να οδηγηθούν στο ταμείο ανεργίας. Ο βουλευτής των Εργατικών, David Lammy, σχολιάζει στη Guardian τη μείωση θέσεων, σε αντιδιαστολή με την εκπαιδευτική πολιτική των Εργατικών, τα χρόνια που προηγήθηκαν, για την ανώτατη εκπαίδευση. Κάνει λόγο για ανακατανομή της δύναμης, του πλούτου, των ευκαιριών και των φιλοδοξιών από τους λίγους στους πολλούς. Με τα μέτρα που έλαβαν οι Εργατικοί είχαν ως αποτέλεσμα το 70% των νέων ηλικίας 16-17 να στοχεύουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε πανεπιστήμιο, με τη συμμετοχή όσων προέρχονται από φτωχές περιοχές του Ηνωμένου Βασιλείου να έχει διπλασιαστεί. Κακή κριτική δέχεται και η πρόταση της κυβέρνησης να παρέχει στα πανεπιστήμια εκπαίδευση δύο ταχυτήτων· τα 'περιώνυμα' ερευνητικά ιδρύματα που θα προσφέρουν μαθήματα στην πανεπιστημιούπολη, και άλλα ιδρύματα που θα παρέχουν μαθήματα που μπορούν οι σπουδαστές να τα μάθουν στο σπίτι (Lammy, 2010). Σε άλλο άρθρο εκφράζονται φόβοι για 170.000 αιτήσεις που θα απορριφθούν, έναντι των 100.000 που απορρίφθηκαν πέρυσι, λόγω χαμηλής βαθμολογίας. Αυτό οφείλεται και σε μια θεαματική αύξηση των αιτήσεων –από τις 540.000 έφτασαν τις 660.000–. Η Κυβέρνηση Συνεργασίας έδωσε μόνο 8.000 επιπλέον θέσεις, απειλώντας τα ιδρύματα με πρόστιμο σε περίπτωση που ξεπεράσουν το ανώτατο όριο εγγραφών τους (Vasagar, 2010). Η εισαγωγή του νέου A\* grade στο A Level μεγάλωσε την ψαλίδα των

<sup>620</sup> Qualifications and Curriculum Development Authority

<sup>621</sup> "Training our next generation of outstanding teachers"

μαθητών από ιδιωτικά σχολεία που γίνονταν δεκτοί σε elite universities (από 8% σε 18%), και συνακόλουθα διέυρνε τις κοινωνικές ανισότητες. Ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα που απασχόλησε σπουδαστές και κοινή γνώμη ήταν τα δίδακτρα φοίτησης, καθώς το Liberal Democrat party πριν τις εκλογές υποσχόταν την κατάργησή τους. Έπειτα, οι βουλευτές του κόμματος διατείνονταν πως δεν θα συναινέσουν σε κανένα νομοσχέδιο που θα τα αύξανε. Ο Vince Cable<sup>622</sup> πρότεινε την αντικατάσταση των διδάκτρων με ένα φόρο (graduate tax) που οι σπουδαστές θα πλήρωναν μετά την αποπεράτωση των σπουδών τους. Ωστόσο, αναγνώρισε το γεγονός ότι κάποιοι σπουδαστές θα πλήρωναν περισσότερο (Shepherd, 2010). Η Κυβέρνηση των Εργατικών είχε αναθέσει στον Λόρδο John Browne, Διευθύνοντα Σύμβουλο της εταιρείας BP, να μελετήσει και να εκδώσει μια ανασκόπηση για τη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης και τα δίδακτρα των σπουδαστών. Η αναφορά με τίτλο *“Securing a Sustainable Future for Higher Education”* εκδόθηκε τον Οκτώβριο του 2010 και περιείχε μια σειρά προτάσεων: 1. οι φοιτητές να επιλέγουν τι και που θα σπουδάσουν και η κυβέρνηση να πληρώνει προκαταβολικά το κόστος, 2. να υποστηρίζεται το κόστος διαβίωσης σε όλους μέσω ενός ετήσιου δανείου ύψους £3.750, 3. να παρέχεται επιπλέον υποστήριξη για τους σπουδαστές από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (λιγότερο από £60,000 ετησίως), 4. οι σπουδαστές να μην πληρώνουν τίποτα προκαταβολικά και να επιστρέφουν τα χρήματα όταν ξεκινούν να κερδίζουν περισσότερες από £21.000 το χρόνο, 5. οι πληρωμές να είναι λογικές (το 9% για εισόδημα πάνω από £21.000), 6. αν τα εισοδήματα του αποφοίτου μειωθούν να μειώνεται και το ποσό πληρωμής ή να σταματά, 7. ο τόκος που ζητά η κυβέρνηση να είναι ίσος με αυτόν που πληρώνει για να δανειστεί η ίδια και 8. όποιο υπόλοιπο απομείνει μετά την έλευση 30 ετών να διαγράφεται (Browne, 2010). Ο Cable στην αγόρευση του στη Βουλή των Κοινοτήτων<sup>623</sup>, στις 9 Δεκεμβρίου του 2010, κατέθεσε τη μαρτυρία του για τη συζήτηση που είχε με τον Λόρδο Browne με στόχο την αλλαγή των πληρωμών των αποφοίτων (graduate payments) αλλά και την επιβολή του φόρου αποφοίτων (graduate tax). Η συζήτηση κατάληξε πως αυτός είναι αδύνατο να εφαρμοστεί, ενώ μεταξύ των άλλων μειονεκτημάτων υπογράμμισε την υπονόμευση της αυτονομίας των ιδρυμάτων. Η αρχική εισήγηση του κόμματός του είναι το άνω όριο των διδάκτρων να είναι £6.000, το οποίο σε εξαιρετικές περιπτώσεις μπορεί να φτάσει τις £9.000, ενώ η αρχική εισήγηση του Browne ήταν £15.000 το χρόνο. Τελικά, το μέτρο εγκρίθηκε με μόνο 21 ψήφους διαφορά και το κόμμα των Liberal Democrats κατέληξε εμφανώς αποδυναμωμένο. Κάποιοι από τους βουλευτές του (μεταξύ τους ήταν ο Nick Clegg, ο Vince Cable και η Sarah Teather) ψήφισαν υπέρ, κάποιοι ψήφισαν κατά και άλλοι απείχαν. Όλοι οι σπουδαστές διαμαρτυρήθηκαν για το γεγονός πως οι Liberal Democrats δεν τήρησαν το λόγο τους και το κόμμα έχασε μεγάλο μέρος των υποστηρικτών του (Asthana & Stratton, 2010). Τον Ιούνιο του 2011 εκδόθηκε από το Department for Business, Innovation and Skills το White Paper *Higher Education: Students at the Heart of the System*.

Το 2011 προοδευτικά οι ακαδημίες αυξάνονται και το ίδιο ισχύει για τα προβλήματά τους. Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις σχολείων που δεν επιθυμούν να μετατραπούν σε academies (Mansell, 2011) (Boffey, 2012a). Οι ακαδημίες, σύμφωνα με το DfE, αποδίδουν χειρότερα από τα maintained schools (Boffey, 2012b). Είναι εύκολο να ψάξει κάποιος σε μια εφημερίδα όπως η Guardian και να βρει πλήθος άρθρων για σχολεία που όταν πέρασαν στο status του academy school άρχισαν να αποδίδουν χειρότερα, να εντάσσονται στην κατηγορία 'special measures', να ξοδεύουν τεράστια ποσά για διαφήμιση, να συμμετέχουν σε σκάνδαλα κ.α. Ωστόσο, το καλοκαίρι του 2012 περισσότερα από τα μισά secondary schools της Αγγλίας ήταν ακαδημίες. Τα πρώτα free schools άνοιξαν το Σεπτέμβριο του 2011 και απευθύνονταν κυρίως στη μεσαία τάξη. Επίσης, απορρόφησαν μεγάλο μέρος των κονδυλίων για τη σχολική στέγη (Vasagar & Shepherd, 2011). Κάποια από αυτά δεν είχαν τον προσδοκώμενο αριθμό εγγαφών, και τα περισσότερα είχαν χαμηλό ποσοστό μαθητών που δικαιούνταν free school meals (Shepherd, 2012a). Ο Gove ανακοίνωσε πως θα προχωρήσει σε ίδρυση νέων free schools και έκανε επαφές με τον μεγιστάνα των M.M.E. Rupert Murdoch για να αναλάβει το στήσιμο ενός free school και τη χρηματοδότηση μιας ακαδημίας (Vasagar, 2012a). Μετά από διαβουλεύσεις αρκετών εβδομάδων εκδόθηκε *νέος School Admissions*

<sup>622</sup> Secretary of State for Business, Innovation and Skills και αρχηγός από το 2017 των Liberal Democrats

<sup>623</sup> HC Deb 09 December 2010 cc 540 - 542

*Code* το Φεβρουάριο του 2012. Ο Nick Gibb, Minister of State for Schools, περιέγραψε το νέο κώδικα ‘δικαιότερο και απλούστερο για όλους τους γονείς’, ‘θα δίνει μεγαλύτερη ελευθερία σε καλά και επιτυχημένα σχολεία να αυξήσουν τον αριθμό των θέσεων που προσφέρουν στα παιδιά της περιοχής τους’, ‘θα επιτρέπει σε οποιονδήποτε να αντιταχθεί στις ρυθμίσεις εισαγωγής’ (DfE, 2011). Ωστόσο, ο νέος κώδικας αφαίρεσε το δικαίωμα από τους γονείς να αντιταχθούν στη δημιουργία νέων grammar schools αλλά και να έχουν ένσταση για ‘selective arrangements at a maintained school’ ή ‘a selective Academy’. Αυτό οδήγησε στην άμεση κινητοποίηση για τη δημιουργία νέων grammar schools (McVeigh, 2012).

Το πρόγραμμα χρηματοδότησης των σχολείων του Gove για το κτιριακό “*Priority School Building Programme*”, που αντικατέστησε το “*Building Schools for the Future*” των Εργατικών, αντιμετώπισε αρκετά προβλήματα. Μια έρευνα της Observer το Μάιο του 2012 αποκάλυψε πως σχεδόν οι μισοί διευθυντές θεωρούν τα σχολικά κτίρια ακατάλληλα (Shepherd, 2012b). Περικοπές έγιναν και στα σχολικά λεωφορεία, στα projects *Every Child a Reader* και *Numbers Count*, στα προγράμματα μουσικής των τοπικών αρχών, στη χρηματοδότηση των σχολικών βιβλιοθηκών, στο πρόγραμμα *Sure Start*, στις δομές υποστήριξης των ‘*gifted and talented*’ μαθητών, στους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, στις υποτροφίες των sixth-form για την ανώτατη εκπαίδευση, στις εξωσχολικές δραστηριότητες και στα κονδύλια για επισκευές των σχολικών κτιρίων.

Ο *Education Act 2011* στηρίχθηκε στο White Paper *The Importance of Teaching* και ξεκίνησε να υλοποιήσει τις προσδοκίες του Gove για μείωση της γραφειοκρατίας και αποδυνάμωση των τοπικών αρχών. Ωστόσο, αντιμετωπίστηκε αρνητικά στη Βουλή των Λόρδων και υπέστη αρκετές τροποποιήσεις. Ο ευρύς αυτός νόμος αναλύεται διεξοδικά σε άλλα μέρη της διατριβής.

Την παραίτηση της Christine Gilbert ως επικεφαλής του Ofsted, τον Ιούνιο του 2011, ακολουθεί η τοποθέτηση του Michael Wilshaw. Ο Wilshaw εμφανίζεται επιθετικά και σχολιάζει τις αυξήσεις στους εκπαιδευτικούς, την ενδυμασία τους, τις κρίσεις των διευθυντών για τους απλούς εκπαιδευτικούς κ.λπ. Στο ξεκίνημα της θητείας του πληροφόρησε τα σχολεία πως δεν θα προειδοποιούνται για τις επιθεωρήσεις (Vasagar, 2012b). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν την εχθρότητα που εισέπραξαν με την προειδοποίηση πως δεν θα συνεργαστούν (Boffey, 2012c).

Ο Gove σχεδίαζε να έχει υλοποιήσει το νέο curriculum έως το 2013, αλλά κάτι τέτοιο μοιάζει ουτοπικό από το 2011. Υιοθέτησε όλες τις προτάσεις της Henley Review (*Cultural Education in England*), καθώς προέκρινε το να δημιουργεί η εκπαιδευτική διαδικασία ανθρώπους με σφαιρική αντίληψη για τον κόσμο. Το *Assessment and Qualifications Alliance (AQA) exam board* αύξησε το κατώφλι για το C grade του GCSE και η αλλαγή δέχθηκε ευρεία κριτική. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς τα σχολεία βίωσαν την εισαγωγή του νέου τύπου O-Level σε μαθηματικά, γλώσσα και science μαζί με την αλλαγή των A-Levels σε περισσότερες απαιτητικές εξετάσεις. Οι χαμηλοί βαθμοί των μαθητών στο GCSE, το καλοκαίρι του 2012, προκάλεσε την οργή μαθητών και εκπαιδευτικών (Helm, 2012). Κάποιες αλλαγές προετοιμάζονταν και για τις A-Level εξετάσεις, με τα πανεπιστήμια να δηλώνουν πως το σύστημα ως έχει είναι μια χαρά.

Η κυβέρνηση αποφάσισε να καταργήσει το General Teaching Council for England (GTC) και να αντικαταστήσει το register of teachers με ένα νέο που θα διατηρείται από το Teaching Agency. Το πάγωμα των μισθών, σε συνδυασμό με την αύξηση των εισφορών για τις συντάξεις των εκπαιδευτικών, έφερε αναστάτωση στον κλάδο που αποφάσισε να απεργήσει μαζικά. Μάλιστα για πρώτη φορά στα 114 χρόνια λειτουργίας της η National Association of Head Teachers (NAHT) συμφώνησε από κοινού με τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών για τις απεργιακές κινητοποιήσεις (Vasagar, 2011d). Παρά τις διαμαρτυρίες του Gove πως οι διαπραγματεύσεις είναι σε εξέλιξη, η απεργία έκλεισε τα δύο τρίτα των σχολείων. Σχετικά με την εκπαίδευση των δασκάλων ο Michael Gove έκανε μια προσπάθεια να στρέψει το ενδιαφέρον των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην κατάρτιση στο σχολείο, αντί της εκπαίδευσης σε πανεπιστήμια και κολλέγια. Η προσπάθεια να

περάσει αυτή η πολιτική υποστηρίχθηκε εμμέσως από την τεράστια αύξηση των διδασκόντων<sup>624</sup>. Τα PGCE προγράμματα κινδύνευσαν να μετατραπούν σε μη βιώσιμα μέχρι που το DfE επανέφερε τη χρηματοδότησή τους. Τον Ιούλιο του 2012 ο Gove ανακοίνωσε πως μελλοντικά οι ακαδημίες θα μπορούν να προσλαμβάνουν εκπαιδευτικούς χωρίς προσόντα διδασκαλίας. Η NUT ονόμασε την απόφαση 'παράλειψη καθήκοντος' και συνάμα καμουφλαρισμένη ως ευελιξία μείωσης κόστους. Μάλιστα δεν παρέλειψε να επικαλεστεί μια δημοσκόπηση σε γονείς το 2011, η οποία διαπίστωσε ότι το 89% από αυτούς ήθελε τα παιδιά τους να διδάσκονται από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς (Mulholland, 2012). Τον Ιανουάριο του 2012 εκδόθηκαν από το DfE νέοι κανόνες για την απόλυση των εκπαιδευτικών. Από το Σεπτέμβριο οι διαδικασίες διοίκησης της απόδοσης και των ικανοτήτων θα εξομαλύνονταν, το όριο για τρίωρη παρακολούθηση μαθήματος από τους διευθυντές θα αφαιρείτο, θα δινόταν η δυνατότητα να απολυθεί ένας 'ανίκανος' εκπαιδευτικός μετά από ένα τρίμηνο και όχι μετά από έναν ολόκληρο χρόνο. Οι αλλαγές ήταν καλοδεχούμενες από τους διευθυντές αλλά όχι από τους εκπαιδευτικούς. Η γενική γραμματέας της NUT θεώρησε πως οι αλλαγές ήταν επίθεση στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και τους γέμιζαν με θυμό και στεναχώρια (Vasagar, 2012c).

Το Σεπτέμβριο του 2012 οι ακαδημίες είχαν φτάσει στις 2.309 από 203 που ήταν το Μάιο του 2010. Τώρα πια είναι ξεκάθαρο πως το academisation των σχολείων δεν γίνεται πάντα με τίμιο τρόπο. Επίσης, υπήρχαν 68 free schools έτοιμα να ανοίξουν, μερικά από τα οποία δεν είχαν ξεκαθαρίσει το θέμα των εγκαταστάσεών τους. Το DfE ασκούσε πίεση στις τοπικές αρχές να αρχίσουν να διαθέτουν οικήματα (Abrams, 2012). Ο Gove δέχτηκε πιέσεις να δημοσιεύσει τα ονόματα όσων αιτήθηκαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα free schools (Meikle, 2013). Ένα άλλο θέμα που απασχόλησε την κοινή γνώμη είναι το γεγονός πως μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών τους ήταν χωρίς προσόντα (unqualified) και ειδική εκπαίδευση (Boffey & Helm, 2013). Η NUT κατήγγειλε το γεγονός πως 29 από τα 149 free schools που άνοιξαν το 2013 ήταν σε περιοχές που τα υπάρχοντα σχολεία είχαν διαθέσιμες θέσεις, με το καθένα από αυτά να κοστίζει σχεδόν £5m. Αντιθέτως, αναφέρονται σημαντικές ελλείψεις θέσεων σε άλλες περιοχές, αλλά και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Shepherd, 2013).

Οι προτάσεις του Gove για την αναθεώρηση του National Curriculum δέχθηκαν σκληρή κριτική από τους ακαδημαϊκούς (Independent Voices, 2013). Το curriculum αναθεωρήθηκε και έδωσε περισσότερες επιλογές στα σχολεία για τις ξένες γλώσσες, η έμφαση στη Βρετανική ιστορία ξεθώριασε, η κλιματική αλλαγή ενσωματώθηκε στη γεωγραφία και στο μάθημα της γλώσσας περιλαμβάνεται η διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων. Οι ακαδημίες και τα free schools έχουν το δικαίωμα να αποκλίνουν από το National Curriculum. Ο NUT αντέδρασε για το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης (Adams, 2013a). Το Σεπτέμβριο του 2012 ο Gove ανακοίνωσε πως το English Baccalaureate (EBacc) θα βασίζεται σε κλασικές ετήσιες εξετάσεις στη γλώσσα, τα μαθηματικά, στις επιστήμες (science), στην ιστορία, στη γεωγραφία και στις ξένες γλώσσες<sup>625</sup>. Ποικίλες αρνητικές αντιδράσεις προήλθαν από πρόσωπα και φορείς όπως: ο πρώην υπουργός παιδείας Kenneth Baker, οι ενώσεις των εκπαιδευτικών, ο British Dyslexia Association, ο Schools Music Association, η Confederation of British Industry, ο Ofqual κ.λπ. Τελικά, ο Gove αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τα σχέδιά του για το EBacc, ενώ διατήρησε τις αλλαγές στο GCSE (Walker, 2013a). Τον Οκτώβριο του 2012 αποκαλύφθηκε η πρόθεση του Gove να μετατρέψει τα A Levels σε παρόμοια μορφή με το International Baccalaureate· προχώρησε στη νέα τους μορφή τον Ιανουάριο του 2013.

Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές συνεχίζουν το 2012 τις κινητοποιήσεις για τους μισθούς, τις συντάξεις και το φόρτο εργασίας τους (The Guardian, 2012). Η Κυβέρνηση ανακοίνωσε πως τα σχολεία θα μπορούν να πληρώνουν τους εκπαιδευτικούς με βάση την απόδοσή τους. Τον Ιανουάριο του 2013, ο Gove εξαγγέλλει πως η εξαρτώμενη από την απόδοση πληρωμή των

<sup>624</sup> Ένα μονοετές Post-Graduate Certificate in Education (PGCE) κόστιζε £9,000 και σε ένα Graduate Teacher Programme (GTP) ένας εκπαιδευτικός θα κέρδιζε περίπου £20,000, ωστόσο ο ανταγωνισμός για μια GTP θέση ήταν μεγάλος.

<sup>625</sup> HC Deb 17 September 2012 cc 653-654

εκπαιδευτικών θα ενεργοποιηθεί το Σεπτέμβριο του 2013 (Walker, 2013b). Οι εκπαιδευτικοί ανταποδίδουν με εξαγγελίες απεργιών.

Ο σύμβουλος της κυβέρνησης για την 'παιδική φτώχεια και την κοινωνική κινητικότητα' και πρώην Εργατικός, Alan Milburn, ζητά τον Οκτώβριο του 2012 την επαναφορά του EMA (Wintour, 2012). Η Higher Education Commission, μια διακομματική ομάδα βουλευτών και εκπροσώπων των επιχειρήσεων και των πανεπιστημιακών, προειδοποίησε ότι τα υψηλά δίδακτρα και η απροθυμία των τραπεζών να παρέχουν δάνεια κατέστησαν τα μεταπτυχιακά απρόσιτα για τους πιο φτωχούς φοιτητές (Swain, 2012).

Το 2013 οι ακαδημίες είχαν ποικίλα προβλήματα, όπως η χαμηλή απόδοση, οι αντιδράσεις των γονιών στη μετατροπή σχολείων σε ακαδημίες, η χαμηλή ταξινόμηση από τον Ofsted. Επίσης, κάποια οικονομικά σκάνδαλα στα οποία εμπλέκονταν ακαδημίες, αλλά και κάποια funds που τις διοικούσαν, βγήκαν στην επιφάνεια. Το Σεπτέμβριο του 2013 ιδρύονται νέα free schools. Και αυτά αντιμετωπίζουν κατηγορίες για οικονομικές ατασθαλίες, ενώ υπάρχει αναφορά για σχολεία που είχαν αισθητά λιγότερες εγγραφές από όσες η δυναμικότητά τους υπαγόρευε. Το κόστος ίδρυσης και λειτουργίας τους είναι εξαιρετικά υψηλό. Τέλος, αρκετά από αυτά δεν κρίνονται επαρκή, με τον Gove να αγνοεί τις προειδοποιήσεις και να εγκρίνει το 2014 την ίδρυση 38 επιπλέον free schools.

Η Κυβέρνηση δέχτηκε έντονη κριτική για το νέο National Curriculum, τα τεστ των primary schools, τα league tables και τις εξετάσεις. Διακόσιοι συγγραφείς και ακαδημαϊκοί εξέφρασαν την ανησυχία τους και ζήτησαν να σταματήσουν οι μεταρρυθμίσεις, τις οποίες αποκάλεσαν επιζήμιες για τα παιδιά. Οι υπογράφωντες την επιστολή διαμαρτυρίας ισχυρίζονται πως ο συνεχής ανταγωνισμός δημιουργεί συναισθήματα αποτυχίας, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με προσανατολισμό τα διαγωνίσματα, γονείς και μαθητές έχουν αυξημένο άγχος (The Guardian, 2013). Ο Gove απάντησε με περισσότερες εξετάσεις, ακόμα και για τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών. Το 2013 δρομολογήθηκαν αλλαγές για το GCSE και το A Level, ενώ τα σχολεία από το 2016 θα είναι αναγκασμένα να δημοσιεύουν την πρόοδο των μαθητών τους σε τουλάχιστον οκτώ γνωστικά αντικείμενα. Στα Site των σχολείων, σε προκαθορισμένη μορφή, θα δημοσιεύονται οι ακόλουθες πληροφορίες: η πρόοδος των μαθητών στα 8 αντικείμενα, ο μέσος όρος των βαθμών των μαθητών, το ποσοστό των μαθητών που πήραν C grade σε μαθηματικά και γλώσσα και το ποσοστό των μαθητών που κατάφεραν να αποκτήσουν το EBacc<sup>626</sup>. Στις αρχές του 2014 ο Gove ανακοίνωσε πως οι εξετάσεις για το GCSE και το A Level θα είναι λιγότερο προσανατολισμένες στο coursework (εργασίες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων) και περισσότερο στις final exams (τελικές εξετάσεις).

Το Σεπτέμβριο του 2013 ο Ofsted εξέδωσε τρία έγγραφα που καθορίζουν τις ρυθμίσεις για τις σχολικές επιθεωρήσεις σύμφωνα με το Άρθρο 5 του *Education Act 2005*: "*The framework for school inspection*", "*School inspection handbook*" και "*Subsidiary guidance: Supporting the inspection of maintained schools and academies*". Στις αρχές του 2014 η Sally Morgan παραιτείται από τη θέση της ως πρόεδρος του Ofsted και δηλώνει στο BBC πως είναι θύμα της επιθυμίας της Κυβέρνησης να αντικατασταθούν οι Εργατικοί διοικητές των δημοσίων οργανισμών από Συντηρητικούς (BBC NEWS, 2014a). Το κεντροδεξιό think-tank Policy Exchange, στην αναφορά του *Watching the Watchmen*, υποστήριξε πως ο Ofsted έχει αρκετούς ανεπαρκείς inspectors, οι οποίοι δεν έχουν την ικανότητα να προβούν σε δίκαιη κρίση, και πρότεινε να περνούν από εξετάσεις διαπίστευσης. Μια ακόμα από τις συστάσεις τους ήταν να μειωθεί ο αριθμός των επιθεωρητών που προέρχονται από ιδιωτικές εταιρείες (BBC NEWS, 2014b).

Με το ξεκίνημα του σχολικού έτους 2013-14 η NUT και η NASUWT προειδοποίησαν ότι οι απεργιακές κινητοποιήσεις δεν θα σταματήσουν αν ο Gove δεν διαπραγματευτεί μαζί τους για τους μισθούς και τις συντάξεις (Walker, 2013c). Ο Gove τους παρακάλεσε να βάλουν το συμφέρον των παιδιών πάνω από την ιδεολογία τους<sup>627</sup>.

Τον Ιούλιο του 2014 η Nicky Morgan αντικαθιστά τον Michael Gove. Η ίδια δήλωσε πως «ανυπομονώ να συνεργαστώ με γονείς, δασκάλους και σχολεία, ώστε να διασφαλίσουμε ότι θα

<sup>626</sup> HC Deb 14 October 2013 cc 437-438

<sup>627</sup> "I have a simple message for the militant teaching unions: please, please, please don't put your ideology before our children's interests" (Adams, 2013b).



έχουμε σχολεία παγκόσμιας κλάσης και τις δεξιότητες που θα καταστήσουν ικανούς τους νέους ανθρώπους να αποκτήσουν εξαιρετικές θέσεις εργασίας». Οι ενώσεις των εκπαιδευτικών εξέφρασαν την επιθυμία να έχουν μια πιο εποικοδομητική σχέση με την υπουργό (Sellgren, 2014).

Οι Συντηρητικοί στην προεκλογική εκστρατεία του 2015 δήλωναν υπερήφανοι για όσα συνέβησαν στην εκπαίδευση επί Κυβέρνησης Συνεργασίας. Υπογράμμισαν την επαναφορά των υψηλών standards στη διδασκαλία, την εφαρμογή πειθαρχίας στα σχολεία και τις αλλαγές στο curriculum. Περισσότερα σχολεία χαρακτηρίστηκαν 'good' ή 'outstanding' από τον Ofsted, ενώ τα 'inadequate' μετατράπηκαν σε ακαδημίες. Οι αλλαγές από την Κυβέρνηση Συνεργασίας ήταν πολλές σε όλα τα επίπεδα: 1. σημαντική μείωση του ρόλου των τοπικών αρχών ως στρατηγικών σχεδιαστών και παρόχων εκπαίδευσης, 2. ταχεία επέκταση των ακαδημιών, 3. δημιουργία των free schools, 4. επέκταση των grammar schools, 5. νέο και αμφιλεγόμενο National Curriculum, 6. αλλαγές σε SATs tests, league tables, GCSEs και A Levels, 7. απομάκρυνση πολλών τεχνικών μαθημάτων και προσόντων από τα league tables των σχολείων, 8. αλλαγές στη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης, 9. αλλαγές στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, 10. κατάργηση της προϋπόθεσης για τους εκπαιδευτικούς να έχουν ειδικά προσόντα και 11. αλλαγές στην αμοιβή και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Τα παιδιά καταγράφεται να ζουν σε περιβάλλον όπου τα επίπεδα φτώχειας αυξάνονται, η κοινωνική μέριμνα περικόπτεται, και το σχολικό άγχος, ιδίως τις ώρες των εξετάσεων, αυξάνεται. Μετά το πέρας της πενταετίας της Κυβέρνησης Συνεργασίας υπήρξε μια κρίση στην προσφορά εκπαιδευτικών και τα σχολεία δυσκολεύονταν να βρουν διευθυντές. Παρά τις αρχικές διαβεβαιώσεις της Κυβέρνησης Συνεργασίας πως οι τοπικές αρχές θα ενδυναμωθούν, η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν εντελώς διαφορετική. Οι γονείς αγνοούνταν όταν ένα σχολείο μετατρεπόταν σε ακαδημία, το έργο των τοπικών αρχών στην παροχή εκπαίδευσης υποβαθμίστηκε, και τέλος οι περισσότερες αρμοδιότητες μεταφέρθηκαν στην κεντρική κυβέρνηση.

#### 4.4.13 Σχόλια - Παρατηρήσεις

Υπάρχουν μια σειρά από επισημάνσεις για το Βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα από ερευνητές της εκπαίδευσης που οδηγούν στον έλεγχο κάποιων υποθέσεων για το πως τελικά προέκυψαν αυτές οι ανεπάρκειές του σε σχέση με εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Αυτό που δεν μπορεί να παραβλεφθεί για την Αγγλία είναι πως η δημόσια εκπαίδευση καθυστέρησε σε σχέση με τα άλλα δυτικά κράτη. Το 19<sup>ο</sup> αιώνα η εκπαίδευση βρίσκεται υπό τον έλεγχο της Αγγλικανικής εκκλησίας και της εκκλησίας των Σχισματικών, με το κράτος να τις ενισχύει με μικρά ποσά. Η κρατική επιδότηση απαιτεί έλεγχο και έτσι μέχρι τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα υπάρχει επιτροπή και 60 επιθεωρητές με κύριο έργο τον καταμερισμό των κονδυλίων. Το ίδιο διάστημα αρχίζει να εφαρμόζεται το ανταποδοτικό σύστημα (Payment by Results) και ως εκ τούτου το βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας μετατοπίστηκε στα βασικά μαθήματα (3Rs). Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, μετά το νόμο Forster και το νόμο Balfour, έχουν τεθεί πλέον τα θεμέλια του δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης. Ωστόσο, η πιο βιομηχανική κοινωνία της Ευρώπης δεν κατάφερε να διαμορφώσει από νωρίς ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ταξική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όλων των βαθμίδων, είναι ακραία.

Καθώς η μετάβαση από το 17<sup>ο</sup> αιώνα, που η Αγγλία ήταν το πιο εγγράμματο έθνος της Ευρώπης, στο 19<sup>ο</sup> αιώνα, όπου υστερούσε σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες, προβληματίζει και είναι αντιφατική, χρειαζόμαστε γνώση της κατάστασης της εκπαίδευσης για το διάστημα 16<sup>ος</sup>-18<sup>ος</sup> αιώνας, με αναφορά στις ταξικές ιδιαιτερότητες που οδήγησαν στη διαμόρφωση αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Αναγέννηση αυξάνει τη ζήτηση για γραμματισμό, οι Λουθηρανοί επιδιώκουν την κατανόηση της Βίβλου άρα και τη διάδοση των γραμμάτων, οι Τυδώρ μεταρρυθμίζουν την εκπαίδευση και την υποστηρίζουν. Μετά την παλινόρθωση έχουμε ξανά έλεγχο της εκπαίδευσης από την εκκλησία. Η εκπαιδευτική παρακμή του 18<sup>ου</sup> αιώνα συνοψίζεται στα εξής: οι εγγραφές σε πρότυπα γυμνάσια, στην Οξφόρδη και το Κέιμπριτζ μειώνονται, η εκπαίδευση αντιμετωπίζει ζητήματα διαφθοράς, οι μαθητές από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία, οι Σχισματικοί δεν μπορούν να αποφοιτήσουν από τα παλιά πανεπιστήμια και οι φτωχοί είχαν περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ένα από τα μοντέλα

ερμηνείας της κατάστασης που προέκυψε στην εκπαίδευση της Βρετανίας είναι αυτό που μιλά για 'πρωτεριάτητα'. Η νησιωτική της μορφολογία ευνοεί τους Τυδώρ να συγκεντρώσουν την κρατική εξουσία, να καταστείλουν την ανεξαρτησία της εκκλησίας και των βαρόνων, τέλος να καθιερώσουν μοναδική επίσημη γλώσσα την Αγγλική. Οι ανάγκες σε στρατό και γραφειοκράτες είναι ελάχιστες, ενώ οι φιλελεύθεροι μεγαλοαστοί θεωρούν πως το κράτος πρέπει να παρεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο. Διαμόρφωσαν και παγίωσαν πολύ νωρίς ένα εθνικό πλαίσιο που άλλες χώρες αναζητούσαν αιώνες μετά. Έτσι η Βρετανία χρησιμοποιεί ελάχιστα το εκπαιδευτικό σύστημα για να σφυρηλατήσει την εθνική ενότητα και η φιλελεύθερη καπιταλιστική τάξη δεν προτάσσει το ζήτημα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην Αγγλία, πριν το 19<sup>ο</sup> αιώνα, το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης ήταν ανύπαρκτο και τα περισσότερα σχολεία βρίσκονταν υπό την εποπτεία της εκκλησίας. Την περίοδο 1760-1840 πολλαπλασιάζονται οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην εκπαίδευση, ενώ στο τέλος της περιόδου δημιουργείται η Επιτροπή Εκπαίδευσης χωρίς κρατική παρέμβαση. Οι μεταρρυθμιστές προέρχονταν στην πλειοψηφία τους από τη μεσαία τάξη, ήταν επηρεασμένοι από το Διαφωτισμό, πιστοί στην αξία της εκπαίδευσης, πιστοί στις φιλελεύθερες αξίες, ενάντια στους αριστοκράτες γαιοκτήμονες και στο προλεταριάτο. Η μεσαία τάξη ήθελε να αποκτήσει την ηγεμονία και να χρησιμοποιήσει την εκπαίδευση προς όφελός της. Αυτός ο ταξικός ανταγωνισμός πόλωνε τις εκπαιδευτικές ιδεολογίες. Η μεσαία τάξη εξέφραζε συγκεκριμένες επιδιώξεις για την εκπαίδευση. Ήθελε να υπάρχει έμφαση στη χρήσιμη γνώση, τη σκληρή δουλειά, το φιλελευθερισμό και τον υγιή ανταγωνισμό. Η εργατική τάξη, ούσα πολυπληθέστερη, θα έπρεπε να γίνει πιο παραγωγική και πιο πειθήνια μέσω της εκπαίδευσης. Ο αντίλογος αυτής της απαίτησης ήταν η διαπίστωση πως τέτοιου είδους εκπαίδευση αποτελεί τον καλύτερο τρόπο αστυνόμευσης των φτωχών, ενώ δεν έλειψαν και οι δημοκρατικές φωνές που υποστήριξαν πως η εκπαίδευση θα διασφαλίσει στην Αγγλία τη δημοκρατία. Τα ιδρύματα που θα μπορούσαν να εκπληρώσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους της μεσαίας τάξης ήταν μέχρι το 19<sup>ο</sup> αιώνα ανύπαρκτα και οι ίδιοι αμφιταλαντεύονταν ανάμεσα στο να διεκδικήσουν από το κράτος πιο ενεργό ρόλο ή να αφήσουν στην ιδιωτική πρωτοβουλία τη δημιουργία εναλλακτικών ιδρυμάτων. Στις θεωρίες των Adam Smith, Ricardo, McCulloch, John Stuart Mill, Bentham που διαμόρφωσαν την ιδεολογία της μεσαίας τάξης το 17<sup>ο</sup> αιώνα το *laissez-faire* σημαίνει απλά "περιορισμός της κυβερνητικής εξουσίας" σε τομείς όπως η εκπαίδευση. Αντιθέτως, η εργατική τάξη ζητά ισότητα, αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως «φυσικό δικαίωμα» και κλίνει προς αυτήν που στοχεύει στην κατανόηση του κόσμου. Στις αρχές πλέον του 19<sup>ου</sup> αιώνα κάθε τάξη είχε ξεκαθαρίσει το τι περίμενε να αποκομίσει από την εκπαίδευση. Οι βασικές τάσεις ήταν η δημιουργία ενός συστήματος εθελοντικής εκπαίδευσης ή ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος με κρατική στήριξη. Οι συζητήσεις στο κοινοβούλιο αποκαλύπτουν τι κρύβεται πίσω από την καθεμία επιλογή. Οι Λόρδοι επιθυμούν την εργατική τάξη πειθήνια και υποτελή, ενώ θεωρούν πως η εκπαίδευση θα την καταστήσει αυθάδη, ανήθικη και με υπέρμετρες αξιώσεις. Οι Αγγλικανοί φοβούνται την εκκοσμίκευση και οι Σχισματικοί την παραχώρηση εξουσιών στην Εκκλησία. Η ανάπτυξη ενός ιδιαίτερου εθελοντικού συστήματος έκανε την Αγγλία να είναι η μόνη μεγάλη και ισχυρή χώρα χωρίς εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα.

Κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα αναπτύσσεται και εδραιώνεται το διπλό σύστημα συνύπαρξης κρατικών και εθελοντικών σχολείων. Η Καθολική εκκλησία, η εκκλησία της Αγγλίας και η Κυβέρνηση μαζί με τις Τοπικές Σχολικές Επιτροπές (School Boards) εμπλέκονται στη δημιουργία ημερησίων σχολείων. Όσο οι κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση αυξάνονται, τόσο μεγαλώνει και η απαίτηση για έλεγχο και επίβλεψη των δαπανών. Στα μέσα του αιώνα οι δύο τάξεις του κεφαλαίου (μεσαία τάξη & γαιοκτήμονες) είχαν δημιουργήσει την *ενιαία Βικτωριανή ελίτ της ανώτερης μεσαίας τάξης*. Το διάστημα 1839-1869 η χώρα ταυτίζεται με τις φιλελεύθερες απόψεις, οι τάξεις επιθυμούν να διαφυλάξουν τα συμφέροντά τους, αλλά παράλληλα επιθυμούν κάποιες μεταρρυθμίσεις στις δημόσιες υπηρεσίες, θεμελιώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο την αμφισβήτηση της απουσίας κρατικής παρέμβασης. Έτσι, παρά την αποτυχία δημιουργίας ενός εθνικού συστήματος εκπαίδευσης, το κράτος άρχισε να εμπλέκεται σταδιακά. Αρχικά με μικρές χρηματοδοτήσεις, έπειτα με ανεγέρσεις σχολικών κτιρίων και στη συνέχεια που τα ποσά αυξήθηκαν

με έλεγχο των χρηματοδοτήσεων. Η διαδικασία κατέληξε στη σύσταση της Επιτροπής Εκπαίδευσης (1839), που αποτέλεσε πρόδρομο του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και αντιμετώπισε την αντίδραση της επίσημης εκκλησίας. Τα δευτεροβάθμια σχολεία ακολουθούσαν τις διακρίσεις των αγγλικών κοινωνικών τάξεων (μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων) και ήταν ανεξάρτητα από το κράτος. Τα ιδιωτικά σχολεία προάγουν ως ποιοτική την κλασική μάθηση και τη διάπλαση του χαρακτήρα και εξοστρακίζουν τη χρήσιμη γνώση. Η «διάπλαση του Άγγλου αριστοκράτη» περιλαμβάνει αυστηρά καθορισμένες αρετές και ικανότητες που διδάσκονται με εργαλείο τις κλασικές σπουδές. Έπρεπε να φτάσουμε στο 1860 ώστε να δοθεί έμφαση στον ανταγωνισμό και τη “χρήσιμη” γνώση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα σχολεία και τα Πανεπιστήμια να προσπαθούν να βελτιωθούν μέσω της επιβολής εξετάσεων. Επίσης, την περίοδο αυτή ξεκινούν κάποιες κρατικές έρευνες (π.χ. επιτροπές Clarendon, Taunton και Newcastle) για την αποτελεσματικότητα και ποιότητα της εκπαίδευσης, των οποίων οι προτάσεις έγιναν νόμοι και οι περισσότερες καταδείκνυαν πως το εκπαιδευτικό σύστημα χρήζει βελτίωσης. Στις προτάσεις τους συμπεριλαμβανόταν πάντα η εποπτεία των δευτεροβάθμιων σχολείων και των εξετάσεων που αυτά διεξήγαν. Στην τεχνική εκπαίδευση έχουμε μια στροφή στο δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα που οφείλεται στην ανάγκη σύνδεσης της επιστήμης με τις βιομηχανίες, η οποία αναδεικνύεται μετά την έκθεση του Παρισιού το 1867, στην οποία αποκαλύπτεται πως η Βρετανία δεν καινοτομεί και δεν έχει να παρουσιάσει επιτεύγματα στην τεχνολογία αντίστοιχα με αυτά της ηπειρωτικής Ευρώπης.

Η εκπαίδευση αρχίζει να αντιμετωπίζεται ως ο πάροχος της ικανότητας του έθνους να πρωτοπορεί στη βιομηχανία. Η μεταρρύθμιση κρίνεται απαραίτητη και ο W. E. Forster εισηγείται τον περίφημο «1870 Education Act» που την υλοποιεί. Ο νόμος εδραιώνει τα school boards, τα οποία αποφάσιζαν που θα χτιστούν σχολεία και στη συνέχεια τα διοικούσαν. Τα συμβούλια αυτά εκλέγονταν τοπικά και χρηματοδοτούνταν από τους δημοτικούς φόρους. Ακολουθούν νομοθετήματα που προσπαθούν να κάνουν την εκπαίδευση υποχρεωτική, να καταργήσουν τα δίδακτρα και να μεριμνήσουν για τους φυσικώς αδύνατους μαθητές.

Τις δεκαετίες 1860 και 1870 οι πολιτικές ζυμώσεις υποκινούν τις επερχόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η εξειδικευμένη εργατική τάξη, οι Σχισματικοί και οι φιλελεύθεροι βιομήχανοι αλληλοπροσεγγίζονται με αποτέλεσμα η κρατική εκπαίδευση να μην αντιμετωπίζεται εχθρικά. Ο νόμος του 1870 θεμελιώνει το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης. Προβλέπει τοπικά εκλεγμένα Σχολικά Συμβούλια, τα οποία θα εισπράττουν φόρους και θα παρέχουν πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο Forster φιλοδοξούσε κάθε αγγλικό σπίτι να έχει πρόσβαση σε εκπαίδευση. Το εθελοντικό σύστημα υφίστατο παράλληλα, τα δίδακτρα διατηρήθηκαν αλλά δόθηκε η δυνατότητα κάλυψής τους στην περίπτωση που οι γονείς δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα. Συνολικά δημιουργήθηκαν 2500 σχολικές επιτροπές (School Boards), ενώ το αξιοσημείωτο είναι πως οι υποδομές (π.χ. κτίρια) και το curriculum των σχολείων υπό τον έλεγχό τους ήταν παραδείγματα προς μίμηση. Ο νόμος σηματοδοτεί την απομάκρυνση από την αρχή της μη παρέμβασης. Έως το 1902 η αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική από τις κυβερνήσεις (από τον Disraeli έως τον Balfour) είχε αντίκτυπο στις επόμενες εκλογικές αναμετρήσεις. Οι πολιτικοί αναλυτές ομολογούν πως η κυβέρνηση των φιλελευθέρων του Gladstone καταψηφίστηκε εξαιτίας των εκπαιδευτικών επιλογών του. Στο τέλος του αιώνα οι ενέργειες που σχετίζονται με εκπαιδευτικές αλλαγές καταμαρτυρούν πως η διοίκηση της εκπαίδευσης βρίσκεται σε κακό χάλι. Η Archer χρεώνει αρκετές από τις παθογένειες στη δημιουργία του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω «αναπλήρωσης» με αποτέλεσμα να υπάρχουν ανομοιογένειες σε προγράμματα σπουδών, στις εξετάσεις, στις μεθόδους διδασκαλίας, στην κατάρτιση και την πιστοποίηση των δασκάλων.

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο Νόμος του Balfour (1902) αντικαθιστά τα Σχολικά Συμβούλια (School Boards) με τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (Local Education Authorities-LEAs). Τα πρώτα κρατικά δευτεροβάθμια σχολεία δημιουργούνται, αλλά παραμένουν αυτόνομα και ελιτίστικα. Ο διαχωρισμός δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ευθυγραμμίζει την εκπαίδευση της Αγγλίας με της υπόλοιπης Ευρώπης. Ο νόμος δημιούργησε δύο τύπους κρατικά επιχορηγούμενων δευτεροβάθμιων σχολείων τα οποία λάμβαναν ένα ποσό από τις LEAs ή συντηρούνταν εξολοκλήρου από αυτές. Μέχρι το 1914 ιδρύθηκαν πλειάδα δευτεροβάθμιων σχολείων. Τελικά,

επικράτησε το τριμερές σχολείο, με την αστική τάξη να είναι η ευνοημένη και η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση να είναι απρόσιτη από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα το πλήθος των διαφορετικών τύπων αγγλικών σχολείων είναι αξιοσημείωτο: public, grammar, endowed, proprietary, elementary, first, second and third grade, board, voluntary, preparatory, monitorial, higher tops, Higher elementary schools, Central schools, Day trade schools, Junior technical schools, Infant schools κ.α. Οι LEAs έχουν το δικαίωμα να χρηματοδοτούν τα σχολεία των δογμάτων και να έχουν λόγο για το κομμάτι του curriculum που δεν σχετίζεται με τη θρησκευτική εκπαίδευση. Τα αρνητικά δεν έχουν καταπολεμηθεί: η εργατική τάξη είναι αποκλεισμένη από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το μέσο παιδί εγκαταλείπει το σχολείο στα 13 του χρόνια, τα ανεξάρτητα δευτεροβάθμια σχολεία έχουν μια «εμμονή στις κλειστές κάστες», η τεχνική εκπαίδευση είναι απομονωμένη από τις άλλες βαθμίδες και υπανάπτυκτη. Συμφωνούμε με τις αναφορές της περιόδου πως εκείνο το διάστημα η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στη βάση της κοινωνικής τάξης είναι κατάρρα για την αγγλική εκπαίδευση.

Στα χρόνια που ακολουθούν και μέχρι πριν τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, η υποχρεωτική εκπαίδευση διευρύνεται έως τα 14 –το μέτρο αυτό συναντά την αντίδραση της βιομηχανίας–, καταργούνται τα δίδακτρα στην πρωτοβάθμια, ενισχύεται η κοινωνική μέριμνα σε όλους τους τομείς και η κυβέρνηση επωμίζεται το 60% των κονδυλίων της εκπαίδευσης. Ο H.A.L Fisher, πρόεδρος του συμβουλίου εκπαίδευσης, επιθεωρεί σχολαστικά αρκετές και διαφορετικές σχολικές μονάδες για να καταλήξει πως απαιτείται *βελτίωση τόσο της ποιότητας όσο και της ποσότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης*. Μια από τις διασημότερες αναφορές για τα εκπαιδευτικά ζητήματα είναι η Hadow-Report, η οποία οδήγησε στη σύσταση της επιτροπής Spens. Η αναφορά του 1926 απαιτεί *“δευτεροβάθμια εκπαίδευση για όλους”* και η επιρροή της φτάνει μέχρι τον 1944 Education Act.

Ο 1944 Education Act ήταν προϊόν συνεργασίας σε καιρό πολέμου και ξεκάθαρα αποτέλεσε μια προσπάθεια για ισότητα ευκαιριών και κοινωνικό ανασχηματισμό. Ο νόμος θέσπισε τη δωρεάν πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους και δόμησε ένα τριμερές σχήμα με δύο βαθμίδες και further education. Το δευτεροβάθμιο σχολείο οργανώνεται με τη σειρά του σε ένα τριμερές σχολείο «Modern», «Technical» και «Grammar»: η πλειονότητα φοιτά στο «Modern School» και τα παιδιά των ανώτερων τάξεων στο «Grammar School». Παρά την προσπάθεια να στηριχθεί στις εξετάσεις eleven plus η αξιοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος, διαπιστώθηκε πως οι κοινωνικές διακρίσεις βασίζονται στη σύνδεση πλούτου και μόρφωσης. Υπάρχει, ωστόσο, ξεκάθαρα η πρόθεση για στήριξη των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων –οι τοπικές αρχές υποχρεώνονται να παρέχουν προσχολική και ειδική αγωγή, να παρέχουν δωρεάν ιατρική φροντίδα, καθώς και γάλα και γεύματα σε όσους τα έχουν ανάγκη, ενώ προβλέπεται και υποχρεωτική part-time εκπαίδευση για τις ηλικίες 16-18. Ο νόμος δεν κατάφερε σε καμιά περίπτωση να επιφέρει πλήγμα στα ιδιωτικά σχολεία και τα περιώνυμα public schools. Τα είδη των δευτεροβάθμιων σχολείων που παρέμειναν σε λειτουργία μετά την εφαρμογή του ήταν τόσα σε αριθμό που κάποιος προερχόμενος από μια χώρα με διαφορετική εκπαιδευτική κουλτούρα δυσκολεύεται να ξεχωρίσει τις λεπτές ισορροπίες που οφείλονται κυρίως: στην ταξική τους διάρθρωση, στο γεγονός πως η χρηματοδότηση πάντα επιφέρει έλεγχο, στον τρόπο διαπλοκής κράτους και εκκλησίας στις αποφάσεις για το curriculum ανάλογα με το ύψος της χρηματοδότησης ή τις επιμέρους ειδικές συμφωνίες με τα δόγματα.

Οι δεκαετίες που ακολουθούν –1950 & 1960– έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στον οικονομικό τομέα τα οποία διαμορφώνουν κατά αναλογία την εκπαιδευτική πολιτική. Η οικονομία βρίσκεται σε άνθηση και η εργασία μεταβάλλεται. Ο τομέας που αναπτύσσεται ταχύτατα είναι αυτός των υπηρεσιών και η υστέρηση της Βρετανίας μεταφράζεται σε έλλειψη επιστημονικής γνώσης και δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να κατηγορείται για αυτό το εκπαιδευτικό της σύστημα. Το περιβόητο post-war consensus συνέβαλε στο να αποκτήσει το εκπαιδευτικό σύστημα μεγαλύτερη ομοιομορφία και οι εκπαιδευτικοί να αισθανθούν πιο ελεύθεροι στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και στη διαμόρφωση του curriculum. Εκεί που σίγουρα δεν υπήρξε συναίνεση ήταν η κατεύθυνση που έπρεπε να πάρει το δευτεροβάθμιο σχολείο: τα είδη σχολείων που έφτασαν μέχρι και τη δεκαετία του 1980 ήταν πολλά και ετερογενή. Το grammar school που κατηγορήθηκε πως

μεγέθυσε την κοινωνική ανισότητα κατάφερε όχι μόνο να μείνει ανέπαφο αλλά και να διεκδικήσει την αναβίωσή του. Οι εξετάσεις κάθε είδους, νωρίς στη μαθητική ζωή των παιδιών, κατηγορήθηκαν για ένα ιδιότυπο streaming που κατηγοριοποιούσε τους μαθητές και τους στερούσε το δικαίωμα να αναπτυχθούν. Οι Συντηρητικοί δεν σταματούν να είναι υπέρμαχοι της επιλεκτικότητας ενώ οι Εργατικοί την απορρίπτουν και στρέφονται υπέρ της δημιουργίας ενός comprehensive school για όλους. Επίσης, ενώ δεν συμερίζονται πλέον πλήρως την άποψη για τη χρησιμότητα των εθνικοποιήσεων, θεωρούν σοσιαλιστικό το να βοηθούνται οι άνθρωποι να αυξήσουν τις ικανότητές τους και να πάψει η κοινωνική τους καταγωγή να ρυθμίζει το μέλλον τους.

Στο τέλος της δεκαετίας του 1960 οι δαπάνες για την εκπαίδευση ήταν τριπλάσιες από αυτές στο τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Το εκπαιδευτικό σύστημα είχε διευρυνθεί αρκετά και το comprehensive school είχε παραμερίσει το τριμερές σχήμα, ενώ η επιλογή στα 11 έτη είχε σταματήσει. Οι Εργατικοί έχουν στην ατζέντα τους την ανάπτυξη, τον εκσυγχρονισμό, την καινοτομία και τον κοινωνικό ανασχηματισμό υπό το πρίσμα της κρατικής παρέμβασης. Τα συνδικάτα ήταν ένας από τους παράγοντες που επηρέαζαν τις αποφάσεις τους. Το 1966 η κρίση της στερλίνας εμποδίζει την υλοποίηση των σχεδίων τους. Η προσπάθειά τους να σταματήσει η επιλογή στα 11 δεν εφαρμόστηκε πλήρως, καθώς η εγκύκλιος (circular) 10/65 επέτρεπε στις τοπικές αρχές να επιλέξουν ανάμεσα σε έξι διαφορετικά σχήματα μεταρρύθμισης. Η επιλεκτική μορφή της εκπαίδευσης συνέχισε να υφίσταται μαζί με υψηλό βαθμό διαφοροποίησης των σχολείων. Η θυελλώδης αυτή μεταρρύθμιση ακολουθείται από μια αποσπασματική μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων και αλλαγές στο εξεταστικό σύστημα (π.χ. εισαγωγή του CSE, αλλαγές στο GCE). Ακολουθεί τη δεκαετία του 1970 μια οικονομική κρίση αντίστοιχη με αυτής του 1930. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση μειώνονται και το Εργατικό κόμμα που ανέλαβε τη διακυβέρνηση της χώρας με την υπόσχεση πως θα ανακατευθύνει τον πλούτο στα ασθενέστερα οικονομικά στρώματα αναγκάζεται να δανειστεί από το IMF. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση πρέπει να βρίσκονται σε αρμονία με τις επιταγές της οικονομίας και αυτό εκκινεί από τον διαβόητο λόγο του Callaghan στο Ruskin College της Οξφόρδης. Ο πόλεμος κατά των ιδιωτικών σχολείων από τους Εργατικούς δεν επιφέρει τα επιθυμητά για αυτούς αποτελέσματα. Τελικά, οι αλλαγές στα ιδιωτικά σχολεία ήταν αποτέλεσμα των δικών τους επιλογών: απομακρύνθηκαν από την εκπαίδευση των κληρικών και των αξιωματούχων, χρηματοδοτήθηκαν από τη βιομηχανία και επικεντρώθηκαν στην ακαδημαϊκή αριστεία, και τέλος οι σπουδαστές τους μειώθηκαν από 29% σε 19% (το διάστημα 1960-1980) με το 1/3 από αυτούς να συγκεντρώνει υψηλότερες βαθμολογίες (A Levels). Οι αστοχίες της κρατικής εκπαίδευσης επικεντρώνονται στην αυτενέργεια χωρίς οριοθέτηση των εκπαιδευτικών (μέθοδος εργασίας, μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, ομαδοσυνεργατική μάθηση, επιλογή κάποιων αντικειμένων διδασκαλίας) και στην αποτυχία του Schools Council να μετασχηματίσει το εξεταστικό σύστημα και το αναλυτικό πρόγραμμα. Μεταπολεμικά οι Συντηρητικοί υποστήριζαν ένθερμα το τριμερές σχήμα, ενώ μέχρι το 1970 έχουν ενστερνιστεί την άποψη πως η ευφυΐα είναι επίκτητο χαρακτηριστικό και δεν δεσμεύονται πλέον για τις 11+ εξετάσεις. Μετά το 1974 κηρύσσουν πόλεμο στην «εκπαιδευτική αποτυχία» και στα «χαμηλά στάνταρ», ενώ με αρχηγό τη Thatcher η ριζοσπαστική πολιτική τους εκδηλώνεται πλήρως. Το κόμμα συγκρούεται με τα συνδικάτα και πολεμά τις υψηλές δημόσιες δαπάνες. Η Νέα Δεξιά του 1970 είναι υπέρ της ελεύθερης αγοράς και της διατήρησης της παράδοσης. Τα ζητήματα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν ήταν κυρίως η επαναφορά της αξίας της γνώσης και των ιεραρχιών της εκπαίδευσης, η αύξηση του κεντρικού ελέγχου και η δυνατότητα να λειτουργεί το σχολικό σύστημα με βάση τη γονεϊκή επιλογή.

Ο 1944 Education Act ήταν ένας σημαντικός νόμος που εφαρμόστηκε για 44 ολόκληρα έτη. Δημιούργησε το Υπουργείο Παιδείας και έδωσε σαφή καθήκοντα και αρμοδιότητες στις LEAs. Έβαλε τα θεμέλια για ένα ενιαίο σύστημα εκπαίδευσης η υλοποίηση του οποίου δυναμιτίστηκε λόγω της οικονομικής κρίσης αλλά και εξαιτίας της βαθιάς ταξικής δομής της αγγλικής κοινωνίας. Το διάστημα 1944-1988 μια σειρά από Συμβουλευτικές Επιτροπές και Ιδρύματα ετοίμασαν κάποιες αναφορές που επηρέασαν το δημόσιο διάλογο και συνακόλουθα την εκπαιδευτική πολιτική. Ο ρόλος των επιθεωρητών που υπάγονται πλέον στο Υπουργείο Παιδείας είναι η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και η παροχή συμβουλών στο Υπουργείο. Υπεύθυνες για το διορισμό των

εκπαιδευτικών είναι οι LEAs και συνδιοικούν τα σχολεία μαζί με το Συμβούλιο Διοίκησης (Board of Governors) και το διευθυντή του σχολείου. Επικρατεί αυτονομία, με το διευθυντή να έχει αυξημένες αρμοδιότητες, τους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας τους και τους γονείς να συνεργάζονται μαζί τους. Όσο η οικονομία της χώρας βελτιώνεται και τα επαγγέλματα που σχετίζονται με παροχή υπηρεσιών αυξάνονται, η απαίτηση για καλύτερη εκπαίδευση πιέζει για μεταρρύθμιση. Το ενιαίο σχολείο (Comprehensive School) που μοιάζει να υπόσχεται ισότητα και δικαιοσύνη δεν καταφέρνει τελικά να παραμερίσει την ανάγκη για επιλογή και διάκριση, με αποτέλεσμα όσοι διαθέτουν τα μέσα –κυρίως χρήματα και κοινωνική θέση– να διεκδικούν καλύτερη εκπαίδευση για τα παιδιά τους και να το πετυχαίνουν.

Η δεκαετία του 1980 είναι για την Αγγλία η περίοδος που ο Βρετανικός Συντηρητισμός διαπλέκεται με το νεοφιλελευθερισμό και τον προάγει. Η ανεργία και η part-time απασχόληση αυξάνονται, ο χαρακτήρας της εργασίας μεταβάλλεται –οι εργαζόμενοι στη βιομηχανία μειώνονται και αυξάνονται ραγδαία οι θέσεις εργασίας στον τομέα των υπηρεσιών–, μέρος του δημοσίου τομέα ιδιωτικοποιείται, ο διαχωρισμός των πολιτών με βάση την κοινωνική τους τάξη σταματά να είναι τόσο έντονος, τέλος η εργατική τάξη παύει να είναι τόσο αγωνιστική καθώς τα συνδικάτα αποδυναμώνονται και “ποινικοποιούνται” οι απεργίες και οι διαδηλώσεις. Η μεσαία τάξη που κατείχε τίτλους πανεπιστημιακής εκπαίδευσης απέκτησε καλοπληρωμένες εργασίες και ανέβασε το βιοτικό της επίπεδο μαζί με τις προσδοκίες της για ακόμα καλύτερη ζωή (ιδιοκτησία, ανώτατη εκπαίδευση, ιδιωτική ασφάλιση υγείας). Το New Public Management, με στόχο να αυξήσει τα στάνταρντ και να καταστήσει τα ιδρύματα υπόλογα για την επιτυχία ή την αποτυχία τους, εισήγαγε τον ανταγωνισμό, την αξιολόγηση και τη στοχοθεσία. Ειδικά στο δημόσιο τομέα επεδίωξε να γίνεται κατανομή πόρων με βάση την απόδοση. Ως εκ τούτου, η περίοδος διακυβέρνησης από τη Thatcher κυριαρχείται από ένα ιδιότυπο κράμα Συντηρητισμού και Φιλελευθερισμού, με αποτέλεσμα το κράτος να διαπλέκεται στις ρυθμίσεις της αγοράς. Με τις απόψεις της Thatcher για την ελεύθερη αγορά αντιτέθηκαν ακόμα και στελέχη του κόμματός της. Το DES την υπονόμωσε σε κάποιες δύσκολες επιλογές και η πλειοψηφία των LEAs ήταν υπό την επήρεια της πολιτικής ιδεολογίας των Εργατικών. Μπορεί η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, όσο κυβερνούσαν οι Συντηρητικοί, να μειώθηκε αλλά η συμμετοχή στην εκπαίδευση αυξήθηκε θεαματικά. Η επιλογή δεν καταργήθηκε αλλά για ακόμα μια φορά ενισχύθηκαν οι κοινωνικά προνομιούχοι στο να αποκτήσουν πλεονέκτημα μέσω της εκπαίδευσης. Σιγά σιγά εισάγεται η αυτοδιαχείριση σε όλες τις βαθμίδες· οι σχολικές μονάδες μέσω project προσπαθούν να χρηματοδοτηθούν και παράλληλα να προσελκύσουν μαθητές-πελάτες, καθώς το εισόδημά τους ήταν ανάλογο του αριθμού των μαθητών τους, ενώ τα πανεπιστήμια ξεκινούν να προάγουν την ιδέα της εταιρικής επιχείρησης. Η αυτονομία οριοθετήθηκε από αυστηρούς κανονισμούς (π.χ. επιθεωρήσεις από το QAA και το Ofsted, ανάπτυξη κριτηρίων, πίνακες κατάταξης των αποτελεσμάτων των εξετάσεων). Από τα σημεία που πρέπει να τονίσουμε είναι η υπέρμετρη εμπλοκή του κράτους στον έλεγχο της εκπαίδευσης. Τα διοικητικά συμβούλια των σχολείων ενισχύθηκαν και το ποσοστό των γονέων που συμμετείχαν αυξήθηκαν. Οι γονείς επιλέγουν που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους και τα σχολεία υποχρεώνονται να δημοσιοποιούν αρκετές πληροφορίες. Την ίδια διαφάνεια ακολουθούν και οι επιθεωρητές, των οποίων οι αναφορές στέλνονται στους γονείς και είναι διαθέσιμες στις τοπικές βιβλιοθήκες. Οι γονείς έχουν και το δικαίωμα να επιλέγουν αν το σχολείο των παιδιών τους θα μετατραπεί σε grant maintained ή θα παραμείνει υπό τον έλεγχο της τοπικής αρχής (opt out or not). Όλα όσα περιγράψαμε είχαν επιδράσεις που αποτιμήθηκαν θετικά (π.χ. οι προσπάθειες βελτίωσης των σχολικών μονάδων) και αρνητικά (η εξίσωση της σχέσης γονιού-σχολείου με αυτή του προμηθευτή-αγοραστή, η γονεϊκή επιλογή που ευνόησε όσους είχαν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, το testing και streaming πολύ νωρίς). Η εκπαίδευση θεωρήθηκε από τους Συντηρητικούς ως δομικό τμήμα της εθνικής οικονομικής στρατηγικής και έτσι εγκαταλείφθηκε το δόγμα των “ίσων ευκαιριών” και περάσαμε στη ρητορική της “σύγχρονης και δυναμικής οικονομίας”, της “απασχολησιμότητας”, της “επιχειρηματικότητας”, της “αριστείας” και του “εκσυγχρονισμού”.

Ο νόμος του 1988 είναι ένας από τους πιο σημαντικούς νόμους στην ιστορία της αγγλικής εκπαίδευσης. Αρκετά σχολεία σταματούν να ελέγχονται και να χρηματοδοτούνται από τις LEAs (η

πλειονότητα των οποίων ελέγχονταν από τους Εργατικούς) και περνούν στη χρηματοδότηση της Κεντρικής Κυβέρνησης. Ουσιαστικά τα σχολεία εναρμονίζονται με τη λογική της ελεύθερης αγοράς. Οι κρατικές δαπάνες ακολουθούν το μαθητή και τα σχολεία ανταγωνίζονται να κερδίσουν τους μαθητές-‘πελάτες’. Ο νόμος έχει στοιχεία από το παράξενο μείγμα της πολιτικής των Συντηρητικών αυτής της περιόδου, δηλαδή περιλαμβάνει συγκεντρωτισμό και αποκέντρωση μαζί. Από τη μια κυριαρχείται από τις επιταγές της αγοράς (γονεϊκή επιλογή, ανταγωνισμός, υψηλά πρότυπα, έλεγχος, λογοδοσία) και από την άλλη έχει έντονα στοιχεία ελέγχου (national curriculum). Δημιουργούνται νέοι τύποι σχολείων και δίνεται η επιλογή να κάνουν opt-out και να σταματήσουν να ελέγχονται από τις τοπικές αρχές. Αυτόματα αποκτούν έλεγχο στη διαχείριση των οικονομικών τους και του προσωπικού τους. Οι γονείς μπορούν να εγγράψουν το παιδί τους σε όποιο σχολείο επιθυμούν ανεξάρτητα από το που διαμένουν. Καθιερώνονται οι στόχοι επιδόσεων (Key Stages 1, 2,3 και 4) και τα αποτελέσματα των εξετάσεων κατατάσσουν τα σχολεία σε ένα league table. Με βάση αυτές τις πληροφορίες οι γονείς επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους. Ούτε αυτός ο νόμος καταφέρνει να αποσυνδέσει το κοινωνικό επίπεδο των γονέων από την επιτυχημένη εκπαιδευτική επιλογή. Το national curriculum έρχεται να αντιμετωπίσει την ανομοιογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος της Βρετανίας. Συνακόλουθα, μπορούσε να απομακρύνει τους εκπαιδευτικούς από τη λήψη αποφάσεων (το διάστημα αυτό κατηγορούνται για τον αέρα νεοφιλελευθερισμού που πνέει στην εκπαίδευση και τις έντονα μαθητοκεντρικές αντιλήψεις) και να συνδράμει στην τόνωση του εθνοκεντρισμού των πολιτών (π.χ. μέσω των μαθημάτων της ιστορίας και της γλώσσας).

Μετά την ψήφιση του νόμου έρχεται και η σειρά του σώματος επιθεωρητών να αναδιαρθρωθεί. Οι περίπου 500 επιθεωρητές του σώματος διενεργούσαν επιθεωρήσεις, συμβούλευαν τους εκπαιδευτικούς, ετοιμάζαν αναφορές και λειτουργούσαν ως σύμβουλοι του DfE. Ο SCI ήταν αναπληρωτής γενικός γραμματέας και συμμετείχε στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Φαινομενικά το σώμα έπρεπε να αλλάξει γιατί δεν επαρκούσε σε δυναμικό, αλλά ουσιαστικά στη συνείδηση της κυβέρνησης Thatcher είχε ενστερνιστεί ανεπιθύμητες προοδευτικές ιδέες. Αυτό οδήγησε στο σχηματισμό, με τον 1992-*Education (Schools) Act*, του Ofsted. Ο ανεξάρτητος αυτός οργανισμός διενεργεί εφεξής επιθεωρήσεις μέσω ενός επιχειρηματικού μοντέλου παροχής συμβουλών (εμπλέκονται εταιρείες και ανεξάρτητοι επιθεωρητές, οι διαδικασίες τυποποιούνται και πιστοποιούνται). Οι αναφορές του συνοδεύονται από ένα σχέδιο δράσης που στην περίπτωση παρέκκλισης επιφέρει συνέπειες για τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς. Η δουλειά του οργανισμού αμφισβητείται με τη σειρά της από τους πολιτικούς αντιπάλους όσων έχουν κάθε φορά την εξουσία, καθώς δεν είναι ευδιάκριτο το πόσο πιστά εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική του υπουργείου ή εάν η αρχή προβαίνει σε αμερόληπτες ενέργειες που δεν συνάδουν με τις πολιτικές επιλογές του υπουργού.

Το 1994 δημοσιεύεται η αναφορά Dearing που προτείνει μια σειρά από αναθεωρήσεις στο National Curriculum, με στόχο να σταματήσει να είναι τόσο γραφειοκρατικό και πιεστικό. Μέχρι το 1997 οι Εργατικοί δηλώνουν σε όλους τους τόνους πως επιθυμούν την κατάργηση της ‘επιλογής’. Ωστόσο, η αλλαγή κυβέρνησης το 1997 βρίσκει τους Εργατικούς να αναλαμβάνουν την εξουσία χωρίς να απαρνιούνται τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των κυβερνήσεων Thatcher και Major. Διατηρούν τη συγκέντρωση εξουσίας, το National Curriculum και τη λογοδοσία, ενώ δεν δίνουν την ίδια προτεραιότητα στους κανόνες της ελεύθερης αγοράς και έχουν τον εκπαιδευτικό κόσμο με το μέρος τους. Ο λόγος για «παγκοσμιοποίηση» και «οικονομία της γνώσης» διεισδύει στην εκπαίδευση και συνοπτικά θα λέγαμε πως οι κανόνες λειτουργίας του δημόσιου τομέα τίθενται από τη νεοφιλελεύθερη οικονομία. Στην εκπαίδευση απασχολεί την Κυβέρνηση η αύξηση της ποιότητας και ταυτόχρονα της αποτελεσματικότητας. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία αποκτούν στόχους που πρέπει να κατακτήσουν, οι σχολικές μονάδες επιθεωρούνται, η ποιότητα και η χρηματοδότηση των ιδρυμάτων συνδέονται, το κράτος αποκτά δικαίωμα να παρεμβαίνει όπου χρειάζεται και οι επιχειρήσεις εμπλέκονται στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ο Τρίτος Δρόμος των «Νέων» Εργατικών συνδυάζει κάποια χαρακτηριστικά της Νέας Δεξιάς του 1980 με την εκ νέου ερμηνεία του φιλελευθερισμού του 19<sup>ου</sup> αιώνα· διαπλέκονται αρμονικά η παγκοσμιοποίηση, ο κρατικός παρεμβατισμός και ο δυναμισμός της αγοράς. Από το 1998 έως το 2006 τα GM schools

καταργούνται, τα 'foundation' και 'community' schools αντικαθιστούν τα local authority schools και τα city colleges επαναλειτούργούν με τη μορφή των city academies. Οι ακαδημίες εκτός από την Κυβερνητική χρηματοδότηση ενισχύονται από σπόνσορες (συνήθως από το χώρο της οικονομίας ή της βιομηχανίας). Κάποια από τα σχολεία ανεξαρτητοποιούνται και μετατρέπονται σε state-funded trust schools. Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 οι τύποι των δευτεροβάθμιων σχολείων παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία και το σχολικό σύστημα διατηρείται επιλεκτικό.

Μέχρι το 2007 οι Εργατικοί αποδομούν κάποιες από τις μεταρρυθμίσεις των Συντηρητικών αλλά δεν πειράζουν τη γονεϊκή επιλογή, τις εξετάσεις, τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων και την επιλεκτικότητα. Αρκετές από τις δυνατότητες επιλογής είναι αποτέλεσμα ταξικών διαφοροποιήσεων και συνδέονται με την ικανότητα των γονιών να διαθέσουν πόρους για να αποκτήσουν καλύτερη εκπαίδευση τα παιδιά τους. Εξάλλου, τα επιτεύγματα των παιδιών συνδέονται με τον τύπο του σχολείου στο οποίο φοιτούν. Τα στοιχεία για τα σχολεία που "αποτυγχάνουν" δημοσιοποιούνται. Κατά συνέπεια, τα league tables που σχηματίζονται από τα αποτελέσματα των σχολικών μονάδων σε συνδυασμό με τη γονεϊκή επιλογή οδηγούν στον αφανισμό των λιγότερο δυνατών σχολείων. Διάφορες πρωτοβουλίες της κυβέρνησης εμπλέκουν τον ιδιωτικό τομέα ή στοχεύουν στη δημιουργία κέντρων αριστείας. Είναι προφανές πως την περίοδο διακυβέρνησης των Εργατικών υπήρξαν κάποιες παρεμβάσεις (που οδήγησαν σε θέσπιση σημαντικών νομοθετημάτων) ισχυρών προσώπων που όταν έρχονταν σε σύγκρουση με τις ιδεολογικές δεσμεύσεις της Κυβέρνησης υπερίσχυαν. Άλλα ζητήματα που απασχολούν τον εκπαιδευτικό κόσμο είναι εάν η γονεϊκή επιλογή είναι ο σωστός τρόπος εγγραφών των μαθητών στα σχολεία, αν οι ακαδημίες ή τα ειδικά σχολεία που στοιχίζουν πολύ στο κράτος επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα και αν η επιλογή των μαθητών από τα σχολεία με βάση τις δεξιότητές τους είναι αντικειμενική.

Το πόσο απομακρύνθηκαν οι Εργατικοί από τις προεκλογικές τους δεσμεύσεις, οι οποίες ήταν σε αρμονία με τον ιδεολογικό προσανατολισμό του κόμματός τους, φαίνεται από το γεγονός ότι όταν στο Κοινοβούλιο συζητούνται οι θέσεις των White Papers για το Curriculum οι υποστηρικτές τους είναι οι βουλευτές των Συντηρητικών και όχι αυτοί του δικού τους κόμματος. Μετά το 2003 η επιχορήγηση των σχολείων από την Κυβέρνηση έχει αυξηθεί, και αυτό οδηγεί σε συνακόλουθη αύξηση του ελέγχου και της αποτίμησης. Ο *Education Act-2005* περιλαμβάνει σημαντικές διατάξεις για την επιθεώρηση των σχολείων και ο *Education and Inspections Act-2006* τον επεκτείνει. Μια από τις σημαντικότερες αλλαγές είναι οι πιο συχνές και συντομότερες επιθεωρήσεις. Η Κυβέρνηση ασχολείται με την αύξηση των επιδόσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, την εισαγωγή της διδασκαλίας των ICT και την αλλαγή στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Παράλληλα, ασχολείται με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και σχολικού εκφοβισμού, τα οποία γιγαντώνονταν σε όλες τις χώρες του κόσμου.

Από το 2007 η Κυβέρνηση των Εργατικών με Υπουργό Παιδείας τον Ed Balls αναπτύσσει φιλόδοξα σχέδια με ορίζοντα δεκαετίας για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Οι νόμοι των επόμενων δύο ετών αυξάνουν το όριο αποφοίτησης από την υποχρεωτική εκπαίδευση, θεσμοθετούν την άδεια εκπαίδευσης από τον εργοδότη, υποχρεώνουν τις τοπικές αρχές να βοηθούν τους νέους να συμμετέχουν σε εκπαίδευση και κατάρτιση, αναθέτουν στις LEAs νέες χρηματοδοτικές αρμοδιότητες, ιδρύουν το Ofqual, αλλάζουν τις διαδικασίες επιθεώρησης κ.α. Οι νόμοι κατηγορούνται πως συνεχίζοντας την παράδοση των τελευταίων ετών συγκεντρώνουν εξουσίες στην κεντρική υπηρεσία· οι υπουργοί παιδείας Ed Balls και John Denham αποκτούν 153 νέες εξουσίες. Ο *Children, Schools and Families Act-2010* οριοθετεί αυστηρά τις ευθύνες των γονιών αλλά και αναγκάζει τα σχολεία να λογοδοτούν και να παρεμβαίνουν άμεσα για βελτιώσεις –στο κλίμα αυτό θεσπίζεται και η School Report Card-SRC. Οι σχολικές μονάδες καλούνται να είναι πιο αυτόνομες και να καινοτομούν, αλλά και να έχουν στενές σχέσεις με την κυβέρνηση και τις LEAs ώστε από κοινού να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που ανακύπτουν. Την περίοδο 2007-2010 υπάρχει μια έντονη παραγωγή νομοθετημάτων που αφορούν την εκπαίδευση (για τη μάθηση και τις δεξιότητες, για τη μεταλυκειακή εκπαίδευση, για την κατάρτιση, για τη δυνατότητα των πανεπιστημίων να σχηματίζουν εταιρείες και φιλανθρωπικές οργανώσεις στις οποίες να μπορούν



να επενδύουν, για άτομα με ειδικές ανάγκες, για τις κοινωνικές υπηρεσίες των LEAs, για τα πρότυπα φροντίδας των νέων, μέτρα για την καταπολέμηση της φτώχειας και των προβλημάτων της παιδικής ηλικίας κ.α.). Η Κυβέρνηση προβαίνει σε μια σειρά από ενέργειες για να κατασκευαστούν νέα σχολικά κτίρια είτε από τις τοπικές αρχές είτε από ιδιωτικές εταιρείες (με leasing). Η μετάβαση σχολείων σε ακαδημίες γινόταν κυρίως για οικονομικούς λόγους –οικονομική ενίσχυση, σπόνσορες, αλλά και ένταξή τους σε πανεπιστήμια. Ωστόσο, καταγγέλλθηκε για τα project της κατασκευής τους ότι υπερέβαιναν τους προϋπολογισμούς τους. Τόσο η ίδρυση ακαδημιών όσο και η δημιουργία trust schools είχαν την κυβερνητική στήριξη σε όλα τα επίπεδα (Gordon Brown, υπουργοί παιδείας, Lord Adonis)· το 2009 οι ακαδημίες ξεπέρασαν τις 200. Τα σχολεία αυτά είχαν καλύτερα αποτελέσματα από τα υπόλοιπα, αλλά κατηγορήθηκαν πως αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί οι μαθητές τους προέρχονται από υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Το 2008 εκδίδεται ο νέος *School Admissions Code* και από το 2009 απαγορεύεται η αθέμιτη επιλογή μαθητών (συνεντεύξεις, αποδοχή χρημάτων από τους γονείς, selection by ability κ.λπ.). Επίσης, είναι η χρονιά που ανακοινώνονται μεγάλες χρηματοδοτήσεις και τοποθέτηση έμπειρων ηγετών στα secondary schools ώστε να μπορέσουν να βελτιώσουν τα αποτελέσματά τους. Σε περίπτωση μη βελτίωσης θα έπρεπε να μετατραπούν σε ακαδημίες, σε trust schools, να συγχωνευτούν με ένα επιτυχημένο σχολείο ή να κλείσουν. Οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν γιατί αισθάνονται να απειλούνται. Τα σχολεία που αποτυγχάνουν βρίσκονται και στο στόχαστρο του Ofsted που δηλώνει πως αυτά πρέπει να επιθεωρούνται πιο συχνά από τα ‘καλά’ σχολεία. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός κόσμος ασκεί κριτική κατά του Ofsted ότι αφιερώνει πολύ χρόνο στο να μελετά τα αποτελέσματα των σχολείων, παρά σε έρευνα και επιτόπια παρατήρηση των τεκταινομένων εντός της σχολικής αίθουσας. Αυτό ενισχύεται και από τη μαρτυρία πως υπάρχουν μερικές χιλιάδες εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν εκτελούν σωστά τα καθήκοντά τους και δεν γίνεται τίποτα για αυτό. Εδώ, έχουμε ένα φαινόμενο που θυμίζει έντονα τη δική μας χώρα, οι εκπαιδευτικοί ζητούν επανεκπαίδευση και οι ιθύνοντες κάνουν λόγο για ‘βαρετή’ διδασκαλία που προκαλεί έλλειψη προσοχής. Ο Ofsted τη συγκεκριμένη περίοδο έχει πολλά καθήκοντα που ανήκαν πριν σε άλλες υπηρεσίες. Εκφράζονται ανησυχίες για την ορθή λειτουργία του, κυκλοφόρησε η φήμη πως δίνει βάρος στις διαδικασίες και παραμελεί τα πραγματικά προβλήματα, αλλά και κατηγορείται ευθέως πως είναι εσφαλμένος, σπάταλος και αποτυχημένος.

Η NUT, το Μάρτιο του 2008, ζητά μέσω του συνεδρίου της μείωση του αριθμού μαθητών ανά τάξη, αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλαγές στη μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης, τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να προσεύχονται ανάλογα με το δόγμα τους και τέλος αντιτάχθηκε στην προπαγάνδα για στρατολόγηση των ενόπλων δυνάμεων. Τον επόμενο μήνα προχώρησε στην πρώτη απεργία μετά το 1987 ζητώντας αύξηση στις αποδοχές των εκπαιδευτικών. Η κατάσταση που επικρατεί το 2008 στα σχολεία είναι έκρυθμη (βία, άσχημη συμπεριφορά, φασαρία στις σχολικές αίθουσες) και η στρατολόγηση διευθυντών σχολικών μονάδων εξαιρετικά δύσκολη. Η παγκόσμια ύφεση δεν άφησε ανεπηρέαστη τη Βρετανία που ζήτησε από τα σχολεία να προβούν σε περικοπές που πλησίαζαν το £1bn. Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2008-2009 αλλάζει το αναλυτικό πρόγραμμα για τις ηλικίες 11-14, η ύλη των A-level, καθώς και οι προδιαγραφές των GCSE και των διπλωμάτων. Το πρόγραμμα «Gifted and Talented» κατακρίνεται πως δεν υποστήριξε όπως έπρεπε τους χαρισματικούς μαθητές και μια αναφορά του Εθνικού Συμβουλίου για την Εκπαιδευτική Αριστεία προτείνει τα σχολεία να αξιολογούνται με βάση τον αριθμό μαθητών που εισάγονται σε κορυφαία πανεπιστήμια. Το διάστημα 2008-2010 ο Ofsted διαπίστωσε πως οι αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος ήταν επιτυχημένες στην περίπτωση των σχολείων που είχαν αναπτύξει ένα συνεκτικό πρόγραμμα σπουδών με τη συνδρομή των ανώτερων στελεχών. Ωστόσο, το 2010 βρίσκεται στη δυσάρεστη θέση να δηλώνει πως οι Εργατικοί απέτυχαν να εξαλείψουν την κακή διδασκαλία. Ο Ofsted επισκέφτηκε σχολεία για να αποτιμήσει την αποτελεσματικότητα των εθνικών στρατηγικών εγγραμματοσμού και επέκρινε την επικέντρωση στα μαθηματικά, τη φυσική και τη γλώσσα, ενώ επαινέσε την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να βελτιωθούν τα στάνταρντ και οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

Στις εκτεταμένες αξιολογήσεις του αναλυτικού προγράμματος υπογραμμίζουμε την επισήμανση, σε κάποιες από αυτές, πως η εκπαίδευση, αντί να φροντίσει για τα εφόδια ζωής των νέων, συγχρονίζεται με τα προτάγματα της Βρετανικής οικονομίας. Ένα ακόμα θέμα που απασχόλησε έντονα την εκπαιδευτική πολιτική ήταν οι εξετάσεις –η συχνότητά τους, η δυσκολία τους, η προετοιμασία των μαθητών και τα αποτελέσματα. Καταγράφονται κάποιες αστοχίες των εταιρειών να εκδοθούν εγκαίρως σωστά αποτελέσματα και έτσι λαμβάνονται μέτρα στα οποία περιλαμβάνεται εκτός από την αλλαγή των συμβολαίων συνεργασίας και μεταβολή των SAT test του Key Stage 3 (δεν είναι πλέον υποχρεωτικά). Σε αναφορά του Ofsted υπογραμμίζεται η σύνδεση επίδοσης και κοινωνικοοικονομικής θέσης. Καθώς η επόμενη εκλογική αναμέτρηση πλησιάζει, οι Tories προσπαθούν να αιτιολογήσουν, με στατιστικά στοιχεία, πως τελικά η εκπαιδευτική πολιτική των Εργατικών δεν οδήγησε σε αναβάθμιση της παιδείας, και το βασικότερο σε μείωση των ανισοτήτων. Η απάντηση από τους Εργατικούς είναι περισσότερο προθέσεις για αξιοποίηση των ευκαιριών ώστε να φτιαχτεί μια πιο πλούσια χώρα και μια πιο δίκαιη κοινωνία. Οι Συντηρητικοί ανταπαντούν με την πρόθεση να μεταρρυθμίσουν τα δευτεροβάθμια σχολεία και κάνουν λόγο για τα free schools και το 'επιτυχημένο' παράδειγμα της Σουηδίας. Τη δεκαετία του 1990 η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης μειώνεται και τόσο τα σχολεία όσο και τα πανεπιστήμια βρίσκονται σε δύσκολη θέση. Τα σχολεία ταξινομούνται σε 'magnet' και 'sink'. Οι Εργατικοί επανέρχονται στην εξουσία μετά από 18 χρόνια και δηλώνουν ότι «...η εκπαίδευση θα είναι η νούμερο ένα προτεραιότητα...». Το διάστημα που παραμένουν στην εξουσία προσπαθούν να υλοποιήσουν το δόγμα πως η εκπαίδευση είναι κοινωνική δικαιοσύνη, χωρίς αυτό να μπορεί να καταστεί εφικτό πάντα.

Οι Συντηρητικοί σχηματίζουν κυβέρνηση συνεργασίας και ο Michael Gove αναλαμβάνει το υπουργείο. Η κυβέρνηση στο πρόγραμμά της περιλαμβάνει μια σειρά από μεταρρυθμίσεις: αύξηση στις αμοιβές των εκπαιδευτικών, βελτίωση της ποιότητας του επαγγέλματός τους, αλλαγές στην επιθεώρηση των σχολείων, αύξηση στα προνόμια για την επιλογή σχολείου, διαφάνεια στις σχολικές μονάδες, μέτρα για την αντιμετώπιση του bullying και τη βελτίωση της πειθαρχίας, ανασχηματισμό των league tables και διατήρηση της εξωτερικής αξιολόγησης, αλλαγή στο σύστημα εξετάσεων, ανεξαρτησία στα κολλέγια, δημιουργία περισσότερων ανώτερων ιδρυμάτων, ενίσχυση των δεσμών μεταξύ ανώτατων ιδρυμάτων και βιομηχανίας, αλλαγές στη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης (να ληφθεί υπόψη η κοινωνική κινητικότητα, τα χρέη των σπουδαστών, η ποιότητα της διδασκαλίας και οι ακαδημαϊκές γνώσεις, το ποσοστό των φοιτητών από μειονεκτούσες ομάδες κ.α.), δημοσιοποίηση περισσότερων πληροφοριών σχετικά με τα οικονομικά μεγέθη των πανεπιστημίων που συνδέονται με τα αποτελέσματα (κόστος, κέρδη των αποφοίτων, ποσοστά ικανοποίησης των φοιτητών), εξασφάλιση πως οι μηχανισμοί δημόσιας χρηματοδότησης για την πανεπιστημιακή έρευνα διαφυλάσσουν την ακαδημαϊκή της ακεραιότητα.

Οι ακαδημίες, και στη συνέχεια τα free schools, υποστηρίζονται σθεναρά από τον Gove παρά το γεγονός πως έχουν συγκεντρώσει πλειάδα αρνητικών κριτικών αλλά και ένα σωρό καταγεγραμμένες αποτυχίες. Η λογική των ακαδημιών βρίσκεται σε αρμονία με την ιδεολογία των Συντηρητικών. Το κόμμα τους δεν αντιτίθεται στο να μπορούν κάποιες επιχειρήσεις να έχουν κέρδη από τη διαχείριση των academies και των free schools. Ο νέος νόμος του Gove για τις ακαδημίες επέτρεψε στα 'outstanding schools' να μετατρέπονται με 'fast-track' διαδικασίες σε ακαδημίες και δεν επέτρεψε στους γονείς να αρνούνται την ίδρυσή τους. Τα χαρακτηριστικά του νόμου τον κατατάσσουν σε αυτούς που δημιούργησαν ανισότητες και υπονόμισαν την κοινωνική συνοχή. Τα Free Schools είναι μη κερδοσκοπικά, ανεξάρτητα, χρηματοδοτούμενα από το κράτος και ανήκουν στην κατηγορία των ακαδημιών. Η δημιουργία τους εγκρίθηκε μέσω του 2010-Academies Act της κυβέρνησης συνεργασίας. Δεν είναι υπό τον έλεγχο των LEAs, υπόκεινται στον *Κώδικα Εγγραφών Σχολείων*, έχουν αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα και ελέγχονται από τον Ofsted. Μετά το Μάιο του 2015 ο όρος free school χρησιμοποιείται και για νέες ακαδημίες που ιδρύονται μέσω των τοπικών αρχών. Την περίοδο 2010-2015 ιδρύθηκαν περίπου 400 free schools, ενώ με τον 2011-Education Act δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε να προηγηθεί η δημιουργία των

academy/free schools έναντι των παραδοσιακών community schools. Όλες οι νέες ακαδημίες που ιδρύθηκαν μετά το 2015 θεωρήθηκαν από τη νέα κυβέρνηση των Συντηρητικών ως free schools.

Ο κεντρικός έλεγχος του curriculum ήταν επίσης στα σχέδια του υπουργείου παιδείας που διατήρησε τον έλεγχο των σχολικών βιβλίων, ενώ στα σχέδια του Gove περιλαμβανόταν να ξαναγραφτεί το syllabus της Ιστορίας με τη συνδρομή του δεξιού ιστορικού Niall Ferguson. Το 2010 ανακοίνωσε πως όσοι μαθητές θα αποκτούν GCSEs στα Αγγλικά, μαθηματικά, science, μια ξένη γλώσσα και σε ένα φιλολογικό μάθημα θα αποκτούν ένα 'English Baccalaureate'. Η επιθεώρηση των εκπαιδευτικών έβρισκε τη νέα κυβέρνηση θετικά διακείμενη. Στην περίπτωση του νέου κώδικα εγγραφών (admissions code) η ιδεολογία των Συντηρητικών που είναι σύμφυτη με την επιλογή οδηγεί τον Gove να επιχειρηματολογεί πως τα 'καλά' σχολεία θα αποκτήσουν περισσότερους μαθητές και τα 'αδύναμα' θα πιεστούν. Οι μαθητές ανά τάξη αυξάνονται (πάνω από 30) και το ποσοστό μαθητών που δικαιούνται δωρεάν σίτιση σε ακαδημίες και free schools κλειδώνει, με τα σχολεία να λαμβάνουν έξτρα χρηματοδότηση για αυτούς τους μαθητές. Οι δαπάνες για την παιδεία συνολικά μειώνονται (μειώνονται δαπάνες που αφορούν τις κτιριακές υποδομές, τα σχολικά λεωφορεία, επιδόματα και υποτροφίες νέων ηλικίας 16-19, προγράμματα μουσικής και φιλανανγνωσίας, δομές υποστήριξης χαρισματικών παιδιών κ.λπ.).

Αυτό που δεν απέφυγε η κυβέρνηση των Συντηρητικών ήταν να διαρρήξει τις σχέσεις της με τους εκπαιδευτικούς από πολύ νωρίς. Το φθινόπωρο του 2010 αγνοεί την απαίτηση των εκπαιδευτικών να μην μεταβληθούν από τις ακαδημίες οι συνθήκες εργασίας τους. Τον Ιανουάριο του 2011 ανακοινώνονται αλλαγές (αύξηση ορίων ηλικίας, αλλαγή του σχήματος μισθοδοσίας, αύξηση των εισφορών των εργαζομένων κ.α.) και οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται για απεργία. Τον Απρίλιο του ίδιου έτους ο Gove δηλώνει πως η εκπαίδευση των δασκάλων μπορεί να μην γίνεται στα πανεπιστήμια αλλά με παρακολούθηση εκπαιδευτικών εν ώρα εργασίας. Το Μάιο του 2011 οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καλή απόδοση απειλούνται με απόλυση. Τον Ιούνιο του 2011 το DfE εξέδωσε το discussion document "Training our next generation of outstanding teachers" σχετικά με την εκπαίδευση των δασκάλων και την επέκταση του προγράμματος Teach First και αυτό αποτέλεσε τη βάση για την υλοποίηση του Initial Teacher Training.

Οι ενέργειες των Συντηρητικών για την εισαγωγή των μαθητών στα ανώτατα ιδρύματα αλλά και ο τρόπος με τον οποίο χειρίστηκαν το ζήτημα των διδάκτρων έφερε σε πολύ δύσκολη θέση όσους προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Σε κάποιες περιπτώσεις η πολιτική τους δεν διαφοροποιήθηκε από αυτή των Εργατικών αλλά οι λεπτομέρειες είναι αυτές που καθόρισαν το τελικό αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, η ζήτηση για εισαγωγή στα πανεπιστήμια αυξήθηκε χωρίς αυτό να μεταφραστεί σε αύξηση των προσφερόμενων θέσεων αντίστοιχα. Ο περιορισμός των θέσεων στα πανεπιστήμια μεταφράζεται σε ανακατανομή του πλούτου και των ευκαιριών από τους πολλούς στους λίγους· αντίθετα με όσα έπρατταν οι Εργατικοί λίγα έτη πριν. Ακόμα και το είδος της εκπαίδευσης μεταβάλλεται, με κάποια 'περιώνυμα' ερευνητικά ιδρύματα να προσφέρουν μαθήματα στην πανεπιστημιούπολη και άλλα ιδρύματα να παρέχουν εξ αποστάσεως μαθήματα. Το ποσοστό των μαθητών που εισάγεται σε elite universities και προέρχεται από ιδιωτικά σχολεία αυξάνει με την εισαγωγή του νέου A\* grade στο A Level (από 8% σε 18%) και συνακόλουθα διευρύνει τις κοινωνικές ανισότητες. Οι μεταβολές των διδάκτρων (σχεδόν τριπλασιασμός τους), οι πληρωμές των αποφοίτων (graduate payments) και ο επικείμενος φόρος αποφοίτησης (graduate tax) κάνουν την πρόσβαση στα ανώτατα ιδρύματα ακόμα πιο δύσκολη.

Όταν ο Michael Wilshaw τοποθετείται επικεφαλής του Ofsted, τον Ιούνιο του 2011, αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς επιθετικά και σχολιάζει τις αυξήσεις τους, την ενδυμασία τους, τις κρίσεις των διευθυντών για τους απλούς εκπαιδευτικούς κ.λπ. Ενημέρωσε αμέσως τα σχολεία πως δεν θα προειδοποιούνται για τις επιθεωρήσεις. Έτσι βρέθηκε στο ξεκίνημα της καριέρας του με τους εκπαιδευτικούς σε ευθεία αντιπαράθεση, και αυτοί με τη σειρά τους αντιμετώπισαν την εχθρότητα που εισέπραξαν με την προειδοποίηση πως δεν θα συνεργαστούν.

Το 2011 αρχίζει η προετοιμασία του νέου curriculum για το 2013. Παράλληλα, γίνονται αλλαγές στις εξετάσεις όλων των επιπέδων. Αυτό που έκανε, όμως, τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν μαζικά σε απεργία ήταν η κατάργηση του General Teaching Council και η

αντικατάσταση του register of teachers με ένα νέο που θα διατηρείται από το Teaching Agency, το πάγωμα των μισθών και η αύξηση των εισφορών για τις συντάξεις τους. Η αύξηση των διδασκτρων στις πανεπιστημιακές σχολές των εκπαιδευτικών τους οδήγησε στην in-service κατάρτιση. Άλλοθι για τέτοιου είδους επιλογές τους παρείχε ο Gove που έδωσε την άδεια στις ακαδημίες να προσλαμβάνουν εκπαιδευτικούς χωρίς προσόντα διδασκαλίας. Η ενέργειά του αυτή καταγγέλθηκε από τους γονείς. Μετά το 2012 η απόλυση των εκπαιδευτικών έγινε ακόμα πιο εύκολη και η NUT έκανε λόγο για επίθεση στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Το 2013-14 η NUT είναι το ίδιο μαχητική και διαμηνύει πως, αν ο Gove δεν διαπραγματευτεί για μισθούς και συντάξεις, οι απεργιακές κινητοποιήσεις δεν θα σταματήσουν. Τον Ιούλιο του 2014 η Nicky Morgan αντικαθιστά τον Michael Gove και οι ενώσεις των εκπαιδευτικών, γονείς και σχολεία περιμένουν πιο αρμονική συνεργασία με το υπουργείο παιδείας.

Το Σεπτέμβριο του 2012 οι ακαδημίες είναι πλέον 2.309 και υπάρχουν καταγγελίες πως η μετατροπή των σχολείων σε ακαδημίες δεν γίνεται πάντα με νόμιμες διαδικασίες. Οι προτάσεις του Gove για την αναθεώρηση του National Curriculum δέχθηκαν σκληρή κριτική από τους ακαδημαϊκούς και τελικά διατηρούνται οι αλλαγές στο GCSE, ενώ εγκαταλείπονται τα σχέδια για το EBacc. Ωστόσο, τον Ιανουάριο του 2013 προχωρά σε μετατροπή των A Levels σε παρόμοια μορφή με το International Baccalaureate. Παράλληλα, ανακοινώνεται πως το Σεπτέμβριο του 2013 θα ενεργοποιηθεί η πληρωμή των εκπαιδευτικών που θα εξαρτάται από την απόδοσή τους και οι εκπαιδευτικοί εξαγγέλλουν απεργίες. Το 2013 είναι η χρονιά που έρχονται στην επιφάνεια κάποια οικονομικά σκάνδαλα στα οποία εμπλέκονται οι ακαδημίες. Επίσης, παρά τη δριμεία κριτική που δέχονται οι επιλογές της κυβέρνησης για το National Curriculum και τις απαιτητικές εξετάσεις, ο Gove θεσμοθετεί ακόμα περισσότερες εξετάσεις που οδηγούν σε δημοσιεύσεις για τις επιδόσεις των μαθητών σε 8 γνωστικά αντικείμενα. Το 2014 ανακοινώνει πως οι εξετάσεις για το GCSE και το A Level θα είναι λιγότερο προσανατολισμένες σε εργασίες και περισσότερο στις τελικές εξετάσεις.

Στην προεκλογική εκστρατεία του 2015 οι Συντηρητικοί, κάνοντας τον απολογισμό τους για την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου διακυβέρνησής τους, δηλώνουν υπερήφανοι για τις επιλογές τους. Προσμετρούν στα θετικά –και με αυτόν τον τρόπο υπογραμμίζουν μόνοι τους τι έχει μεγάλη αξία για τους ίδιους– την επαναφορά των υψηλών standards στη διδασκαλία, την εφαρμογή πειθαρχίας στα σχολεία, τις αλλαγές στο curriculum, το μεγάλο αριθμό ακαδημιών, την περαιτέρω μείωση του ρόλου των τοπικών αρχών, την επέκταση της επιλογής, τις αλλαγές στις εξετάσεις, τις αλλαγές στη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης, τις αλλαγές στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις μεταβολές στη μισθοδοσία και το συνταξιοδοτικό τους. Σίγουρα οι πολιτικοί τους αντίπαλοι διάλεξαν να προβάλλουν άλλα κομμάτια των συνεπειών της πολιτικής των Συντηρητικών. Μεταξύ άλλων, τόνισαν τα αυξημένα επίπεδα φτώχειας, την περικοπή της κοινωνικής μέριμνας, την αύξηση του σχολικού άγχους, την κρίση στην προσφορά εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων, τη μετατροπή των σχολείων σε ακαδημίες παρά την αντίθεση των γονιών, τον αποκλεισμό των τοπικών αρχών από τα κέντρα λήψης αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά θέματα και τη συγκέντρωση αρμοδιοτήτων στην κεντρική κυβέρνηση.

Η περίοδος διακυβέρνησης των Συντηρητικών και η παρουσία του Gove στο Υπουργείο Παιδείας επικύρωσαν την ταύτιση της εκπαιδευτικής πολιτικής τους με όσα πρεσβεύει η ιδεολογία του κόμματός τους. Βοήθησαν υπέρμετρα την ελεύθερη οικονομία να εισδύσει στην εκπαίδευση και να την αντιμετωπίσει όπως τους υπόλοιπους οργανισμούς με τους οποίους συναλλάσσεται, δηλαδή σαν ευκαιρία για πλουτισμό. Οι έχοντες διαθέσιμα κεφάλαια επιθυμούν με την κατάλληλη τοποθέτησή τους να αποκομίσουν κέρδη. Στην περίπτωση μας αυτό έγινε με πολλούς τρόπους. Οι ακαδημίες έδωσαν την ευκαιρία σε εταιρείες που διέθεταν μεγάλα κεφάλαια να αποκομίσουν σίγουρο κέρδος –κατασκευή κτιρίων, απόδοσή τους στο δημόσιο με leasing για προκαθορισμένο χρονικό διάστημα. Ο τραπεζικός τομέας υπήρξε ιδιαίτερα ωφελημένος από την υπέρμετρη αύξηση των διδασκτρων αλλά και τα σενάρια για την επιστροφή τους, τα οποία προέβλεπαν δανειοδότηση των φοιτητών και επιστροφή των δανείων μετά την αποφοίτηση και εύρεση εργασίας. Οι φοιτητές δεν δανείζονταν μόνο για να πληρώσουν τα δίδακτρα αλλά και για να καλύψουν το κόστος διαβίωσής τους στην περίπτωση που οι οικογένειές τους δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν.

## 4.5 Ιδιαιτερότητες της Πανεπιστημιακής/Μετά-Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης στην Αγγλία

### 4.5.1 16<sup>ος</sup> αιώνας έως 1940

Το 17<sup>ο</sup> αιώνα η Αγγλία είχε μόνο δύο πανεπιστήμια (Oxford<sup>628</sup> και Cambridge<sup>629</sup>) και η Σκωτία τέσσερα (Edinburgh, Glasgow, St Andrews και Aberdeen<sup>630</sup>). Στην Ιρλανδία υπήρχε το κολλέγιο Trinity<sup>631</sup>, ενώ η Ουαλία δεν είχε πανεπιστήμιο. Τα πανεπιστήμια και τα σχολεία των εκκλησιών αποτέλεσαν τα πρότυπα στα οποία στηρίχθηκε η δημιουργία της σχολικής εκπαίδευσης. Στη Σκωτία κάθε άνδρας μπορούσε να προσβλέπει σε πανεπιστημιακή εκπαίδευση, την εποχή που στην Αγγλία μόνο όσοι φοιτούσαν σε Public και Grammar School (ανώτερη τάξη) μπορούσαν να φοιτήσουν στο Oxbridge. Στα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα *τρία νέα ρεύματα* κάνουν την εμφάνισή τους και εναντιώνονται στην ηγεμονία των αγγλικανών. *Πρώτον*, ιδρύονται τα δύο νέα χριστιανικά δόγματα, οι μεθοδιστές και οι μονιστές, οι οποίοι ιδρύουν τις «ακαδημίες των αποστατών<sup>632</sup>» καθώς είναι αποκλεισμένοι από το Oxbridge. *Δεύτερον*, εμφανίζονται οι ωφελμιστές, για τους οποίους μιλήσαμε πιο πάνω. Σε αυτούς οφείλεται η ίδρυση του University College στο Λονδίνο, το 1828. Η Αγγλικανική εκκλησία ανταπαντά με την ίδρυση του King's College του Λονδίνου και του πρώτου κολλεγίου του Πανεπιστημίου του Durham. *Τρίτον*, ιδρύονται σε νέες βιομηχανικές πόλεις νέα πανεπιστημιακά κολλέγια<sup>633</sup> (Brock & Alexiadou, 2012, σσ. 431-433). Στο τέλος του 18<sup>ου</sup> αιώνα με είκοσι χιλιάδες φοιτητές τα πανεπιστήμια έφταναν στα 14. Ακολούθησε, στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, η ίδρυση των 'redbrick' πανεπιστημίων (π.χ. Manchester, Leeds). Επίσης, υπήρξε έντονη δράση στον ευρύτερο τομέα της μετά-υποχρεωτικής εκπαίδευσης: τεχνικά κολλέγια, εκπαίδευση που απευθυνόταν σε κοινωνικές ομάδες εκτός των πανεπιστημίων κ.α. Το 1903 ιδρύθηκε ο WEA (Workers' Education Association), ο οποίος το 1924 άρχισε να αυτονομείται από τα πανεπιστήμια καθώς ξεκίνησε να χρηματοδοτείται από την κεντρική κυβέρνηση. Το 1919 ιδρύθηκε η επιτροπή πανεπιστημιακών χορηγήσεων (University Grants Committee-UGC) η οποία διένειμε τις κρατικές επιχορηγήσεις στα πανεπιστήμια, διασφαλίζοντας πως λειτουργούσαν χωρίς πολιτικές παρεμβολές. Φτάνοντας στο 1918, το 2% του δεκαοκτάχρονου πληθυσμού σπούδαζε στο πανεπιστήμιο (Trowler, 2003, pp. 47-48).

<sup>628</sup> Στην Οξφόρδη υπάρχουν μαρτυρίες πως τα πρώτα μαθήματα ξεκίνησαν το 1096. Μετά το 1167, που ο βασιλιάς Henry II απαγόρευσε στους Άγγλους σπουδαστές να παρακολουθούν μαθήματα στο Πανεπιστήμιο του Παρισιού, εξελίχθηκε ραγδαία. Το 1201 διευθυντής του πανεπιστημίου ήταν ο 'magister scholarum Oxonie' και το 1214 παίρνει τον τίτλο του πρύτανη (Chancellor). Το 1231 οι καθηγητές (masters) αναγνωρίζονται ως πανεπιστημιακό σώμα (universitas). Παράλληλα, κυρίως για να λυθεί το θέμα της στέγασης των φοιτητών, ξεκινούν τη λειτουργία τους τα πρώτα κολλέγια της Οξφόρδης: το 1249 το University College, το 1260 το Balliol και το 1264 το Merton. [Πηγή: <https://www.ox.ac.uk>]

<sup>629</sup> Το Κέμπριτζ δημιουργήθηκε από κάποιους ακαδημαϊκούς που αποχώρησαν από το Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης το 1209. Αρχικά έμειναν σε καταλύματα της πόλης και λίγο αργότερα νοίκιασαν κάποια σπίτια που τα μετέτρεψαν σε πανδοχεία με επικεφαλής έναν καθηγητή (Master) ανά ομάδα σπουδαστών. Το 1226 οι ακαδημαϊκοί δημιούργησαν τον Οργανισμό του Πανεπιστημίου με επικεφαλής τον πρύτανη (Chancellor). Η συνεργασία των σπουδαστών με την πόλη δεν ήταν από την αρχή αγαστή –οι σπουδαστές δημιουργούσαν φασαρίες και οι κάτοικοι υπερχρέωναν τις υπηρεσίες τους. Το 1231 ο βασιλιάς Henry III πήρε τους ακαδημαϊκούς υπό την προστασία του και λύθηκε το πρόβλημα με τη στέγαση τους. Οι σπουδαστές που παρέμειναν ήταν όσοι ήταν εγγεγραμμένοι στη διδασκαλία ενός αναγνωρισμένου master. [Πηγή: <https://www.cam.ac.uk>]

<sup>630</sup> Τα πανεπιστήμια της Σκωτίας ιδρύθηκαν: το St Andrews το 1412, το Glasgow το 1451, το Aberdeen το 1495 και το Edinburgh το 1582.

<sup>631</sup> Ιδρύθηκε το 1592.

<sup>632</sup> Η πιο γνωστή ήταν η ακαδημία Warrington. Όλες τους συνδέθηκαν με τη βιομηχανική επανάσταση και υποστηρίχθηκαν από πλούσιους εργοστασιάρχες (Brock & Alexiadou, 2012, σσ. 432-433).

<sup>633</sup> Το πρώτο κολλέγιο (Owens) είναι το σημερινό University of Manchester.

#### 4.5.2 Η περίοδος 1940-1960

Μετά τον Πόλεμο η μετά-υποχρεωτική εκπαίδευση<sup>634</sup> γνώρισε ιδιαίτερη άνθηση. Ο 1944 Education Act στα Sections 41, 42 και 53 τονίζει το καθήκον των τοπικών αρχών να διασφαλίσουν τις συνθήκες για όσους επιθυμούν να συνεχίσουν να βρίσκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το 1945 η αναφορά Percy συνιστά την ανάπτυξη τεχνολογικών κολλεγιών και την αύξηση της διδασκαλίας της επιστήμης. Επίσης, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση άρχισε να αντιμετωπίζεται ως δραστηριότητα αναψυχής. Οι ενήλικοι μαθητές που παρακολουθούσαν βραδινά μαθήματα, έφτασαν από 300.000 το 1947 στο ένα εκατομμύριο το 1967 (Trowler, 2003, p. 49).

*[Οι σημαντικές ημερομηνίες/νομοθετήματα για τη μετά-υποχρεωτική εκπαίδευση βρίσκονται στο Παράρτημα, στο Αγγλικό Χρονολόγιο]*

Στο διάστημα 1944-1947 αρκετές αναφορές κατέδειξαν την ανάγκη για αλλαγές στην εκπαίδευση, οι οποίες θα συνέδραμαν στις ανάγκες της οικονομίας για προσωπικό με συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες. Το 1945 τα πανεπιστήμια ήταν συνολικά λιγότερα από 20 και οι φοιτητές πλησίαζαν τους 50.000. Ο ρόλος τους ήταν διττός. Καταρχάς, είχαν τον κεντρικό έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στρατολογώντας σπουδαστές, εκπαιδεύοντας προσωπικό, εγκρίνοντας αναλυτικά προγράμματα και αναγνωρίζοντας προσόντα σε όλη τη Βρετανική Αυτοκρατορία. Δεύτερον, είχαν έναν πολιτιστικό και κοινωνικό ρόλο που ήταν εξίσου σημαντικός με τον οικονομικό. Το Oxbridge<sup>635</sup> παρέμεινε το σημαντικότερο όλων σε επιρροή. Από τα κολλέγια τους προερχόταν το ένα πέμπτο των αποφοίτων, και αυτοί στη συνέχεια στελέχωναν πολιτικές, διοικητικές και ακαδημαϊκές θέσεις υψηλού κύρους. Παρά το γεγονός πως σχεδόν όλα τα πανεπιστήμια χρηματοδοτούνταν από το κράτος δεν εξαρτιόνταν από αυτό. Η αυτονομία αυτή τα ώθησε να αντισταθούν στις προκλήσεις για αλλαγές. Ενέμεναν στη σφαιρική εκπαίδευση και αρνήθηκαν να περάσουν στην εξειδίκευση. Επιπλέον, ο μετασχηματισμός τους δεν αποτελούσε μέρος της ατζέντας των Εργατικών, οι οποίοι εκείνη την περίοδο έθεταν στις προτεραιότητές τους τη διεύρυνση (νέα ιδρύματα και αύξηση του μεγέθους των υπαρχόντων). Η κυβέρνηση των Εργατικών (1945-1951) ασχολήθηκε με τη σύνταξη μιας σειράς αναφορών για τις ανάγκες ανθρώπινου δυναμικού και για το πώς η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα έπρεπε να προσαρμοστούν στα νέα αυτά δεδομένα. Ο εκσυγχρονισμός ήταν κυρίαρχο θέμα στη δεκαετία του 1950 αλλά δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός πως οι εδραιωμένες ιεραρχίες ήταν κυρίαρχες και εμπόδιζαν την πρόοδο, υπαγορεύοντας ταυτόχρονα τι είναι σημαντικό και τι όχι. Τα Πανεπιστήμια δεν συνηγόρησαν σε αυτή τη διεύρυνση. Κάποια, μεταξύ αυτών η Οξφόρδη και το Κέμπριτζ, δεν ήθελαν να αυξήσουν τον αριθμό των φοιτητών, η UGC (University Grants Committee) δεν συνηγόρησε να αναβαθμιστούν τα κολλέγια των πανεπιστημίων-university colleges- (π.χ. Southampton, Hull) σε πανεπιστήμια –full university status–, κάποια τεχνολογικά κολλέγια –higher level technical colleges– (π.χ. Acton, Battersea, Salford) αύξησαν τον αριθμό των σπουδαστών τους αλλά περίμεναν έως το 1956 για να αναβαθμιστούν σε Κολλέγια προηγμένης τεχνολογίας<sup>636</sup> –Colleges of Advanced Technology-CATs– (Jones K. , 2016, pp. 8-11 & 42-45).

Ο 1944-Education Act υποχρέωσε τις LEAs να ασχοληθούν με την τεχνική και τη μεταλυκειακή εκπαίδευση (further education-FE). Στόχος ήταν, έστω και μέσω part-time παρακολούθησης, να παραμείνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όσοι βρίσκονταν στην ηλικία 15-18. Έγιναν προσπάθειες να συνδυαστεί με τη μαθητεία και να ενισχυθεί ο θεσμός των county colleges, αλλά αυτές δεν τελεσφόρησαν και η further education παρέμεινε έντονα διαφοροποιημένη και με χαμηλά ποσοστά συμμετοχής. Μικρά ποσοστά εργατών ολοκλήρωναν τα προγράμματα που ξεκινούσαν (Ordinary National Certificate-ONC ή Higher National Certificate-

<sup>634</sup> Post-compulsory education

<sup>635</sup> Σύμφωνα με την αναφορά Percy (1945) το Oxbridge αποτελούσε το μοντέλο για «το πανεπιστήμιο», το οποίο οριζόταν από την επιτροπή ως: «μια αυτοδιοικούμενη κοινότητα καθηγητών και σπουδαστών, που εργάζονται μαζί, με σημαντικές δικές του δωρεές, αρκετά ώριμο να θέτει μόνο του τα στάνταρ της διδασκαλίας, και αρκετά ισχυρό ώστε να αντιστέκεται σε εξωτερικές πιέσεις - δημόσιες ή ιδιωτικές, πολιτικές ή οικονομικές» (Jones K. , 2016, pp. 9-10).

<sup>636</sup> White Paper για την Τεχνική Εκπαίδευση του 1956.

HNC). Οι λευκές Βίβλοι των 1956 και 1961, καθώς και η αναφορά Crowther (1959) καταδεικνυαν πως η κατάρτιση-μαθητεία απέτυχαν σε ποσότητα και ποιότητα<sup>637</sup>. Ο αριθμός των σπουδαστών, ωστόσο, αυξήθηκε στα χρόνια που ακολούθησαν. Η τεχνική εκπαίδευση μασιζόταν από τρία βασικά προβλήματα: υποχρηματοδότηση, οι μαθητές ξεκινούσαν για την τεχνική εκπαίδευση με σαθρές βάσεις από τη δευτεροβάθμια και τέλος δεν λάμβανε υπόψη τις μελλοντικές ανάγκες καθώς πιεζόταν να ικανοποιήσει τις τρέχουσες απαιτήσεις των εργοδοτών. Τα κολλέγια εκτός από το να παρέχουν εξειδικευμένο τεχνικό προσωπικό απένειμαν και τίτλους σπουδών για τα advanced και degree-level courses. Η διαμάχη μεταξύ αυτών και των ακαδημαϊκά αναγνωρισμένων πανεπιστημίων είναι αντίστοιχη με τη διαμάχη στη χώρα μας μεταξύ AEI και TEI. Τα πανεπιστήμια ήταν αυτόνομα σε μεγάλο βαθμό, με τους συγκλητικούς να λαμβάνουν τις σημαντικότερες αποφάσεις. Η UGC (University Grants Committee) περιφρουρούσε αυτή την αυτονομία (το 1950 τα πανεπιστήμια ήταν λιγότερο ανεξάρτητα οικονομικά από το κράτος από ό,τι το 1939). Στα χρόνια που ακολούθησαν τα πανεπιστήμια μπήκαν στη λογική να παράγουν νέα γνώση μέσω της έρευνας και να τη συνδέσουν με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (golden age) η συζήτηση για τη διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης βρισκόταν στο απόγειο καθώς οι απαιτήσεις για θέσεις στα ιδρύματα δεν ικανοποιούνταν. Σε αυτό συνέβαλλε και η αγορά εργασίας που διέθετε θέσεις που απαιτούσαν πιστοποιήσεις. Ωστόσο, οι ιδιαιτερότητες της μεταπολεμικής περιόδου έδιναν προτεραιότητα στη σχολική εκπαίδευση (Jones K. , 2016, pp. 8-11 & 42-45).

Το σύστημα της επαγγελματικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης παρουσιάζει κάποιες αξιοσημείωτες ιδιομορφίες που θα επισημανθούν εδώ καθώς, όπως θα δούμε σε επόμενη ενότητα, η ανώτατη εκπαίδευση και η δευτεροβάθμια διαπλέκονται με την επαγγελματική –λίγο αργότερα τα κολλέγια της τεχνικής εκπαίδευσης μετατρέπονται σε Πανεπιστήμια. Η επαγγελματική εκπαίδευση άλλοτε έχει τη μορφή πλήρους φοίτησης και άλλοτε μερικής φοίτησης. Υπάρχουν αρκετά προγράμματα που συνδέουν τη διδασκαλία με την πρακτική εξάσκηση εντός της επιχείρησης (Τμήματα Sandwich). Τα ιδρύματα που παρέχουν επαγγελματική εκπαίδευση είναι τα Colleges of Further Education, Technical Colleges και Colleges of Technology<sup>638</sup>. Τα Polytechnics (Πολυτεχνικές Ανώτατες Σχολές) ανήκουν στο πανεπιστημιακό επίπεδο και παράλληλα ανήκουν στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Το σύστημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης δίνει τη δυνατότητα να αποφασίσει κάποιος πως θα διαμορφώσει τις σπουδές του με ένα μεγάλο εύρος επιλογών. Τα προγράμματα διδασκαλίας τους ορίζονται από ειδικές επιτροπές. Οι απονεμόμενοι τίτλοι σπουδών παρέχονται σε δύο επίπεδα: Ordinary National Certificate/Diploma ή Higher National Certificate/Diploma. Οι προτάσεις των κολλεγίων για τα τμήματα πρέπει να επικυρωθούν από το Υπουργείο Παιδείας και τους επαγγελματικούς συλλόγους. Το 1973 ιδρύονται οι επιτροπές Technical Education Council και Business Education Council, υπεύθυνες για την κατάρτιση των προγραμμάτων των κολλεγίων. Οι ακαδημαϊκοί τίτλοι των Polytechnics χορηγούνται από το Council for National Academic Awards (CNAA). Κάποιες εναλλακτικές εκπαιδευτικές μορφές είναι τα ιδρύματα Επιμόρφωσης Ενηλίκων (Adult Education), τα Residential Colleges of Adult Education και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Kuebart, 1987, σσ. 134-138).

#### 4.5.3 Η περίοδος 1960-1980

Το 1961 συστήνεται η Επιτροπή για την Ανώτατη Εκπαίδευση (υπό την προεδρία του Lord Robbins). Ελάχιστες αναφορές στην ιστορία της εκπαίδευσης της Βρετανίας οδήγησαν σε τόσο άμεσα υλοποιήσιμες αλλαγές. Κάποιες από τις ποσοτικές συστάσεις, που υπό φυσιολογικές συνθήκες θα χρειάζονταν μια δεκαετία, έγιναν White Paper σε 24 ώρες από την εμφάνιση της αναφοράς (Chitty, 2009a, pp. 198-199). Το 1963 τα πορίσματα της επιτροπής μιλούσαν κυρίως για επέκταση. Έγιναν αποδεκτά από Συντηρητικούς και Εργατικούς καθώς η επέκταση της

<sup>637</sup> Αναλυτικά βλέπε (Jones K. , 2016, pp. 42-43)

<sup>638</sup> Το 1956 επιλέχθηκαν κάποια από τα Technical και Further Education Colleges και αναβαθμίστηκαν σε Colleges of Advanced Technology. Τα περισσότερα από αυτά έγιναν τα «νέα πανεπιστήμια» της δεκαετίας του 1960.

πανεπιστημιακής εκπαίδευσης αντιμετωπιζόταν ως ζήτημα 'εθνικής επιβίωσης'. Παρά τις καινοτομίες που πρότεινε στην εκπαίδευση των δασκάλων, στη μεταλυκειακή εκπαίδευση και στα πανεπιστήμια, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση είχε τον κύριο ρόλο ο οποίος παρέμενε διττός: κοινωνικός-πολιτιστικός και οικονομικός. Το έργο της επιτροπής συγκρίθηκε με τον 1944-Education Act, καθώς η διεύρυνση δεν απέρριπτε την επιλεκτικότητα. Όταν οι Εργατικοί έρχονται στην εξουσία επαναφέρουν τη συζήτηση στην τεχνική εκπαίδευση και μιλούν για τη δημιουργία ενός 'people university'-polytechnic. Ο υπουργός παιδείας των Εργατικών Anthony Crosland επεσήμανε την ανάγκη απομυθοποίησης της υπεροχής των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και το 1965 με ένα White Paper υιοθετεί μια πολιτική που προκρίνει τη δημιουργία πολυτεχνείων. Στα χρόνια που ακολουθούν καταγράφεται σωρεία προβλημάτων στα νέα εκπαιδευτικά ιδρύματα (υποχρηματοδότηση, κακή αναλογία σπουδαστών-διδασκόντων, τα προγράμματά τους δεν υποστηρίζονταν επαρκώς από το Υπουργείο Παιδείας κ.α.), μετατρέποντάς τα σε λιγότερο προνομιούχα και από τα μεσαίας τάξης πανεπιστήμια. Αυτό που επιτυγχάνουν, ωστόσο, είναι να αυξήσουν αριθμητικά την ανώτατη εκπαίδευση φτάνοντας τον αριθμό των σπουδαστών στους 800.000 το 1980. Ο Robbins επικρίθηκε πως η επέκταση που πρότεινε δεν στηρίχθηκε στις ανάγκες σε εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό αλλά στην απαίτηση των σπουδαστών για ένα ιδιαίτερος ακριβό μοντέλο εκπαίδευσης. Υπογραμμίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο την ανάγκη συνύπαρξης ενός μικρότερου τομέα ανώτατης εκπαίδευσης με έναν ευρύ τομέα τεχνικής εκπαίδευσης. Οι κυβερνήσεις των Wilson, Heath και Callaghan δεν επανεξέτασαν το μοντέλο Robbins αλλά κατέβαλαν προσπάθειες να μειωθεί το κόστος. Επιπλέον, υπήρξε απομάκρυνση από τη ρητορική πως ό,τι ωφελεί τη διδασκαλία και την έρευνα ωφελεί και την οικονομία, και τις δεκαετίες που ακολουθούν ο λόγος του Callaghan στο κολλέγιο Ruskin αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο των μεταρρυθμίσεων (Jones K. , 2016, pp. 78-81).

Το 1963 τα πανεπιστήμια στην Αγγλία ήταν 24 και το 15% των σπουδαστών φοιτούσαν σε Οξφόρδη και Κέμπριτζ. Τη δεκαετία του 1960 τα Πανεπιστήμια ανασυγκροτούνται και επεκτείνονται· ταυτόχρονα, οι φοιτητές σε αυτά και στις πολυτεχνικές σχολές διπλασιάζονται. Τα Πανεπιστήμια της Αγγλίας είναι αυτόνομα ιδρύματα και οργανωτικά διαφέρουν μεταξύ τους. Η συμμετοχή των φοιτητών στην αυτοδιοίκησή τους είναι περιορισμένη και οι ενώσεις τους<sup>639</sup> είναι περισσότερο μια μορφή κοινωνικής έκφρασης των φοιτητών. Χρηματοδοτούνται κατά 90% από την κυβέρνηση και συγκεκριμένα από την University Grants Committee, που απαρτίζεται από αντιπροσώπους των πανεπιστημίων, της Βιομηχανίας και Υπουργείων. Η αναφορά Robbins (1963) υπογράμμισε την ανάγκη επέκτασης της ανώτατης εκπαίδευσης, ώστε όλοι όσοι έχουν ικανότητες να μπορέσουν να φοιτήσουν σε αυτήν. Επίσης, πρότεινε τη σύσταση ενός σώματος που θα επιβλέπει την απονομή τίτλων από μη πανεπιστημιακά ιδρύματα. Ως απόρροια αυτής της πρότασης, το 1964 δημιουργήθηκε το CNAA (The Council for National Academic Awards). Το 1969 ιδρύεται από τον Milton Keynes το Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Open University). Τη δεκαετία του 1960 δημιουργούνται νέα πανεπιστήμια (τα επονομαζόμενα 'Shakespearean universities' λόγω των ονομάτων τους: York, Lancaster, Warwick, Sussex, Essex, Kent). Την ίδια περίοδο κάποια εκπαιδευτικά ιδρύματα μετασχηματίζονται σε πανεπιστήμια (π.χ. Bath, Aston και Salford). Το 1966 εκδόθηκε το White Paper *A Plan for Polytechnics* το οποίο είχε ως αποτέλεσμα 29 κολλέγια υψηλής τεχνολογίας (colleges of advanced technology) να προαχθούν σε πολυτεχνεία, υπό τον έλεγχο των LEAs, που απονέμουν πτυχία (degree-awarding polytechnics). Το White Paper *Higher Education: A Framework for Expansion* προώθησε και αυτό με τη σειρά του την εξάπλωση της ανώτατης εκπαίδευσης (Kuebart, 1987, σσ. 138-139) (Trowler, 2003, p. 75).

Η επιλογή των φοιτητών γίνεται από τα ίδια τα Πανεπιστήμια με εξετάσεις G.C.E. σε 5 μαθήματα (τα 2-3 σε επίπεδο A-level), χρήση των επιστολών που στέλνουν τα σχολεία, καθώς και συνεντεύξεις. Οι φοιτητές που τελικά επιλέγονται είναι λιγότεροι από το 50% των αρχικών αιτήσεων. Οι διαθέσιμες θέσεις καθορίζονται από την υπηρεσία Universities Central Council on Admissions (εξαίρονται Oxford και Cambridge). Στα περισσότερα πανεπιστήμια η εκπαίδευση ολοκληρώνεται σε 3 έτη και οι φοιτητές αποκτούν το Bachelor-Grad, ακολουθούν τα μεταπτυχιακά

<sup>639</sup> Unions: σε επίπεδο Πανεπιστημίου και National Union of Students: σε εθνικό επίπεδο.



(1-2 έτη) και τα διδακτορικά (περίπου 4 έτη). Το 1973 βρίσκει τους εκπαιδευτικούς να εκπαιδεύονται με δύο τρόπους: 1. Πανεπιστημιακές σπουδές και ένα επιπλέον έτος παιδαγωγικής εκπαίδευσης, 2. Ανώτατη Παιδαγωγική Σχολή. Το 1972 η James-Report και η Λευκή Βίβλος τροποποιούν την εκπαίδευσή τους: ένας τριετής κύκλος που οδηγεί σε Bachelor of Education, ένας χρόνος πρακτικής άσκησης και τέλος επιμόρφωση για την οποία ο εκπαιδευτικός παίρνει άδεια ενός τριμήνου κάθε επτά χρόνια (Kuebart, 1987, σσ. 139-142).

Μετά το 1968 η ηρεμία της μεταπολεμικής συναίνεσης διαταράσσεται και σε όλα σχεδόν τα πανεπιστήμια εκδηλώθηκε ένας ριζοσπαστισμός και μια μαχητικότητα που αφορούσε σε ευρέα κοινωνικά φαινόμενα –κυκλώματα συνδέαν την ακαδημαϊκή ζωή με τον πλούτο και την εξουσία, επιχειρήσεις καθοδηγούσαν την έρευνα και τα προγράμματα σπουδών, ακαδημαϊκοί κατηγορούνταν για ανέντιμη συμπεριφορά και διαπλοκή, σπουδαστές συλλαμβάνονταν για πολιτικές δραστηριότητες όπως η διαμαρτυρία το 1970 για το στρατιωτικό καθεστώς στην Ελλάδα (Jones K. , 2016, pp. 91-94).

Μέχρι το 1970 οι LEAs ήταν υπεύθυνες για την τεχνική εκπαίδευση και τα κολλέγια για το εμπόριο, τις τέχνες και την τεχνολογία. Αρκετοί ενήλικες αντιμετώπιζαν τη μεταλυκειακή εκπαίδευση ως απασχόληση ελεύθερου χρόνου με μαθήματα όπως μαγειρική, κηπουρική, yoga, ζωγραφική, τέχνες, χειροτεχνίες κ.α. Το 1973 επικρατούσε η άποψη πως η εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των ανθρώπων (Trowler, 2003, pp. 75-76).

#### 4.5.4 Η περίοδος 1980-1990

Τις δεκαετίες 1980 και 1990 η ανώτατη εκπαίδευση ακολουθεί παρόμοια πορεία: 1. Αυξάνεται ο αριθμός των ΑΕΙ και των φοιτητών<sup>640</sup>, 2. Τα πτυχία συνδέονται με τις ανάγκες της οικονομίας, 3. Ο κυβερνητικός έλεγχος στα ΑΕΙ ισχυροποιείται και 4. Η «εμπορευματοποίηση» είναι κυρίαρχο θέμα και στις δύο δεκαετίες (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 475).

Στο White Paper *Higher Education: A New Framework* (1991) αναφέρεται πως, σε συμφωνία και με τις Κυβερνητικές δεσμεύσεις στο White Paper του 1987 *Higher Education: Meeting the Challenge*, οι θέσεις στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν αυξηθεί και ένας στους πέντε νέους ηλικίας 18-19 ετών συνεχίζουν στην ανώτατη εκπαίδευση· το 1987 ο αριθμός ήταν ένας στους επτά. Δεν παραλείπεται και η σημαντική παρατήρηση πως η ανώτατη εκπαίδευση είναι πλέον προσβάσιμη από ανθρώπους όλων των κοινωνικών τάξεων<sup>641</sup> (DES, 1991a, p. 8).

Μπορεί η αναφορά Robbins (1963) να ευαγγελιζόταν τη διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά τα δεδομένα ενός εγγράφου του κόμματος των Εργατικών αναφέρουν μείωση του ποσοστού των μαθητών που είχαν γονείς χειρωνακτές από 26% το 1973 σε 23% το 1980. Το 1989 ο Kenneth Baker καλεί για διπλασιασμό του ποσοστού των νέων ανθρώπων που βρίσκονται σε πανεπιστήμια και πολυτεχνεία την προσεχή εικοσιπενταετία (από 15% σε 30%). Ωστόσο, ξεκαθάρισε πως αυτό θα γίνει με βάση το Αμερικάνικο μοντέλο της ιδιωτικής χρηματοδότησης και όχι με το δυτικό-ευρωπαϊκό σύστημα της αύξησης της δημόσιας χρηματοδότησης. Ο διάδοχός του John MacGregor εγκατέλειψε το στόχο του 30% και ανακοίνωσε πως οι Συντηρητικοί παραμένουν πιστοί στη δέσμευση για επέκταση αλλά σε πιο ρεαλιστικό πλαίσιο και με την απαραίτητη χρηματοδότηση να προέρχεται από μια ποικιλία πηγών (Chitty, 2009a, pp. 202-203).

Το 1991 που εκδίδεται το white paper *Education and training for the 21<sup>st</sup> century: the challenge to colleges* εκδηλώνεται η πρόθεση της Κυβέρνησης να απομακρυνθούν από τον έλεγχο των LEAs τα further education colleges και τα sixth form colleges. Στόχο, το 1991, αποτελούσε η μετάβαση να γίνει τον Απρίλιο του 1993 και η χρηματοδότηση των κολλεγίων να γίνει μέσω Συμβουλίων που θα χρηματοδοτούνταν απευθείας από την Κυβέρνηση (DES, 1991b).

<sup>640</sup> Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 το 15% των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούν σε ΑΕΙ, τη δεκαετία 1990 το ποσοστό αυτό γίνεται 35% και το 2002 φτάνει στο 43% (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 476).

<sup>641</sup> Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως και τα δύο white papers είναι απότοκα των Κυβερνήσεων των Συντηρητικών και επομένως είναι εύλογο να εκθειάζουν τα αποτελέσματα των πολιτικών τους.

#### 4.5.5 Η περίοδος 1990-2000

Το 1992 ο *Further and Higher Education Act 1992* επιφέρει αξιοσημείωτες αλλαγές στη μεταλυκειακή εκπαίδευση. Τα κολλέγια σταματάνε να βρίσκονται υπό την εποπτεία των LEAs, έχουν τα δικά τους διοικητικά συμβούλια και διαχειρίζονται τα οικονομικά τους. Οι μεταρρυθμίσεις μοιάζουν με αυτές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά είναι πιο δραστικές καθώς ο χώρος είναι συνδεδεμένος άμεσα με το χώρο των επιχειρήσεων. Τα ιδρύματα ανταγωνίζονται, οργανώνονται σύμφωνα με τις αρχές της αγοράς και δίνουν έμφαση στην αποτίμηση της ποιότητας με τη χρήση «δεικτών επίδοσης». Η Further Education αποτελεί για την Αγγλία μια μεγάλη επιχείρηση με μερικά εκατομμύρια φοιτητές. Ο Νόμος του 1992 διευρύνει τον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης αποδίδοντας στα πολυτεχνικά ιδρύματα τη θεσμική υπόσταση των πανεπιστημίων. Η χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης μεταφέρεται από το Εθνικό Βρετανικό Συμβούλιο Χρηματοδότησης στο Συμβούλιο της κάθε χώρας (Αγγλία, Σκωτία και Ουαλία). Η διεύρυνση δεν συνοδεύτηκε από αύξηση των δαπανών αλλά έγινε προσπάθεια για ορθολογικότερη διαχείριση (Brock & Alexiadou, 2012, σσ. 474-476).

Το 1993 τα μεγαλύτερα κολλέγια του University of London έγιναν ανεξάρτητα πανεπιστήμια από τη στιγμή που τους χορηγήθηκε άμεση πρόσβαση στην κρατική χρηματοδότηση και το δικαίωμα να απονέμουν διπλώματα. Τα ίδια δικαιώματα δόθηκαν αργότερα και στα ιδρύματα του University of Wales. Το 1994/95 1,1 εκατομμύρια ενήλικες παρακολουθούσαν κάποιο πρόγραμμα. Στην εκπαίδευση ενηλίκων υπάρχουν εκτός από τις συμβατικές και πλειάδα άλλων δομών: ιδρύματα γυναικών, ο WEA, κολλέγια αλληλογραφίας κ.λπ. Τα πανεπιστήμια είναι αυτόνομα στο πώς θα διαχειριστούν τα προγράμματα σπουδών, την αξιολόγηση και τη χρηματοδότηση. Το 1995 τα κολλέγια μεταλυκειακής εκπαίδευσης ήταν 465 με 2.607.000 σπουδαστές. Έγιναν προσπάθειες να προσελκυστούν σπουδαστές πλήρους φοίτησης, καθώς αυτό αποτελούσε και προτεραιότητα της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό ενισχύθηκε από την ύφεση η οποία συνεισέφερε στη μείωση της μαθητείας στη βιομηχανία. Το 1996 τα πανεπιστήμια έχουν φτάσει τα 176, με τον αριθμό αυτό να περιλαμβάνει και τα 'νέα πανεπιστήμια'. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση έφταναν τα £38 δισεκατομμύρια, με τα £9 δισεκατομμύρια να αναλογούν στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ανώτατη, μεταλυκειακή και δια βίου). Οι φοιτητικές χορηγήσεις είχαν περιοριστεί στο ελάχιστο και τα φοιτητικά δάνεια αυξάνονται διαρκώς. Τέλος, αυξητική τάση είχε και ο αριθμός σπουδαστών· από 618.000 το 1970 έφτασε τους 1.720.000 το 1995/96 (Trowler, 2003, pp. 76-77).

Το 1997 εκλέχθηκε η κυβέρνηση των Εργατικών. Η χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης από £4,7 δισεκατομμύρια το 1997 έφτασε στα £5,8 δισεκατομμύρια το 2001. Ωστόσο, η χρηματοδότηση ανά σπουδαστή παρέμεινε η ίδια και το ποσοστό της χρηματοδότησης σε σχέση με το ΑΕΠ μειώθηκε από 0,99 σε 0,96 τοις εκατό. Μια αρνητική αλλαγή ήταν η μείωση της αναλογίας σπουδαστών-διδασκόντων από 16:1 σε 17:1· με το προσωπικό να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στην προετοιμασία της αξιολόγησης της ποιότητας της διδασκαλίας, παρά στην πραγματική διδασκαλία. Ο μέσος όρος χρέους ανά φοιτητή αυξήθηκε 200%, περίπου £2.500 ήταν το ποσό ανά φοιτητή για το βασικό πτυχίο (Trowler, 2003, pp. 77,79).

Οι Εργατικοί, με υπουργό τον David Blunkett, δεσμεύονται για συμμετοχή στη ανώτατη εκπαίδευση σε ποσοστό 50% έως το 2010. Η διεύρυνση μετά τον 1988-ERA ήταν ραγδαία, αλλά τόσο οι παροχές για τους σπουδαστές όσο και οι αποδοχές των καθηγητών υπέστησαν μειώσεις (κάτω από τον πληθωρισμό). Ο CVCP<sup>642</sup> υπολόγισε πως το 1996 οι καθηγητές στα πανεπιστήμια έπρεπε να πάρουν 37% αύξηση ώστε να βρεθούν στα μισθολογικά επίπεδα του 1981 (Chitty, 2009a, pp. 203-204).

Το 1998 ο *Teaching and Higher Education Act* θεσμοθετεί τα Γενικά Διδακτικά Συμβούλια<sup>643</sup> στην Αγγλία και την Ουαλία. Τα συμβούλια έθεταν ως προϋπόθεση, για την πρόσληψη διευθυντών σχολείων, την κατοχή πιστοποιητικών διοίκησης σχολικών μονάδων. Έτσι, επετράπη στους Her Majesty's Inspectors να ελέγξουν τα ιδρύματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 477). Ο νόμος εισάγει δίδακτρα στους undergraduate students των πανεπιστημίων και

<sup>642</sup> Committee of Vice-Chancellors and Principals

<sup>643</sup> General Teaching Councils (GTCs)

αυτό το γεγονός προβληματίζει τους παραδοσιακούς υποστηρικτές των Εργατικών, σχετικά με την αποτυχία των νέων της εργατικής τάξης να διεκδικήσουν μια θέση στην ανώτατη εκπαίδευση της χώρας (Chitty, 2009a, p. 204).

Το 1998 στο Green Paper-*The Learning Age: A Renaissance for a New Britain* αποτυπώνεται το όραμα της κυβέρνησης για τη δημιουργία μιας κοινωνίας μάθησης (learning society), όπου συμμετοχοί θα είναι όλοι ανεξαρτήτως background. Το 1999 το White Paper-*Learning to Succeed* προτείνει τη δημιουργία ενός Learning and Skill Council για την Αγγλία το 2001, νέο σύστημα χρηματοδότησης και σχεδιασμού της μετά-υποχρεωτικής εκπαίδευσης μέσω των Regional Development Agencies (RDAs), νέους κανονισμούς επιθεώρησης μέσω του OFSTED, εκπαιδευτική υποστήριξη για όσους είναι πάνω από 16, προαγωγή της δια βίου εκπαίδευσης κ.α.

Ο *Learning and Skills Act-2000* ιδρύει το Learning and Skills Council για την Αγγλία και το National Council for Education and Training για την Ουαλία, καθώς και μια σειρά τοπικών συμβουλίων. Καταργεί τα TECs και FEFCs. Ιδρύει το Adult Learning Inspectorate και επεκτείνει τις δικαιοδοσίες του HM Chief Inspector στην FE (16-19 ετών).

Το 2000 εκδίδεται από το Sutton Group η αναφορά *Entry to Leading Universities* η οποία και αποκαλύπτει τη διαφορά των ευκαιριών που παρέχονται στους νέους και συναρτάται από την κοινωνική τους προέλευση. Η αναφορά μελέτησε την προέλευση των νέων που εισάγονται στα 13 καλύτερα πανεπιστήμια της Μεγάλης Βρετανίας, και κατέληξε πως όσοι προέρχονται από private schools έχουν 25 φορές περισσότερες πιθανότητες να εισαχθούν σε αυτά, έναντι όσων προέρχονται από 'μια χαμηλότερη κοινωνική τάξη' και μένουν σε 'φτωχή περιοχή' (Chitty, 2009a, pp. 205-206).

#### 4.5.6 Η περίοδος 2000-2013

Το Φεβρουάριο του 2002 το Green Paper "*14-19: Extending Opportunities, Raising Standards*" ανανεώνει την πρόθεση της κυβέρνησης το 50% των ατόμων ηλικίας 18-30, χωρίς να υπάρχει περιορισμός σχετικά με το οικονομικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο, να συμμετέχει στην ανώτατη εκπαίδευση. Παράλληλα, υπογραμμίζει το γεγονός πως λιγότερο από το 21% των νέων, ηλικίας έως 21 ετών, που ανήκουν σε χαμηλές κοινωνικοοικονομικές ομάδες φοιτούν στο πανεπιστήμιο, με το αντίστοιχο ποσοστό για τις υψηλές ομάδες να φτάνει στο 70% (DfES, 2002) (Chitty, 2009a, p. 205).

Τον Ιούνιο του 2002 η Minister for higher education, Margaret Hodge, παραδέχθηκε πως οι Εργατικοί δεν πέτυχαν το στόχο τους για τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, 'αφήνοντας ανέγγιχτη τη βασική αιτία της ανισότητας στο Ηνωμένο Βασίλειο'. Η ίδια αρνήθηκε πως τα δίδακτρα, που εισήχθησαν το 1999, ήταν εμπόδιο για είσοδο στην ανώτατη εκπαίδευση από μαθητές με φτωχό υπόβαθρο. Όταν της επεσήμαναν πως στη Σκωτία που δεν υπήρχαν δίδακτρα το ποσοστό στόχος (50%) έχει επιτευχθεί, απάντησε πως τέτοιου είδους συνδέσεις είναι 'υπερβολικά απλοϊκές και παραπλανητικές'. Το Μάιο του ίδιου έτους, άρθρο των *The Times* αναφέρει πως ο Blair έδωσε εντολή για αναθεώρηση του συστήματος διδασκτρών και δανείων, καθώς στις εκλογές του 2001 οι βουλευτές των Εργατικών ανέφεραν την εχθρότητα προς την Κυβέρνηση που επικρατούσε στα campus των ιδρυμάτων (Chitty, 2009a, p. 205).

Το 2003 εκδίδεται το White Paper-*The future of higher education* (DfES, 2003b) και ακολουθεί ο *Higher Education Act-2004*. Στο White Paper η κυβέρνηση θέτει μια σειρά προτάσεων ώστε να αντιμετωπιστούν τα ακόλουθα: τα χρηματοδοτικά προβλήματα, οργανωτικά προβλήματα που εμποδίζουν την έρευνα και την αριστεία, τη διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης, τη συνεργασία πανεπιστημίων και εταιρειών κ.α. Η Λευκή Βίβλος προτείνει ένας μικρός αριθμός πανεπιστημίων να μετατραπούν σε «ερευνητικά ιδρύματα» και τα υπόλοιπα να επικεντρωθούν στη διδασκαλία. Επίσης, όσοι φοιτητές δεν προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, καλούνται να πληρώσουν «συμπληρωματικά» δίδακτρα. Στην εισαγωγή του White Paper, ο Charles Clarke υπογραμμίζει πως τα πανεπιστήμια είναι κρίσιμα για τη δυνατότητα της Βρετανίας να κυριαρχεί, αντί να είναι εξαντλημένη από τη διαδικασία της αλλαγής, σε ένα κόσμο που μεταβάλλεται γρήγορα. Ο υπουργός παιδείας είπε κατά λέξη: «Η μελλοντική μας επιτυχία εξαρτάται από την κινητοποίηση με ακόμα πιο δημιουργικό τρόπο της φαντασίας, της δημιουργικότητας, των ικανοτήτων και των ταλέντων όλων των ανθρώπων μας». Συνεχίζοντας

επισήμανε τρεις βασικές περιοχές που τα πανεπιστήμια πρέπει να αλλάξουν και να βελτιώσουν: να επεκταθεί η ανώτατη εκπαίδευση σε ταλαντούχους ανθρώπους από κάθε υπόβαθρο, η Βρετανία να βελτιωθεί στην αξιοποίηση γνώσης για τη δημιουργία πλούτου και το σύστημα υποστήριξης των σπουδαστών να γίνει πιο δίκαιο<sup>644</sup>. Στο White Paper ο φιλόδοξος στόχος του 50% ξεκαθαρίζεται πως μπορεί να επιτευχθεί με αύξηση του αριθμού των νέων που παρακολουθούν σε further education colleges μονοετή ή διετή vocational courses. Τόσο το White Paper όσο και το νομοσχέδιο (second and third reading) προκάλεσαν πολλές αντιδράσεις σχετικά με την επιβολή διδάκτρων, το ανώτατο ύψος τους, την παροχή ελευθερίας στα ιδρύματα να καθορίζουν αυτά τα δίδακτρα κ.λπ. Το νομοσχέδιο των Εργατικών συνάντησε ισχυρές αντιδράσεις από τους βουλευτές του κόμματός του. Οι ενστάσεις για τα δίδακτρα ήταν ξεκάθαρα ιδεολογικές. Υπήρχε, ωστόσο, και μια κοινή αίσθηση των ιδρυμάτων πως αν αποφασίζουν τα ίδια για το ύψος των διδάκτρων, θα καταλήξουν να βρίσκονται σε μια από τις δυο κατηγορίες: ένα μικρό γκρουπ από elite ιδρύματα που χρεώνουν πολύ και ένας αριθμός από τοπικά community colleges που δίνουν πτυχία σε χαμηλές τιμές. Το 2004 οι προτάσεις περιλαμβάνονται στο *Νομοσχέδιο για την Ανώτατη Εκπαίδευση*. Ο νόμος λαμβάνει μέτρα για την έρευνα, τα δίδακτρα, τις επιδοτήσεις και τα σπουδαστικά δάνεια κ.λπ. (Chitty, 2009a, pp. 206-2014).

Το Φεβρουάριο του 2006 αναφέρθηκε από τον UCAS (Universities and Colleges Admissions Service) πως για πρώτη φορά μετά από 6 χρόνια οι αιτήσεις στα ανώτατα ιδρύματα έχουν μείωση 3,4% (Taylor M. , 2006b). Αυτοί που επηρεάστηκαν περισσότερο από την αύξηση των διδάκτρων ήταν οι φοιτητές της κατώτερης και μεσαίας τάξης. Τον Ιούλιο του 2006 το Higher Education Statistics Agency ανέφερε μείωση στο ποσοστό πρωτοετών από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, καθώς και στο ποσοστό όσων προέρχονταν από κρατικά σχολεία και κολλέγια (Smith A. , 2006). Τον Οκτώβριο του ίδιου έτους 15.000 λιγότεροι φοιτητές ξεκινούν στα πανεπιστήμια, το οποίο οι μεν Συντηρητικοί και Φιλελεύθεροι αποδίδουν στην αύξηση διδάκτρων οι δε Εργατικοί σε φυσιολογική κάμψη μετά από μεγάλη άνοδο (Taylor M. , 2006f).

Το 2007 ο Gordon Brown υποσχέθηκε να αυξήσει τον αριθμό των φοιτητών που επιλέγονται για υποτροφίες και έτσι να αυξηθεί συνολικά ο αριθμός των νέων που συνέχιζαν για πανεπιστημιακές σπουδές. Ο στόχος ήταν το 2010 το 50% των νέων να φοιτά σε πανεπιστήμια. Η οικονομική ύφεση σε συνδυασμό με τα οικονομικά προβλήματα των ιδρυμάτων ανέβαλαν αυτήν τη δέσμευση. Ωστόσο, το 2009 υπήρξαν κάποια σημάδια ανάκαμψης που έφεραν πιο κοντά τον επιδιωκόμενο στόχο (Curtis, 2009c).

Ο *Sale of Student Loans Act-2008* έδωσε το δικαίωμα στην Κυβέρνηση να μεταβιβάσει σε τρίτους τα φοιτητικά δάνεια, καθορίζοντας τις λεπτομέρειες της μεταβίβασης.

Το Νοέμβριο του 2009, ο Λόρδος Mandelson έδωσε στη δημοσιότητα την αναφορά *A New Framework for Higher Education*, η οποία επιδίωκε να ορίσει μια δεκαετή ή δεκαπενταετή στρατηγική για τα πανεπιστήμια. Η στρατηγική αυτή σχεδίαζε να βοηθήσει στην οικονομική ανάκαμψη και την αναμόρφωση των διδασκτρών των σπουδαστών. Τα σημεία κλειδιά ήταν: η πληροφόρηση των σπουδαστών για τα μαθήματα και τα οφέλη από τις σπουδές τους, η σύνδεση πανεπιστημίων και βιομηχανίας ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν από κοινού προγράμματα και τα πανεπιστήμια να γίνονται αποδέκτες της χρηματοδότησης των βιομηχανιών, η μετατροπή των πανεπιστημίων σε μηχανές κοινωνικής κινητικότητας με τη χρήση διαδικασιών επιλογής που θα αναγνωρίζουν τα ταλέντα σε μαθητές που προέρχονται από σχολεία χαμηλής επίδοσης (Curtis, 2009k).

#### 4.5.7 Μαζικοποίηση της Εκπαίδευσης στη Μετάβαση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα

Από το 1960 έως το 2000 το ποσοστό των νέων ηλικίας 18-21 που φοιτούσαν σε πανεπιστήμιο αυξήθηκε από 6,9% σε 33%. Μια επιβράδυνση σημειώθηκε όταν το σύστημα χρηματοδότησης άλλαξε και τα δάνεια αντικατέστησαν τις χορηγίες. Αλλαγές, ωστόσο, σημειώθηκαν και στα χαρακτηριστικά του φοιτητικού πληθυσμού. Το ποσοστό των γυναικών

<sup>644</sup> Η Κυβέρνηση να εξακολουθήσει να πληρώνει το μεγαλύτερο μέρος του κόστους για τα πτυχία αλλά να ζητηθεί από τους σπουδαστές να συνδράμουν.

αυξήθηκε, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία σπουδαστές (21 και άνω) επίσης, αξιοπρόσεκτη και η αύξηση των part-time φοιτητών (το 2000 έφτασε το 50%). Οι νέοι άνθρωποι που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο εξακολουθούν να είναι η πλειοψηφία του φοιτητικού πληθυσμού. Τα ποσοστά των ατόμων με ειδικές ανάγκες και όσοι ανήκουν σε κάποια μειονοτική εθνική ομάδα παραμένουν χαμηλά. Η χρηματοδότηση αυξήθηκε σε απόλυτους αριθμούς αλλά η αύξηση του αριθμού των σπουδαστών την αποτιμά ως ανεπαρκή. Αυτή η υποχρηματοδότηση έστρεψε τα ιδρύματα σε αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών και μείωση του χρόνου διδασκαλίας. Υιοθετήθηκε το σύστημα των πιστωτικών μονάδων και τα προγράμματα απέκτησαν μεγαλύτερη ευελιξία (Trowler, 2003, pp. 79-83).

Η αναφορά Robbins (1963) περιέγραφε την ανώτατη εκπαίδευση ως μια διαδικασία που θα δίδασκε επαγγελματικές δεξιότητες και θα συνεπικουρούσε στην εθνική οικονομία, θα προωθούσε τη γνώση και τη διανοητική καλλιέργεια του ατόμου, και θα μετέδιδε κοινή κουλτούρα και πρότυπα στους πολίτες για να βοηθήσει στην ανάπτυξη της κοινωνίας. Το 1985 με το Green Paper: *The Development of Higher Education into the 1990s* αρχίζει να παρατηρείται μια στροφή προς το ρόλο της για την ενίσχυση της εθνικής οικονομίας και να παραμελούνται οι υπόλοιποι στόχοι που σχετίζονται με την ανάπτυξη του ατόμου και την πολιτιστική και διανοητική ανάπτυξη της κοινωνίας. Στο λόγο του David Blunkett στο Greenwich University η παραπάνω προσδοκία εξειδικεύεται και φτάνουμε να μιλάμε για έναν απόφοιτο που θα συνεισφέρει αποτελεσματικά στην οικονομία της γνώσης<sup>645</sup>. Για όσους αντιμάχονται την πολιτική των Συντηρητικών, το White paper *Higher Education: A New Framework* του 1991 αφήνει κατά μέρος την αληθινή αξία της εκπαίδευσης και μιλά για αποδοτικότητα και ποιότητα ενώ εισάγει για τα καλά το διοικητισμό (managerialism) (Trowler, 2003, pp. 83-85). Μεταξύ άλλων αλλάζει τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων και τους επιτρέπει να συναγωνίζονται για τις ερευνητικές χρηματοδοτήσεις, ενώ ζητά λογοδοσία και διαφάνεια στη διάθεση των κεφαλαίων. Στο White Paper υπάρχει και ένα κεφάλαιο που αφορά το *Quality Assurance*. Σπουδαστές και εργαζόμενοι στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν ανάγκη από εκτενή πληροφόρηση για την ποιότητα των παροχών των ανώτατων ιδρυμάτων, ώστε να αυξηθεί ο ανταγωνισμός (DES, 1991a, pp. 24-31).

Συνολικά, αρκετές αλλαγές έχουν συντελεστεί στην αγγλική ανώτατη εκπαίδευση. Οι διδάσκοντες εργάζονται περισσότερο, ενώ μεγάλο κομμάτι της δουλειάς τους αφορά εξωδιδακτικές δραστηριότητες. Οι φοιτητές έχουν επωμιστεί σε μεγάλο βαθμό το κόστος φοίτησης. Παρά το άνοιγμα της ανώτατης εκπαίδευσης σε μεγάλο αριθμό σπουδαστών, το χάσμα μεταξύ προνομιούχων και μη διευρύνθηκε, με τους πρώτους να έχουν πρόσβαση σε ξακουστά πανεπιστήμια (Trowler, 2003, p. 85).

Τα πανεπιστήμια, υπό την πίεση της κυβέρνησης, τείνουν να λειτουργούν ως ανταγωνιστικές επιχειρήσεις που προσπαθούν να πουλήσουν τα προϊόντα τους σε καταναλωτές. Καλούνται να αυξήσουν τις χρηματοδοτήσεις τους από τον ιδιωτικό τομέα, καθώς και να αναπτύξουν δελεαστικές καινοτομίες ώστε να προσελκύσουν φοιτητές και χρηματοδότηση. Κάποιες από τις αλλαγές που εισάγουν θυμίζουν λειτουργίες της ελεύθερης αγοράς. Κάνουν τα τμήματα αυτόνομα και χρησιμοποιούν προσεγγίσεις της διοίκησης επιχειρήσεων για την αποτίμηση και την εκπαίδευση του προσωπικού, την οργάνωση και το μάρκετινγκ. Οι καθηγητές των ιδρυμάτων δέχονται πίεση να αντιμετωπίζουν τους φοιτητές ως πελάτες και οι μέθοδοι διδασκαλίας τους να γίνουν περισσότερο μαθητοκεντρικές.

#### 4.5.8 Σχόλια – Παρατηρήσεις

Η Αγγλία εκκινεί από ολότελα διαφορετικό σημείο σε σύγκριση με την εξέλιξη της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης. Από τον 11<sup>ο</sup> αιώνα υπάρχει πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Οξφόρδη 1096). Το 12<sup>ο</sup> αιώνα βρίσκονται σε λειτουργία τα 2 παλιά της πανεπιστήμια (Oxbridge) και παραμένουν

<sup>645</sup> David Blunkett's Speech on Higher Education, 15 February 2000 at Maritime Greenwich University [http://cms1.gre.ac.uk/dfee/#speech]. «Αυτό σημαίνει κατοχή, μαζί με εξειδικευμένες γνώσεις, των ΤΠΕ και άλλων κρίσιμων δεξιοτήτων· ταλέντο επιχειρηματικότητας, ικανότητα για δημιουργική σκέψη και κατανόηση του εργασιακού περιβάλλοντος».

μοναδικά έως το 17<sup>ο</sup> αιώνα. Παράλληλα είχαν ιδρυθεί πανεπιστήμια σε Σκωτία και Ιρλανδία (15<sup>ο</sup> & 16<sup>ο</sup> αιώνες). Την περίοδο που στη Σκωτία κάθε άνδρας μπορούσε να προσβλέπει σε πανεπιστημιακή εκπαίδευση, στην Αγγλία μπορούσαν να φοιτήσουν στο Oxbridge μόνο όσοι φοιτούσαν σε Public και Grammar School (ανώτερη τάξη). Το 18<sup>ο</sup> αιώνα αρχίζουν να δραστηριοποιούνται όσοι είναι αποκλεισμένοι από την ανώτατη εκπαίδευση (μη αγγλικανοί). Η έντονη δραστηριοποίηση των εκκλησιών των δογμάτων και των ωφελμιστών, αλλά και η βιομηχανική επανάσταση με τη συνακόλουθη υποστήριξη των βιομηχάνων οδηγεί σε μια σειρά από ιδρύσεις νέων πανεπιστημίων μέχρι τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Η ίδρυση της University Grants Committee-UGC (1919) για τη διανομή των κρατικών επιχορηγήσεων διασφάλιζε τη χωρίς πολιτικές παρεμβολές λειτουργία των πανεπιστημίων. Το 1918 το 2% των νέων σπουδάζει στο πανεπιστήμιο.

Ο 1944 Education Act τονίζει το καθήκον των τοπικών αρχών να διασφαλίσουν τις συνθήκες για όσους επιθυμούν να συνεχίσουν να βρίσκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα χρόνια που ακολούθησαν δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις ώστε πολλοί να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο, αλλά και να έχουν επιλογές σε κάποια μορφή της post-compulsory education – ακόμα και τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως αναψυχή. Τα πανεπιστήμια είχαν πολλούς και διαφορετικούς ρόλους: συνέδραμαν στις ανάγκες της οικονομίας για εξειδικευμένο προσωπικό, ενέκριναν αναλυτικά προγράμματα, αναγνώριζαν προσόντα σε όλη τη Βρετανική Αυτοκρατορία, είχαν σημαντικό πολιτιστικό και κοινωνικό ρόλο. Η αυτονομία των ιδρυμάτων ενίσχυσε την αντίστασή τους στην αλλαγή· παρέμειναν πιστά στην παροχή σφαιρικής εκπαίδευσης και δεν πειραματίστηκαν αρκετά με την εξειδίκευση. Οι Εργατικοί αμέσως μετά τον Πόλεμο επιδίωξαν τη διεύρυνση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (νέα ιδρύματα και περισσότεροι φοιτητές στα υπάρχοντα), αλλά σε αυτήν αντιστάθηκαν και η UGC και τα ίδια τα ιδρύματα με πρώτα την Οξφόρδη και το Κέμπριτζ.

Η πολυπόθητη επέκταση υλοποιείται τη δεκαετία του 1960, μετά την αναφορά Robbins. Την ίδια δεκαετία δημιουργείται το CNAΑ για να επιβλέπει την απονομή τίτλων από μη πανεπιστημιακά ιδρύματα. Εκτός από τα νέα 'Shakespearean universities' κάποια εκπαιδευτικά ιδρύματα μετασχηματίζονται σε πανεπιστήμια και 29 colleges of advanced technology προάγονται σε πολυτεχνεία.

Τις δεκαετίες 1980 και 1990 ο αριθμός των ΑΕΙ και των φοιτητών αυξάνεται, τα πτυχία συνδέονται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και η Κυβέρνηση ισχυροποιεί τη θέση της στον έλεγχο των πανεπιστημίων. Ωστόσο, η ψαλίδα της κοινωνικής ανισότητας διευρύνεται με μείωση των φοιτητών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Το 1989 ο υπουργός παιδείας, Kenneth Baker, καλεί για διπλασιασμό των φοιτητών σε πανεπιστήμια και πολυτεχνεία, ξεκαθαρίζοντας πως θα ακολουθηθεί το Αμερικάνικο μοντέλο της ιδιωτικής χρηματοδότησης και όχι το δυτικό-ευρωπαϊκό σύστημα της αύξησης της δημόσιας χρηματοδότησης. Ο διάδοχός του John MacGregor μιλά για πιο ήπια επέκταση και τη χρηματοδότηση να προέρχεται από μια ποικιλία πηγών.

Το 1992 η Further Education, που αποτελεί για την Αγγλία μια μεγάλη επιχείρηση με μερικά εκατομμύρια φοιτητές, σταματά να είναι υπό την εποπτεία των LEAs. Τα κολλέγια αποκτούν τα δικά τους διοικητικά συμβούλια, ενώ διαχειρίζονται μόνο τους τα οικονομικά τους. Με τον ίδιο νόμο (*Further and Higher Education Act 1992*) στα πολυτεχνικά ιδρύματα αποδίδεται η θεσμική υπόσταση των πανεπιστημίων. Η χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης μεταφέρεται από το Εθνικό Βρετανικό Συμβούλιο Χρηματοδότησης στο Συμβούλιο της κάθε χώρας (Αγγλία, Σκωτία και Ουαλία). Τη διεύρυνση αυτή δεν ακολούθησε αύξηση δαπανών αλλά ορθολογικότερη διαχείριση. Το 1993 τα μεγαλύτερα κολλέγια του University of London έγιναν ανεξάρτητα πανεπιστήμια. Στη δεκαετία του 1990 τα πανεπιστήμια είναι αυτόνομα στη διαχείριση του προγράμματος σπουδών τους, την αξιολόγηση και τη χρηματοδότηση. Σταδιακά αυξάνεται ο αριθμός των φοιτητών και οι δαπάνες που απαιτούνται για την εκπαίδευση. Συνάμα, οι φοιτητικές χορηγήσεις περιορίζονται στο ελάχιστο και τα φοιτητικά δάνεια αυξάνονται διαρκώς. Το 1997 εκλέγεται η κυβέρνηση των Εργατικών και δεσμεύονται για συμμετοχή στη ανώτατη εκπαίδευση σε ποσοστό 50% έως το 2010. Οι συνθήκες στα πανεπιστήμια έχουν γίνει πιο δυσχερείς, με την αναλογία σπουδαστών-

διδασκόντων να χειροτερεύει, το ποσοστό χρηματοδότησης σε σύγκριση με το ΑΕΠ να έχει μειωθεί, οι αποδοχές των καθηγητών να έχουν υποστεί μειώσεις, το προσωπικό να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στην προετοιμασία της αξιολόγησης της ποιότητας της διδασκαλίας παρά στην ίδια τη διδασκαλία και το μέσο όρο χρέους ανά φοιτητή να έχει αυξηθεί κατά 200%. Το 1998 ο *Teaching and Higher Education Act* εισάγει δίδακτρα στους undergraduate students των πανεπιστημίων και οι παραδοσιακοί υποστηρικτές των Εργατικών θεωρούν πως οι νέοι της εργατικής τάξης δεν θα μπορούν να διεκδικήσουν μια θέση στην ανώτατη εκπαίδευση της χώρας. Γεγονός που επαληθεύεται λίγα χρόνια αργότερα, όταν το 2000 εκδίδεται από το Sutton Group η αναφορά *Entry to Leading Universities*. Σε αυτήν αποκαλύπτεται η διαφορά ευκαιριών που παρέχονται στους νέους σε συνάρτηση με την κοινωνική τους προέλευση· όσοι εισάγονται στα 13 καλύτερα πανεπιστήμια της Μεγάλης Βρετανίας προέρχονται κυρίως από υψηλότερες κοινωνικές τάξεις και διαμένουν σε ακριβές περιοχές.

Η κυβέρνηση το 2002 ανανεώνει την πρόθεσή της το 50% των ατόμων ηλικίας 18-30 να συμμετέχει στην ανώτατη εκπαίδευση. Επίσης, οι Εργατικοί παραδέχονται το γεγονός πως δεν πέτυχαν το στόχο τους για τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Στις εκλογές του 2001 οι βουλευτές τους αντιμετωπίστηκαν με έχθρα στα campus των ιδρυμάτων εξαιτίας του συστήματος διδασκτρών και δανείων. Το 2003 εκδίδεται το *White Paper-The future of higher education* και η κυβέρνηση προτείνει διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης, συνεργασία πανεπιστημίων και εταιρειών, ένας μικρός αριθμός πανεπιστημίων να μετατραπούν σε «ερευνητικά ιδρύματα» και τα υπόλοιπα να επικεντρωθούν στη διδασκαλία, όσοι φοιτητές προέρχονται από οικογένειες με υψηλό εισόδημα να πληρώνουν «συμπληρωματικά» δίδακτρα, η Βρετανία να βελτιωθεί στην αξιοποίηση γνώσης για τη δημιουργία πλούτου. Ακολουθεί ο *Higher Education Act-2004* και προκαλεί πολλές αντιδράσεις σχετικά με την επιβολή διδασκτρών, το ανώτατο ύψος τους και την παροχή ελευθερίας στα ιδρύματα να καθορίζουν αυτά τα δίδακτρα. Αντιδρούν ακόμα και οι βουλευτές του Εργατικού κόμματος για τα δίδακτρα και κυκλοφορούν φήμες για τη δημιουργία ιδρυμάτων δύο κατηγοριών: λίγα elite ιδρύματα που θα χρεώνουν πολύ και αρκετά community colleges που θα δίνουν πτυχία σε χαμηλές τιμές. Δύο χρόνια αργότερα παρατηρείται κάμψη στις εγγραφές πρωτοετών και οι μεν Συντηρητικοί και Φιλελεύθεροι το αποδίδουν στην αύξηση διδασκτρών, οι δε Εργατικοί σε φυσιολογική κάμψη μετά από μεγάλη άνοδο. Το 2009 σε μια προσπάθεια ορισμού μιας δεκαετούς στρατηγικής για τα πανεπιστήμια υπογραμμίζονται ως σημεία κλειδιά η ενημέρωση των σπουδαστών για τα οφέλη των σπουδών, η σύνδεση πανεπιστημίων και βιομηχανίας και η μετατροπή των πανεπιστημίων σε μηχανές κοινωνικής κινητικότητας.

Σταδιακά η ανώτατη εκπαίδευση στρέφεται από την πολιτιστική και διανοητική ανάπτυξη της κοινωνίας στην ενίσχυση της εθνικής οικονομίας. Όσο πιο πολύ προσανατολίζεται στην οικονομία της γνώσης τόσο πιο πολύ ασχολείται με την ποιότητα και την αποδοτικότητα. Το χάσμα μεταξύ προνομιούχων και μη διευρύνεται ολοένα και περισσότερο, καθιστώντας τους δεύτερους να μην έχουν πρόσβαση σε περιώνυμα ιδρύματα. Η ιδιωτική πρωτοβουλία πρέπει να συνδράμει στη λειτουργία των ιδρυμάτων και αυτό τα καθιστά επιρρεπή στο να αντιμετωπίζουν τους φοιτητές ως πελάτες, να λειτουργούν ανταγωνιστικά, να συνδέονται με τη βιομηχανία, να προσπαθούν να προσελκύσουν projects και χρηματοδοτήσεις, να καινοτομήσουν και να προβάλλουν το συγκριτικό τους πλεονέκτημα.

#### 4.6 Ιδιαιτερότητες στην ανάπτυξη του αγγλικού εθνικού συστήματος εκπαίδευσης & ερμηνεία

Για το μεγαλύτερο μέρος του 19<sup>ου</sup> αιώνα στην Αγγλία, σε αντίθεση με ότι συνέβαινε στην Ηπειρωτική Ευρώπη, δεν εφαρμόζονταν η λύση της εκπαιδευτικής ανάπτυξης μέσω του κράτους. Στα σχολεία κυριαρχούσε το εθελοντικό σύστημα οργάνωσης, με τους ιδιώτες και την εκκλησία να πρωτοστατούν και το κράτος να μην έχει τον έλεγχο. Έχουμε λοιπόν το φαινόμενο, η Αγγλία, που αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες ευρωπαϊκές δυνάμεις, να δημιουργεί τελευταία εθνικό σύστημα εκπαίδευσης, αλλά και όταν αυτό δημιουργείται, να μην τίθεται απευθείας υπό την εποπτεία του

κράτους. Το γεγονός πως απουσίαζε η κεντρική καθοδήγηση, οδήγησε στην ύπαρξη ανομοιογένειας στα διάφορα ιδρύματα των εκπαιδευτικών βαθμίδων που λογοδοτούσαν σε διαφορετικούς φορείς. Το 1870 τίθενται τα θεμέλια του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης, το 1899 δημιουργείται ο πρώτος φορέας εποπτείας της εκπαίδευσης και το 1902 δημιουργούνται τα κρατικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με το τελευταίο να λαμβάνει χώρα 100 χρόνια μετά την ίδρυσή τους σε Γαλλία και Πρωσία. Το αντιφατικό φαινόμενο, επομένως, που πρέπει να μελετηθεί είναι το πώς σε μια βιομηχανική, φιλελεύθερη και εύπορη κοινωνία η εκπαίδευση παρέχεται σε τόσο αξιοσημείωτα περιορισμένη έκταση το ίδιο διάστημα που στην Ηπειρωτική Ευρώπη τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν σχηματιστεί για τα καλά και αποδίδουν καρπούς. Για τον Andy Green η αντιφατικότητα αυτή εκφράζεται μέσω μιας πλειάδας «κοινωνικών προϋποθέσεων», που ενώ είναι ευνοϊκές για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αυτή δεν επιτυγχάνεται. Ήδη το 1850 ο αγγλικός πληθυσμός των πόλεων υπερτερεί του αγροτικού, η αγγλική εργατική τάξη δημιουργεί το μεγαλύτερο και περισσότερο ταξικά συνειδητοποιημένο προλεταριάτο, η αστική τάξη γνωρίζει την αξία της εκπαίδευσης στην προσπάθεια για ιδεολογική ηγεμονία επί των υπολοίπων, ενώ στην Αγγλία η εκπαίδευση χρησιμοποιείται κατά κόρον από την κυρίαρχη τάξη για να επιβληθεί στις υποδεέστερες. Για όλους αυτούς τους λόγους που υπαγορεύουν την ύπαρξη μιας μεγάλης αντίφασης, ο Green θεωρεί προκλητικό να ερμηνεύσει το φαινόμενο (Green, 2010, σσ. 323-325).

Πρώτο εμπόδιο για την ανάπτυξη του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται η Αγγλικανική εκκλησία που δεν επιθυμούσε τον κρατικό παρεμβατισμό. Ο θρησκευτικός διχασμός επέτεινε τη συνολική εχθρική τάση στον κρατικό παρεμβατισμό. Οι σχισματικοί, οι οποίοι κατά βάθος συνηγορούσαν υπέρ μιας εκκοσμικευμένης εκπαίδευσης, ανησυχούσαν για την επιρροή των Αγγλικανών στον κρατικό μηχανισμό και θεωρούσαν πως η Αγγλικανική εκπαίδευση θα είχε ευνοϊκή μεταχείριση. Ωστόσο, φαίνεται πως ο «ανυπέρβλητος» θρησκευτικός διχασμός δεν είχε τη δυναμική για να ανακόψει από μόνος του την ανάπτυξη της εθνικής εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος θρησκευτικός διχασμός αντανάκλασε και ταξικές αντιπαλότητες. Ο Αγγλικανισμός ήταν η θρησκεία του κατεστημένου (γαιοκτήμονες που κυριαρχούσαν στο κοινοβούλιο), ενώ οι Σχισματικοί ήταν κυρίως αστοί (η βιομηχανική μεσαία τάξη και η «ευπόληπτη» εργατική τάξη). Η μεσαία τάξη δεν υπήρξε ένθερμος υποστηρικτής της κρατικής μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση, είτε γιατί όπως προαναφέραμε είχε στο μυαλό της την επιρροή των Αγγλικανών είτε γιατί διαφωνούσε με τον κρατικό έλεγχο (Green, 2010, σσ. 325-329).

Στην προσπάθεια κατανόησης της ανάπτυξης της εκπαίδευσης, ο Andy Green προτάσσει τη μελέτη της φύσης (διαδικασίας συγκρότησης) του αγγλικού κράτους. Το ζήτημα που απασχόλησε περισσότερο από όλα τους ιστορικούς ήταν το πώς η Βρετανία, η οποία χωρίς αμφιβολία πρωτοστάτησε στη Βιομηχανική επανάσταση, στη δεύτερη φάση της Βιομηχανικής επανάστασης (που ξεκινά περίπου τη δεκαετία του 1870) δεν κατορθώνει να ακολουθήσει το ρυθμό των υπολοίπων χωρών και μένει πίσω από τους ανταγωνιστές της. Οι λόγοι που οδήγησαν τη χώρα σε αυτή την πορεία ήταν πολλοί και ουσιαστικοί. Οι γαιοκτήμονες για αιώνες κυριαρχούσαν πολιτικά και η «αντι-αστική» κουλτούρα που καλλιεργούσαν δεν άφησε τη δυναμική ανάπτυξη της πρώτης περιόδου να συνεχιστεί. Ο κρατικός παρεμβατισμός διατηρήθηκε στο ελάχιστο δυνατό και ενώ κάτι τέτοιο έμοιαζε να προάγει τα φιλελεύθερα ιδανικά και την οικονομία της ελεύθερης αγοράς, δεν βοηθούσε στην περίοδο της υψηλής τεχνολογίας, όπου αυτό που χρειαζόταν ήταν συντονισμένη προσπάθεια. Για πολλούς η τεχνολογική καθυστέρηση συνδέεται άμεσα με την καθυστέρηση της ανάπτυξης στην επιστήμη και την τεχνολογία. Βλέπουμε λοιπόν μια οργανική σύνδεση εκπαίδευσης και προβλημάτων στη βιομηχανική ανάπτυξη. Ο Green συγκεντρώνει τις ερμηνείες των ιστορικών για την καθυστέρηση στον εκσυγχρονισμό σε τρία μοντέλα εξήγησης: 1. «η αποτυχία της αστικής επανάστασης και η πολιτική και πολιτιστική ισχύς της τάξης των γαιοκτημόνων το 19<sup>ο</sup> αιώνα» (Anderson<sup>646</sup>, Nairn<sup>647</sup>, Wiener<sup>648</sup>), 2. «η ‘αναπτυξιακή προτεραιότητα’ της Βρετανίας» –η μοναδική

<sup>646</sup> Anderson, P. (1964). *The Origins of the Present Crisis*. New Left Review. Jan-Feb 1964 (23), Anderson, P. (1966). *Socialism and Pseudo-Empiricism*. New Left Review. Jan-Feb 1966 (35), Anderson, P. (1987). *The Figures of Descent*. New Left Review. Jan-Feb 1987 (161), Thompson E.P. (1965). *The Peculiarities of the English*. The Socialist Register. Αναφέρονται στο (Green, 2010, σ. 332)



της θέσης ως το πρώτο εκβιομηχανισμένο έθνος– (Hobsbawm<sup>649</sup>), 3. «προέκταση της άποψης περί 'προτεραιότητας' –διάχυτες κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες του φιλελευθερισμού– (Gamble, Marquand<sup>650</sup>). Οι τρεις αυτές προσεγγίσεις, αν και επικαλυπτόμενες κάποιες φορές, 'μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση της εκπαιδευτικής ανάπτυξης στην Αγγλία' (Green, 2010, σσ. 329-333).

Στο πρώτο μοντέλο αυτό που επικρατεί είναι η άποψη πως οι γαιοκτήμονες είναι η κυρίαρχη τάξη και οι αστοί δεν τους εκτόπισαν ποτέ από την πολιτική εξουσία. Μετά το 1688 και στους επόμενους αιώνες, δεν υφίσταται ανταγωνισμός μεταξύ αστών και παλιάς αριστοκρατίας. Οι αστοί αρχίζουν να διεκδικούν στα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα, αλλά σε αυτό το σημείο η Γαλλική Επανάσταση τους συμφιλιώνει με το παλαιό καθεστώς για να αποφύγουν νέες ανακατατάξεις<sup>651</sup>. Με το Μεταρρυθμιστικό νόμο του 1832, οι αστοί αποκτούν πολιτική εκπροσώπηση, η ορμή τους για διεκδικήσεις φθίνει και «η αριστοκρατία παραμένει η εμπροσθοφυλακή τους». Ευδιάκριτο είναι το γεγονός πως, σε αντίθεση με το τι συμβαίνει στις υπόλοιπες χώρες, στην Αγγλία δεν υπάρχει πόλωση μεταξύ των τάξεων. Έτσι, το σύγχρονο Βρετανικό κράτος δημιουργείται από μια καπιταλιστική μα «αριστοκρατική» ελίτ ιδιοκτητών γης με αποτέλεσμα την «ασφυκτική παραδοσιαρχία της αγγλικής ζωής». Οι Άγγλοι γαιοκτήμονες ήταν η πιο παλιά και η περισσότερο εύπορη καπιταλιστική τάξη στην Ευρώπη. Στη δεκαετία του 1870 κατείχαν το 55% όλης της Βρετανίας. Οι ίδιοι είχαν συμφέροντα στην αστική γη, τον άνθρακα, τα κανάλια και τους σιδηροδρόμους. Ο εθνικός λαϊκισμός που αναπτύχθηκε στις άλλες χώρες –είτε λόγω εξωτερικής απειλής είτε λόγω της επιθυμίας για ανατροπή– δεν βρήκε πρόσφορο έδαφος στη Βρετανία. Ο εθνικισμός της ήταν αυτός της «μεγάλης δύναμης» που την οδήγησε στην αδράνεια. Μια δεύτερη άποψη για την αστική τάξη υποστηρίζει πως δεν έθεσε την κοινωνία υπό αμφισβήτηση γιατί την ήλεγχε. Το κράτος είχε «αριστοκρατική» όψη αλλά στη Βικτωριανή Αγγλία η αστική τάξη είναι η κυρίαρχη οικονομικά και ιδεολογικά. Το City του Λονδίνου αποτελούσε το κέντρο των παγκόσμιων οικονομικών συναλλαγών. Το 19<sup>ο</sup> αιώνα οι εμπορικές και οικονομικές συναλλαγές του Λονδίνου αυξήθηκαν περισσότερο από τις εξαγωγές προϊόντων (Green, 2010, σσ. 333-340) (Chitty, 2009b, p. 10).

Η Βικτωριανή ελίτ (γαιοκτήμονες και όσοι απάρτιζαν το City) διαχωρίζεται από τη βιομηχανία. Το κόμμα των Τόρις στο οποίο ανήκαν ήταν Συντηρητικό και οπαδός του Αγγλικανισμού. Το 1832 οι Ουίγοι επέκτειναν το δικαίωμα ψήφου, αλλά οι μεσοαστοί κάτοχοι περιουσίας που συμπεριλήφθηκαν κατόρθωσαν ως επί το πλείστον να εκλεγούν σε ασημαντες θέσεις. Η μεσαία τάξη, ωστόσο, έκανε την πολιτική των κυβερνήσεων να αλλάξει. Στη μεσο-Βικτωριανή περίοδο το κόμμα των Τόρις διασπάστηκε μετά την κατάργηση του νόμου των σιτηρών (Importation Act 1846 – Sir Robert Peel) και η κυριαρχία των φιλελευθέρων εξασφαλίστηκε. Στο Ηνωμένο Βασίλειο το «Συντηρητικό» κόμμα λανθασμένα αναφέρεται ως αντικαταστάτης του Τόρυ (Tory) με αντίπαλο το κόμμα των Ουίγων (Whigs). Οι Tories καθοδήγησαν το σχηματισμό του κόμματος των Συντηρητικών αλλά στους κόλπους του συμπεριλήφθηκαν και μετριοπαθείς Whigs (Heywood, 2007, σ. 143).

Τη δεκαετία του 1830 ο Sir Robert Peel μετονόμασε το κόμμα των Tories σε Conservative Party, έχοντας την επιδίωξη να το εκσυγχρονίσει. Ωστόσο ο όρος «Συντηρητικό Κόμμα» παρέμεινε

<sup>647</sup> Nairn, T. (1981). *The Break-up of Britain*. Αναφέρεται στο (Green, 2010, σ. 332)

<sup>648</sup> Wiener, M.J. (1984). *English Culture and the Decline of the Industrial Spirit: 1850-1980*. Αναφέρεται στο (Green, 2010, σ. 332) και στο (Chitty, 2009b, p. 11)

<sup>649</sup> Hobsbawm, E.J. (1969). *Industry and Empire*. Αναφέρεται στο (Green, 2010, σ. 332)

<sup>650</sup> Marquand, D. (1988). *The Unprincipled Society*. Αναφέρεται στο (Green, 2010, σ. 332)

<sup>651</sup> Την περίοδο που στη Γαλλία συνέβαιναν τα γεγονότα της Γαλλικής Επανάστασης οι Άγγλοι αστοί και οι ευγενείς ήταν ενωμένοι κατά της εργατικής τάξης και είχαν το φόβο της εξέγερσής τους. Κάποιοι ριζοσπάστες εξέφρασαν τη συμπάθειά τους για τους Γάλλους εξτρεμιστές και απαίτησαν να γίνουν μεταρρυθμίσεις στη Βρετανία. Οι οπαδοί των *Tories* έφτασαν στο σημείο να επιτίθενται σε σπίτια εξτρεμιστών στο Birmingham, ενώ το κόμμα των *Whigs* διαλύθηκε. Οι συντηρητικότεροι από αυτούς ακολούθησαν τον William Pitt -"the Younger" (ο γιός του λόρδου Chatham)- και όσοι επιθυμούσαν μεταρρυθμίσεις παρέμειναν με το ριζοσπάστη Charles James Fox. Το μικρό κόμμα του Fox αποτέλεσε το σύνδεσμο μεταξύ των Whigs του 18ου αιώνα και των Liberals του 19ου αιώνα (McDowall, 2006, p. 128).

μη δημοφιλής (Διαμαντόπουλος, 1992, σσ. 109-110). Το 1880, 30 χρόνια μετά, ο φιλελευθερισμός περνά κρίση και η μεσαία τάξη στρέφεται και πάλι στον συντηρητισμό. Το κράτος την περίοδο της Βικτωριανής Αγγλίας εμφανίζει κάποια αξιοπρόσεκτα χαρακτηριστικά. Όσο και να τονίζουν οι ιστορικοί την αυστηρότητα με την οποία λειτουργεί, άλλο τόσο επισημαίνουν τον απλό τρόπο με τον οποίο επιτελούνται οι λειτουργίες του, με απόρροια τις χαμηλές κρατικές δαπάνες και τον ισχνό κρατικό μηχανισμό. Από την ανάλυση που προηγήθηκε μπορεί να οδηγηθούμε εσφαλμένα στην εντύπωση πως όλοι συμφωνούν με την άποψη του Anderson για την οικονομική κυριαρχία και την πολιτική ηγεμονία των γαιοκτημόνων. Κάτι τέτοιο δεν αληθεύει και όπως θα φανεί και στις υπόλοιπες προσεγγίσεις υπάρχουν πολλοί υποστηρικτές της άποψης πως «η Βικτωριανή Βρετανία είναι μια αστική κοινωνία *par excellence*». Μια ενδιάμεση προσέγγιση είναι αυτή που θέλει τους γαιοκτήμονες να μην ανταγωνίζονται την αστική τάξη, να έχουν ενστερνιστεί πλήρως το *laissez-faire*. Προσπαθώντας να αποδώσει τον ορισμό της ηγεμονίας, ο Green κάνει την εξής διάκριση: 1. Ο Anderson υποστηρίζει πως η ηγεμονία της Βικτωριανής Βρετανίας ανήκει στους γαιοκτήμονες, καθώς θεωρεί πως η κυρίαρχη ιδεολογία ανήκει στην τάξη από την οποία προκύπτει το κόμμα που κυβερνά 2. Ο Πουλαντζάς, ο οποίος ενστερνίζεται τις απόψεις του Gramsci, θεωρεί πως η ηγεμονία βρίσκεται εντός των κυρίαρχων ιδεολογιών που τη νομιμοποιούν. Έτσι, η κυρίαρχη ιδεολογία περιλαμβάνει στοιχεία της ταξικής συνείδησης της κυβερνώσας τάξης, αλλά συνάμα έχει στοιχεία που θα τη βοηθήσουν να παραμείνει στην εξουσία. Σε όσα προηγήθηκαν ευδιάκριτο είναι πως η τάξη των γαιοκτημόνων διατήρησε την εξουσία ενώ κυριαρχούσε το φιλελεύθερο παράδειγμα. Συνάγουμε, επομένως, το συμπέρασμα πως «η φύση της ηγεμονίας ... σχετιζόταν λιγότερο με την κουλτούρα των γαιοκτημόνων και περισσότερο με τις ιδεολογίες και τις φιλοδοξίες που ήταν αντικειμενικά αστικές». Εν κατακλείδι, οι αξίες της Βικτωριανής εποχής είναι αυτές του κυρίαρχα αστικού καπιταλισμού (Green, 2010, σσ. 340-349).

Όσο και αν η διαμάχη για το εάν η πρώτη προσέγγιση των προβλημάτων της σύγχρονης Βρετανικής ανάπτυξης είναι επιτυχής συνεχίζεται, κάποιες ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού συστήματος θα ερμηνευτούν μέσω αυτής. Το αγγλικό σχολείο δομήθηκε με στοιχεία συντηρητικά και παραδοσιακά. Τα περισσότερα από τα δευτεροβάθμια σχολεία εκείνη την περίοδο ελέγχονταν από την εκκλησία και τους γαιοκτήμονες. Η μεσαία τάξη δεν συμμετείχε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η τεχνική εκπαίδευση ήταν απύουσα. Η Αγγλικανική εκκλησία είχε τον έλεγχο και την υπεροχή ακόμη και έναντι του κοινοβουλίου. Η αριστοκρατική καταγωγή αποτελούσε το εισιτήριο για την κατάληψη μιας κυβερνητικής θέσης και επομένως, φαντάζει εντελώς ανεπίκαιρη η ύπαρξη ενός συστήματος πιστοποίησης τυπικών προσόντων. Η εκπαίδευση της εργατικής τάξης ήταν κάτι που παραμέλησε το κατεστημένο των Τόρις/Αγγλικανών. Επίσης, αξιοσημείωτη η ιδεολογική διαφορά ανάμεσα στα σχολεία της Εθνικής Εταιρείας (Τόρις/Αγγλικανοί) και αυτά της Εταιρείας Σχολείων Βρετανίας και Εξωτερικού (Σχισματικοί). Τα μεν πρώτα τονίζουν τη σημασία της κοινωνικής ιεραρχίας και της ικανοποίησης από τη θέση που έχει ο καθένας στη ζωή, τα δε δεύτερα κηρύσσουν την ταπεινότητα, την πειθαρχία, την υπακοή και το σεβασμό, αλλά παράλληλα προάγουν την αυτοβελτίωση και την κοινωνική άνοδο. Ωστόσο, αναπάντητα παραμένουν τα ερωτήματα γιατί η μεσαία τάξη δεν δημιούργησε περισσότερα σχολεία σε όλο το εκπαιδευτικό δίκτυο ή γιατί οι βιομήχανοι δεν προώθησαν την επαγγελματική/τεχνική εκπαίδευση. Τέλος, η έντονη αντίδραση στον κρατικό παρεμβατισμό παρακάλυψε την πρόοδο στην ανάπτυξη ενός συστήματος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Green, 2010, σσ. 349-352).

Ο Hobsbawm και η ερμηνεία του για την «αναπτυξιακή προτεραιότητα» της Βρετανίας κουβαλούν το προτέρημα του ιδίου «να συλλαμβάνει το σύνολο της κοινωνικής αλλαγής» και «να διακρίνει τις εθνικές διαφοροποιήσεις». Κάποια από τα θέματα που εντοπίζει για τον 19<sup>ο</sup> αιώνα είναι σε αρμονία με τις επισημάνσεις του Anderson. Ξεκινάμε με την επισήμανση πως η αριστοκρατία παραμένει μια «ανυπέβλητη» οικονομική δύναμη και το ανώτερο στρώμα της αστικής τάξης συχνά αφομοιώνεται από τους γαιοκτήμονες. Τα τρία χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν τη Βρετανία από τα υπόλοιπα έθνη που εκβιομηχανίζονται είναι τα εξής: ο πλούτος πήγαζε από το αποικιακό εμπόριο και τις επενδύσεις, η πρώτη φάση της εκβιομηχάνισης απαιτούσε ελάχιστες εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις και τέλος, το φιλελεύθερο καθεστώς

επέτρεπε ελεύθερο εμπόριο και ελάχιστη κρατική παρέμβαση σε συνδυασμό με ατομικιστική νοοτροπία. Μέχρι τα μέσα του αιώνα η Βρετανία ήταν το μόνο σύγχρονο κράτος με απόλυτη επικράτηση του *laissez-faire*. Η κυβέρνησή της παρέμεινε ισχνή και ολιγοδάπανη χωρίς να παρεμβαίνει στην ανάπτυξη υποδομών. Όλα αυτά από το 1860 και μετά γύρισαν μπούμερανγκ. Η έλλειψη κατάρτισης, η έλλειψη συντονισμού, η μη συγκρότηση καρτέλ και συνδικάτων και γενικά όλοι οι «παλιοί τρόποι» που στο παρελθόν ήταν αποτελεσματικοί αποδείχθηκαν ανεπαρκείς για να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Λογικό επομένως για τη Βρετανία, αφού είχε την επιλογή να διατηρήσει την οικονομική της ισχύ με το εμπόριο και τη δύναμή της στο εξωτερικό, να προσπαθήσει να επιβιώσει χρησιμοποιώντας τα αποδεδειγμένα οφέλη του ιμπεριαλισμού (Green, 2010, σσ. 352-356).

Η τρίτη ερμηνεία αποτελεί προέκταση της δεύτερης. Ξεκινάμε από τη διαπίστωση πως τα αρχικά δυνατά σημεία μετατράπηκαν σε αδυναμίες. Ο Marquand δίνει αρκετά εύστοχα τα επιχειρήματα για το πως «η Βρετανία του 20<sup>ου</sup> αιώνα υπήρξε φυλακισμένη στο παρελθόν του 19<sup>ου</sup> αιώνα». Ο Gamble αιτιολογώντας τις δικές του εκδοχές, ξεκινά με το γεγονός πως η Βρετανία εδραιώθηκε ως ισχυρό κράτος υπό τους Τυδώρ και έπειτα το 17<sup>ο</sup>-18<sup>ο</sup> αιώνα εξελίχθηκε σε γη της ελευθερίας. Η Βρετανία κατά τους ερευνητές ακολουθεί «έναν ασυνήθιστο δρόμο», καθώς η απολυταρχία με την παραδοσιακή της μορφή δεν διατηρείται, οι παλιοί οργανισμοί-δίκαιο-κοινοβούλια επιβιώνουν, και παράλληλα τα ατομικά δικαιώματα θεωρούνται πιο σημαντικά από το ισχυρό κράτος. Ήταν «η δύναμη του ατομικισμού ... και η φύση της κοινωνίας των πολιτών που ... έκαναν τη βρετανική κοινωνία μοναδική». Και για να συνδεθούν όλα αυτά με την εκπαιδευτική απορρύθμιση που διήρκεσε όλο το 19<sup>ο</sup> αιώνα θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας πως η εκπαίδευση δεν συνέβαλε έως τότε στην ανάπτυξη/εκβιομηχάνιση και έχασε έτσι την ευκαιρία να συνδεθεί με την οικονομική ανάπτυξη αλλά και το γεγονός πως η εχθρική στάση απέναντι στο κράτος δυναμίτισε τη μέσω αυτού υποστήριξή της (Green, 2010, σσ. 356-361).

Στους λόγους που παραθέτει ο Green προστίθεται ένας ακόμα από τον Chitty. Η εκπαίδευση των μαζών αντιμετωπιζόταν με φόβο και καχυποψία από την εποχή μετάφρασης της Καινής Διαθήκης (1520-1530). Οι αιτίες που προβάλλονται –όχι δυνατότητα ερμηνείας των γραφών από απαιδευτο νοου, δημιουργία προσδοκιών και προβληματισμών σε μια τάξη που δεν έχει ανάγκη περισσότερη παιδεία, χαμένος χρόνος από την εργατική τάξη, ανηθικότητα– είναι οι περισσότερες ασφαλής κάλυψη των πραγματικών φόβων της άρχουσας τάξης ότι η γνώση θα έδινε τη δύναμη στις μάζες να τους εκδιώξουν από την εξουσία (Chitty, 2009b, pp. 12-17). Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως ενσωματώνεται εύκολα στην πρώτη ερμηνεία του Green.

Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα εδραιώθηκαν περίπου το 19<sup>ο</sup> αιώνα ανομοιογενώς στις Ευρωπαϊκές χώρες. Η δημιουργία κρατικών δευτεροβάθμιων σχολείων στην Αγγλία συνέβη έναν αιώνα αργότερα από τη δημιουργία τους σε Πρωσία και Γαλλία. Η ανεπάρκεια της αγγλικής εκπαίδευσης φαίνεται να σχετίζεται με την καθυστέρηση στην εκδήλωση του κρατικού παρεμβατισμού. Οι υφιστάμενες θεωρίες για την ερμηνεία της εκπαιδευτικής αλλαγής (φιλοσοφία του Διαφωτισμού, προτεσταντική θρησκεία, θεωρία του λειτουργισμού, αστικοποίηση, προλεταριοποίηση, αλλαγές στη δομή της οικογένειας) αδυνατούν να στηρίξουν το παράδειγμα της εκπαιδευτικής εξέλιξης με πληρότητα. Ο πιο ευσταθής τρόπος για να ερμηνευτεί η εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων αποδεικνύεται να είναι «η φύση του κράτους και η διαδικασία συγκρότησής του» (Green, 2010, σσ. 451-453).

Οι ανάγκες που έπρεπε να καλυφθούν (στελέχη ικανά να διοικήσουν, μηχανικοί, εκσυγχρονισμός στρατού, διαμόρφωση εθνικής κουλτούρας, ενότητα και εδραίωση ιδεολογικής ηγεμονίας των κυρίαρχων τάξεων, η εθνική ανοικοδόμηση μετά από πόλεμο ή αγώνας για ανεξαρτησία) είναι το αρχικό έναυσμα. Αυτά που πρέσβευαν οι θεωρίες που αναφέραμε πιο πάνω αντιμετωπιζόνταν κατά περίπτωση. Για παράδειγμα, η εκβιομηχάνιση και η αστικοποίηση έπρεπε να διαχειριστούν μέσω των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να αποφευχθούν οι συγκρούσεις και να ελεγχθούν οι ανεπιθύμητες συνέπειες από τις κυρίαρχες τάξεις. Τα συγκεντρωτικά κράτη χρησιμοποίησαν γραφειοκρατικές συγκεντρωτικές μεθόδους για να σχεδιάζουν τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά τους συστήματα (ομοιομορφία στα εξεταστικά συστήματα, κάθετη οργάνωση, ενιαία

προγράμματα διδασκαλίας, ομοιομορφία στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών). Το εθελοντικό σύστημα της Αγγλίας ήταν λιγότερο ομοιόμορφο και περισσότερο φιλελεύθερο από όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα της ηπειρωτικής Ευρώπης. Η χώρα, το 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αιώνα, δεν δέχτηκε εξωτερικές απειλές και ήταν οικονομικά εύρωστη. Η εκπαίδευση αναπτύχθηκε με «μη συστηματικό και σχεδόν τυχαίο τρόπο». Οι ισχυρές ομάδες συμφερόντων επέβαλλαν τις προτιμήσεις τους (αριστοκρατικό σύστημα εκπαίδευσης, περιορισμένη ανάπτυξη τεχνικής εκπαίδευσης<sup>652</sup>, ιδιωτικά σχολεία που «συμβάλλουν στην καλο-εδραιωμένη και επάξια φήμη ότι η εκπαίδευση είναι ταξικά διαρθρωμένη»). Ο κατακερματισμός και η έλλειψη εκπαιδευτικών νόμων και κανόνων συνέβαλαν στην αναβολή της θεσμοθέτησης εθνικού προγράμματος διδασκαλίας. Τέλος, η φιλελεύθερη παράδοση ανέκοψε τον κεντρικό σχεδιασμό και έλεγχο και επέφερε μεγαλύτερη ανισότητα (κυρίως στην πρόσβαση) (Green, 2010, σσ. 453-460).

#### 4.6.1 Πολιτικές ιδεολογίες στην εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία

##### 4.6.1.1 Νέο-φιλελευθερισμός (Neo-liberal)

Η Βρετανική εκδοχή του εκκινεί από τις ακόλουθες παραδοχές. Η ελεύθερη αγορά δεν χρειάζεται κυβερνητικές παρεμβάσεις στη λειτουργία της και το κράτος θα πρέπει να έχει ανάμειξη σε κάποιες βασικές δομές όπως ο στρατός, η αστυνομία και ο τομέας της υγείας. Η ιδιοτέλεια των ανθρώπων οδηγεί στην αποτυχία τον κοινωνικό σχεδιασμό. Σύμφωνα με την αρχή 'η παγίδα του παραγωγού (producer capture)', τόσο τα ιδρύματα όσο και οι LEAs, ενώ ξεκινούν με την πρόθεση να υπηρετήσουν την κοινωνία, καταλήγουν να εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα. Επίσης, δεν χρειάζεται να παρέχουν στρατηγική καθοδήγηση, αφού το 'αόρατο χέρι' της αγοράς θα ρυθμίσει το σύστημα, ώστε να λειτουργεί για το κοινό καλό. Το άτομο είναι αυτό που θα επιδιώξει το συμφέρον του και αυτό αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της ευτυχίας για όλους. Σε αυτή την αρχή στηρίχθηκε η περίφημη ρήση της Thatcher «δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα όπως η κοινωνία-*there is no such thing as society*».

Η εφαρμογή των παραπάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία καταλήγει στα ακόλουθα. Στο νέο-φιλελευθερισμό πιστεύεται πως τα σχολεία θα πρέπει να ανταγωνίζονται το ένα το άλλο και το ίδιο θα πρέπει να κάνουν και οι μαθητές. Οι γονείς είναι καταναλωτές και οι επιλογές τους στηρίζονται στη ορθή πληροφόρηση. Η ποικιλομορφία των σχολείων πολλαπλασιάζει τις επιλογές: GM schools, city technology colleges, υποστήριξη των ιδιωτικών σχολείων κ.α. Ένα παράδειγμα υλοποίησης είναι η παροχή στους γονείς των voucher της προσχολικής αγωγής, τα οποία μπορούν να εξαργυρωθούν στο σχολείο επιλογής τους. Η επιλογή από μέρους των γονιών αυτού που θεωρούν ως ποιοτικά καλού για την κυβέρνηση των Συντηρητικών, που θέσπισε το συγκεκριμένο μέτρο, μεταφράστηκε σε τρόπο έμμεσης πίεσης από τους καταναλωτές για τη συνολική αύξηση της παρεχόμενης ποιότητας από τα ιδρύματα (Trowler, 2003, pp. 106-107).

##### 4.6.1.2 Νέο-συντηρητισμός (Neo-conservatism)

Οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται σαν άπληστοι, ατομιστές και με ροπή σε εγκληματικές πράξεις. Η κυβερνητική παρέμβαση στοχεύει στη διατήρηση της ηθικής και κοινωνικής τάξης. Οι όροι που επικρατούν είναι η συνήθεια, η παράδοση και η τάξη. Οι νέο-συντηρητικοί προτιμούν τον αυστηρό κεντρικό έλεγχο, παρά το ρόλο διαιτητή που προτιμάται από τη σοσιαλδημοκρατική ιδεολογία.

Η εφαρμογή της ιδεολογίας στην εκπαίδευση προσδοκά από τους μαθητές την τακτική παρακολούθηση και κατανόηση της ύπαρξης δεσμεύσεων προς τον εαυτό τους και τους άλλους. Το παράδειγμα υλοποίησης το προσφέρει η δημιουργία του εθνικού curriculum. Σχεδιάστηκε κεντρικά και επιβλήθηκε σε όλα τα σχολεία. Δόθηκε έμφαση στην ομοιομορφία χωρίς εξαίρεση σε περιοχές ή προϋπάρχον επίπεδο. Επικεντρώθηκε στη Βρετανική ιστορία και τους Άγγλους συγγραφείς. Η

<sup>652</sup> Δεν επετεύχθη αυτό που οι Άγγλοι αποκαλούν "parity of esteem" μεταξύ vocational και academic εκπαίδευσης.

έμφαση που δόθηκε στο παρελθόν έκανε τον Ball να το αποκαλεί 'curriculum of the dead'. Τα τεστ, η κατάταξη και η ταξινόμηση είχαν μεγάλη σημασία (Trowler, 2003, p. 108).

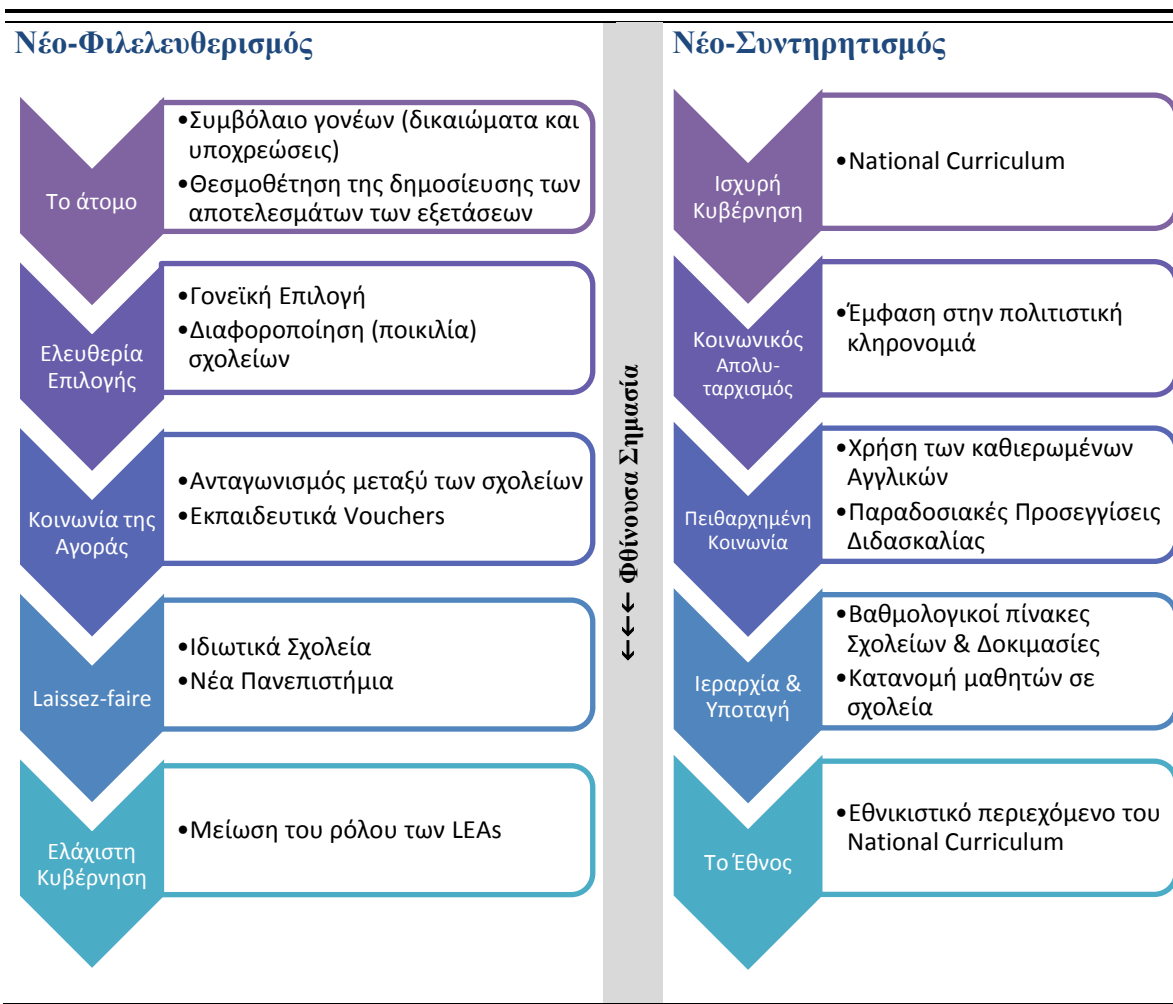
#### **4.6.1.3 Σοσιαλδημοκρατία (Social democracy)**

Υπάρχει παντού ανάγκη για κρατική παρέμβαση, πόσο μάλλον στην εκπαίδευση. Η δουλειά με φιλανθρωπικές και ιδιωτικές οργανώσεις είναι αποδεκτή καθώς αυτές συνεπικουρούν το κυβερνητικό έργο. Χωρίς κάποιες ρυθμίσεις νομοθετικού χαρακτήρα, οι ανισότητες θα καταστούν ανυπέρβλητες και οι μη προνομιούχοι θα βρεθούν σε δεινή θέση. Οι σοσιαλδημοκράτες δίνουν μεγάλη σημασία στον πλουραλισμό στη λήψη αποφάσεων, με τους βασικούς συντελεστές (οι ενώσεις των δασκάλων, οι LEAs, οι γονείς, οι επιχειρήσεις κ.α.) να αναμειγνύονται σε ζητήματα που τους αφορούν.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτά παρεισφρέουν χρησιμοποιώντας την ίδια ως εργαλείο. Η εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει στην κοινωνική ανισότητα και να τη μετριάσει αλλά και να επιφέρει αξιοκρατία. Μια κοινωνία που προάγει την εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει την οικονομική της απόδοση μέσω αύξησης της κοινωνικής κινητικότητας, την οποία οφείλει να στηρίζει στην αξιοκρατία και ειδικότερα στη σκληρή δουλειά και την ευφυΐα. Το κράτος οφείλει να διασφαλίζει την ισότητα των ευκαιριών. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής, οι Εργατικοί απέρριψαν την παροχή των voucher στους γονείς για την προσχολική αγωγή. Έκριναν πως η φοίτηση στη συγκεκριμένη βαθμίδα ωφελεί τα παιδιά και βοηθά στη μείωση της κοινωνικής ανισότητας. Έτσι, προσπάθησαν να τη γενικεύσουν εμπλέκοντας τις LEAs, τους φιλανθρωπικούς οργανισμούς και τους ιδιώτες (Trowler, 2003, pp. 109-111).

#### **4.6.1.4 Η Νέα δεξιά (New Right)**

Η Νέα Δεξιά είναι ένα συνονθύλευμα νέο-φιλελευθερισμού και νέο-συντηρητισμού. Παρά το γεγονός πως στη σκέψη κάποιων η Νέα Δεξιά ταυτίζεται με το Θατσερισμό (Thatcherism), η ιδεολογία της Thatcher έκλινε προς το νέο-φιλελευθερισμό. Αυτή η διττή υπόσταση της Νέας Δεξιάς και οι επιδράσεις στην εκπαιδευτική πολιτική απεικονίζονται στο Σχήμα 4. Στο σχήμα απεικονίζονται σε φθίνουσα διάταξη οι κομβικές έννοιες των ιδεολογιών σε συνδυασμό με εφαρμογές τους στην εκπαιδευτική πολιτική (Trowler, 2003, p. 104).



Σχήμα 4: Κομβικές Έννοιες των Ιδεολογιών και Σχετιζόμενες Εκπαιδευτικές Πολιτικές  
[Πηγή: Το σχήμα είναι προσαρμογή των πινάκων στο (Trowler, 2003, pp. 112-114)]

#### 4.6.2 Εκπαιδευτικές ιδεολογίες

Συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ιδεολογίες συνδέονται με τις πολιτικές και επηρεάζουν τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής (Trowler, 2003, pp. 115-117).

##### 4.6.2.1 Παραδοσιοκρατία (Traditionalism)

Η Παραδοσιοκρατία (Trowler, 2003, p. 115) έχει τις ρίζες της στην πίστη στην αξία της πολιτιστικής κληρονομιάς, της οποίας οι ακαδημαϊκοί είναι θεματοφύλακες. Ο ρόλος των σχολείων είναι να μεταδώσουν αυτήν την κληρονομιά στις επόμενες γενιές, οι οποίες θα τη δεχτούν με παθητικότητα και ευγνωμοσύνη. Ο Ελιτισμός (elitism) δικαιολογείται σε σχέση με τις εγγενείς δυσκολίες της επίτευξης μιας καλής εκπαίδευσης, καθώς και την περιορισμένη διανομή του ταλέντου στην κοινωνία. Στη συγκεκριμένη ιδεολογία το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών αντικειμένων έχει εξέχουσα σημασία. Οι δάσκαλοι με τη σειρά τους θεωρούνται θεματοφύλακες μιας μεγάλης κληρονομιάς.

Στη συγκεκριμένη προσέγγιση η εργασία σε ομάδες ή η συζήτηση θεωρούνται 'προοδευτικές'. Προτιμάται η επικέντρωση στα γνωστικά αντικείμενα από τα επιμέρους θέματα. Η ανακαλυπτική μάθηση δεν προτιμάται και θεωρούνται καλύτεροι οι δασκαλοκεντρικοί τρόποι διδασκαλίας. Στην ιδεολογία αυτή ο φόβος ελιτισμού και η έμφαση στην ισότητα ευκαιριών αντιμετωπίζονται ως υπαίτιοι για τη μείωση της εκπαιδευτικής ποιότητας.

#### 4.6.2.2 Προοδευτισμός (Progressivism)

Ο Προοδευτισμός (Trowler, 2003, p. 116) θεωρείται μαθητοκεντρικός, υπό την έννοια της συμμετοχής των μαθητών σε όλες τις εκφάνσεις της διδακτικής διαδικασίας. Η ελευθερία επιλογής από τους μαθητές και η προσωπική τους ανάπτυξη υπερισχύει της σπουδαιότητας του γνωστικού αντικειμένου και της παράδοσης. Υπεράνω όλων είναι η διεύρυνση στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Το θέμα της κοινωνικής ανισότητας αντιμετωπίζεται υπό την προοπτική του να βοηθηθούν με όλους τους εφικτούς τρόπους οι μη προνομιούχοι, και σε καμιά περίπτωση δεν επιχειρείται η αποδόμηση της κοινωνίας.

Παράδειγμα εφαρμογής σε εκπαιδευτική πολιτική θεωρείται η αναφορά Plowden: Οι δάσκαλοι και οι γονείς θεωρούνται συνοδοιπόροι στην εκπαιδευτική διαδικασία, η κατάταξη των μαθητών σε σχολεία (streaming) πιστεύεται πως πρέπει να σταματήσει, τα παιδιά χρειάζονται χρόνο για δημιουργική εργασία, τα βιβλία και το υλικό διδασκαλίας πρέπει να έχουν νόημα για τα παιδιά, ενώ οι δάσκαλοι πρέπει να κατανοούν και τη δικιά τους άποψη.

#### 4.6.2.3 Επιχείρηση (Enterprise)

Πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη των ανθρώπων υπό το πρίσμα της παραγωγής ενός καλού και αποδοτικού εργάτη. Το τι θα διδαχθεί αποφασίζεται με άξονα το 'σε τι μας βοηθήσει'. Οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις εκτιμώνται ιδιαίτερα σε αυτήν την εκπαιδευτική ιδεολογία. Δίνεται έμφαση σε «βασικές δεξιότητες» όπως: επικοινωνία, ΤΠΕ, γραμματισμός κ.α.

Παράδειγμα εφαρμογής αποτελεί η Λευκή Βίβλος *The Education and Training for the Twenty First Century* (1991). Πρότεινε την επέκταση του εκπαιδευτικού voucher σε μορφή 'εκπαιδευτικής πίστωσης' για την αγορά τεχνικής εκπαίδευσης. Μια ακόμα πρόταση αφορούσε την εκπαίδευση ενηλίκων και την κατά προτεραιότητα χρηματοδότηση της τεχνικής εκπαίδευσης. Τέλος, πρότεινε τα κολλέγια να σταματήσουν να εξαρτώνται από τις LEAs, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των 'πελατών - εργοδοτών' (Trowler, 2003, pp. 116-117).

#### 4.6.2.4 Κοινωνικός Αναδομισμός ή Ανασυγκροτισμός (Social Reconstructionism)

Ο κοινωνικός αναδομισμός υποστηρίζει πως η εκπαίδευση μπορεί να ενδυναμώσει το άτομο και να προκαλέσει μια θετική κοινωνική αλλαγή. Η επιθυμούμενη αλλαγή από τη συγκεκριμένη ιδεολογία είναι αρκετά ριζοσπαστική στη φύση της. Έχει μια προτίμηση στην ενεργή παιδαγωγική και στην επίλυση προβλημάτων. Οι αρχές που υποστηρίζει είναι η αυτόνομη μάθηση με ισχυρή καθοδήγηση από το δάσκαλο, εστιάζει στις αρχές των γνωστικών αντικειμένων, δίνει έμφαση στα project που προάγουν τη χειραφέτηση και την κριτική σκέψη, και τέλος, δίνει προβάδισμα στην προσωπική ανάπτυξη έναντι της κοινωνικής και οικονομικής βελτίωσης.

Εξαιτίας της ριζοσπαστικότητας της συγκεκριμένης ιδεολογίας δεν απαντάται στην κυβερνητική πολιτική, αλλά τη συναντάμε στην εκφορά των απόψεων κάποιων ειδικών της εκπαίδευσης κυρίως για τις αλλαγές στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, κατακρίνουν την ελλιπή κατάρτισή τους σε συνδυασμό με τις χαμηλές αμοιβές και το γεγονός πως δεν λαμβάνουν ικανοποίηση από την εργασία τους (Trowler, 2003, p. 117).

#### 4.6.3 Σύνδεση πολιτικών και εκπαιδευτικών ιδεολογιών στο Βρετανικό Σύστημα

Οι βασικές συνδέσεις μεταξύ των πολιτικών και εκπαιδευτικών ιδεολογιών που αναφέραμε στο Βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι οι ακόλουθες: α. Σοσιαλδημοκρατία & Προοδευτισμός που δίνουν έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική συνεργασία –ιδανικά οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως τιτοφόροι (entitlee), οι γονείς και οι δάσκαλοι ως συνεργάτες, η κυβέρνηση είναι η επικεφαλής μεταξύ ισοτίμων και το curriculum είναι μαθητοκεντρικό–, β. Νέο-συντηρητισμός & Παραδοσιοκρατία που δίνουν έμφαση στην τάξη, την ιεραρχία και τη διάδοση του πολιτισμού –ιδανικά οι μαθητές αντιμετωπίζονται σαν άδειο δοχείο (empty vessel), οι ανεπαρκείς γονείς σαν πρόβλημα και οι δάσκαλοι κάποιες φορές είναι περισσότερο επιτρεπτικοί, οι υπόλοιποι ενεχόμενοι είναι ευπρόσδεκτοι αν αποδεχτούν την εκπαιδευτική φιλοσοφία των συντηρητικών, η κυβέρνηση έχει τον έλεγχο και το curriculum είναι παραδοσιακό–, γ. Νέο-φιλελευθερισμός & Επιχείρηση που δίνουν έμφαση στην ανταγωνιστικότητα σε ένα περιβάλλον που κυριαρχούν οι

κανόνες της αγοράς –οι μαθητές αντιμετωπίζονται σαν πρώτη ύλη, οι γονείς σαν υποστηρικτές, οι δάσκαλοι ενίοτε δεν συμβιβάζονται με τους κανόνες της αγοράς, η ανάμειξη της κυβέρνησης είναι η ελάχιστη δυνατή και το curriculum ιδανικά είναι προσανατολισμένο στο επάγγελμα– και δ. Μαρξιστές, Φεμινιστές και άλλες συγκρουσιακές ιδεολογίες & Κοινωνικός Αναδομισμός που στοχεύουν στην ενδυνάμωση όσων βιώνουν τον αποκλεισμό και την αλλαγή του κατεστημένου, ώστε να επέλθει ισότητα –οι μαθητές είναι φορέας αλλαγής, οι γονείς μπορούν να πιέσουν για αυτήν, οι δάσκαλοι μπορούν να τη διευκολύνουν ή να βάλουν εμπόδια, η κυβέρνηση έχει ρόλο κατασταλτικό και το ιδανικό curriculum πρέπει να προάγει την κριτική σκέψη καθώς και τη σύνδεση θεωρίας και πράξης– (Trowler, 2003, pp. 118,121).

Δεν προκύπτουν όλες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από τις παραπάνω ξεκάθαρες συνδέσεις. Οι συμβιβασμοί και τα αντιτιθέμενα συμφέροντα ακόμα και εντός του ίδιου κόμματος ή ακόμα και τυχαία γεγονότα οδηγούν στη θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών πολιτικών. Για παράδειγμα, η κακή εφαρμογή από τις τοπικές αρχές ενός κεφαλικού φόρου οδήγησε τα κολλέγια στην ανεξαρτητοποίηση από τον προϋπολογισμό των συμβουλίων. Όταν το πρόβλημα με το φόρο λύθηκε, τα κολλέγια παρέμειναν ανεξάρτητα (Trowler, 2003, pp. 106,112).





ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

## Διδακτορική Διατριβή

Παντελοπούλου Σταυρούλα

Η αξιολόγηση της Δευτεροβάθμιας και της  
Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την  
Αγγλία.

Συγκριτική, ιστορική, θεσμική και ιδεολογική προσέγγιση.  
[Περίοδος: 1974-2013]

---

ΤΟΜΟΣ Β΄

### Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Φυριππής Εμμανουήλ, Ομότιμος Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού  
Πανεπιστημίου Αθηνών (Επιβλέπων)

Μενδρινού Μαρία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πειραιά

Πασιάς Γεώργιος, Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Αθήνα 2020



## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

---

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Η Μεθοδολογία της Έρευνας

### 5.1 Εισαγωγή

Η έρευνά μας στο πεδίο όπως το είδαμε να διαμορφώνεται πιο πάνω δεν θα μπορούσε παρά να είναι ποιοτική. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουμε θα είναι η συγκριτική μέθοδος, η ερμηνευτική – ιστορική προσέγγιση και η κριτική ανάλυση λόγου. Το πώς οι συγκεκριμένες μεθοδολογίες συνδυάζονται ώστε τα υπό μελέτη φαινόμενα να διερευνηθούν λεπτομερώς θα φανεί από την ανάλυση που ακολουθεί. Στόχος είναι να εκμεταλλευτούμε την εμπειρία των κοινωνικών υποκειμένων και «δούμε» τον κόσμο μέσα από τα μάτια τους (Ιωσηφίδης, 2008). Το παράδειγμα που ταιριάζει στους στόχους της έρευνάς μας είναι το ερμηνευτικό. Γίνεται η παραδοχή πως η γλώσσα, η ατομική και κοινωνική συνείδηση και η διυποκειμενικότητα<sup>653</sup> μπορούν να πετύχουν την πρόσβαση στην κοινωνική πραγματικότητα (Ιωσηφίδης, 2003, σσ. 11-13 & 2.3).

Όσοι επιλέγουν το ερμηνευτικό παράδειγμα για την έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες προσπαθούν να αποσαφηνίσουν τον κόσμο κατανοώντας τα κατασκευασμένα νοήματα και τις πρακτικές (Howarth, 2008, σ. 178). Εξάλλου, «...ένας από τους πιο σημαντικούς σκοπούς της κοινωνικής έρευνας είναι να συλλάβει τους ιστορικά συγκεκριμένους κανόνες και συμβάσεις που δομούν την παραγωγή των νοημάτων σε συγκεκριμένα ιστορικά συγκείμενα» (Howarth, 2008, σ. 180). Η θεωρία του λόγου αναλύει το πώς οι πολιτικές δυνάμεις κατασκευάζουν νοήματα και επιχειρεί να ερμηνεύσει τις χρησιμοποιούμενες πρακτικές. Το ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο είναι αυτό που θα νοηματοδοτήσει και θα ερμηνεύσει τα συμβάντα και τις πρακτικές. Η συγκριτική μέθοδος σύμφωνα με τον Howarth (Howarth, 2008, σ. 193) μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με τη θεωρία του λόγου, με στόχο τα αποτελέσματά μας να «ελεγχθούν» σε διαφορετικά συγκείμενα. Επιδίωξη της σύγκρισης θα πρέπει να είναι η επέκταση της κατανόησης και της ερμηνείας των ηγεμονικών πρακτικών υπό διαφορετικές συγκυρίες, και όχι η κατασκευή νόμων γενικής εφαρμογής.

### 5.2 Συγκριτική Προσέγγιση

Η εκπαίδευση, η οποία «φλερτάρει» διαρκώς με τη μεταρρύθμιση, βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο αλλαγών και προκλήσεων. Έννοιες των προηγούμενων δεκαετιών όπως «έθνος», «εθνική ταυτότητα», «εκπαιδευτικός δανεισμός» φαίνονται να παρακμάζουν και να δίνουν τη θέση τους σε μια σύγχρονη προβληματική που στη φαρέτρα της φέρει έννοιες όπως: ρατσισμός, πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση, νέες τεχνολογίες, ταυτότητα - ετερότητα κ.α. Η Συγκριτική παιδαγωγική, ένα κατά βάση διεπιστημονικό πεδίο, ξεκίνησε ως απλή περιγραφή εκπαιδευτικών φαινομένων, εξελίχθηκε σε σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων με στόχο την «καλύτερευση της εκπαίδευσης», και καταλήγει σήμερα με περισσότερο ώριμες και συστηματικές προσεγγίσεις να έχει ρόλο ερμηνευτικό και επιπρόσθετα κριτικό, στο κομμάτι που αφορά εκπαιδευτικούς θεσμούς. Οι σύγχρονοι συγκριτολόγοι επηρεάστηκαν από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές επιστήμες και οι ερμηνείες τους για τα εκπαιδευτικά φαινόμενα φαίνεται να είναι πια ολιστικές προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη το ιστορικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό συγκείμενο.

Μέσα από τη σύγκριση επιχειρείται να ερμηνευτούν παραδόσεις, στερεότυπα, μηχανισμοί που συγκροτούν συλλογικές αντιλήψεις, εκπαιδευτικές πρακτικές όπως αυτές προκύπτουν από τις ζυμώσεις που υφίστανται στο συγκείμενο με βάση τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς των ενεχομένων (Καλογιαννάκη, 1998α, σ. 17). Επιπρόσθετα, όπως αναφέρει ο Bereday<sup>654</sup>, η συγκριτική παιδαγωγική καλλιεργώντας την κριτική ικανότητα του ατόμου, το εφοδιάζει με “συναίσθηση για τους άλλους” η οποία και το οδηγεί στην αυτογνωσία.

<sup>653</sup> Διυποκειμενικότητα: η απόρριψη της θέσης πως υπάρχει μια κοινή για όλα τα κοινωνικά υποκείμενα αντικειμενική πραγματικότητα.

<sup>654</sup> Bereday, G.F.Z. (1964). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, p.6, αναφέρεται στο (Ματθαίου, 2012, σ. 131)

Ο πρώιμος ιστορικός συγκριτικός λόγος (Ιωνες λογογράφοι, Ηρόδοτος, Θουκυδίδης, Ξενοφώντας, Αριστοτέλης, Tacitus, Κικέρωνας, Ιούλιος Καίσαρας, Ad-Al-Rahman Ibn Khaldun, Sir William Petty, La Chalotais, Diderot, Condorcet, Marc Antoine Jullien) κάνει κυρίως καταγραφές και συγκρίσεις με τα μάτια ενός ξένου, «εμείς» και οι «άλλοι». Στα έργα τους συναντάμε συγκρίσεις γεωγραφικές, εθνογραφικές, λαογραφικές και πολιτισμικές, αντιπαραθέσεις σε ψυχικά και πολιτικά γνωρίσματα, συγκρίσεις του τρόπου καθημερινής ζωής και ψυχαγωγίας, διαφορές σε εκπαιδευτικά δρώμενα, συγκρίσεις στις ικανότητες των πολιτών, σχέσεις μεταξύ πόλεων, αναφορές στον πολιτειακό τους χαρακτήρα κ.α. Διαφαίνεται, επίσης, η απαρχή της χρήσης της έννοιας του *λόγου* ως «διανοητική και μεθοδολογική διαδικασία ... η οποία συνδέεται στενά με την έννοια της 'γνώσης' της 'ιστορίας' και της 'μεθόδου'» (Καλογιαννάκη, 1998α, σσ. 9-47). Ο Marc Antoine Jullien είναι από τους πρώτους που τους απασχολεί κριτικά το θέμα του «εκπαιδευτικού δανεισμού», ιδωμένο ως μεταφορά, μεταξύ χωρών, καλών πρακτικών (με τις απαιτούμενες τροποποιήσεις) (Καλογιαννάκη, 1998α, σσ. 59-60) (Ματθαίου, 2012, σσ. 66-67). Πίστευε πως κάνοντας γνωστή την επιτυχία μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης θα έκαμπτε την άρνηση για αλλαγή ενός συντηρητικού ηγεμόνα (Ματθαίου, 2011). Το έργο του κάνει λόγο για καταγραφή και σύγκριση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, ανοίγει το διάλογο βελτίωσης της εκπαίδευσης και τέλος έχει έναν προσανατολισμό προς τη συστηματοποίηση της Συγκριτικής Παιδαγωγικής (Καλογιαννάκη, 1998α, σσ. 59-60). Κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα έλαβαν χώρα και κάποιες αξιοσημείωτες ενέργειες που αφορούσαν επιλεκτικό εκπαιδευτικό δανεισμό (π.χ. Horace Mann, Victor Cousin) (Ματθαίου, 2012, σσ. 67-68). Η διαμόρφωση εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία έφεραν σημαντικές διαφορές, οδήγησε στο να αναπτυχθεί ο επιστημονικός κλάδος της συγκριτικής παιδαγωγικής (Ματθαίου, 2011).

Ο Le Thanh Khoi υποστηρίζει και αυτός πως «κανένα φαινόμενο δεν μπορεί να ερμηνευθεί σωστά αν δεν τοποθετηθεί στο συγκείμενό του/σ' αυτό που το 'συνοδεύει', στην κοινωνική του δηλαδή καθολικότητα και πολυπλοκότητα»<sup>655</sup>. Επίσης, σημαντικό είναι το γεγονός πως θέτει το ερώτημα της αντικειμενικότητας του ερευνητή, καθώς θεωρεί πως το σύστημα αξιών μας, το οποίο και αποτυπώνεται στην ιδεολογία μας, μπορεί να επηρεάσει την κρίση μας (Καλογιαννάκη, 1998α, σσ. 80-82).

Ο Sadler, για κάποιους θεμελιωτές<sup>656</sup> της συγκριτικής παιδαγωγικής (Ματθαίου, 2011), έρχεται να εισάγει την έννοια της ερμηνείας του εκπαιδευτικού φαινομένου και της διερεύνησης των παραγόντων που το διαμόρφωσαν (Ματθαίου, 2012, σ. 82). Θεωρεί πως το να κατανοήσουμε ένα ξένο εκπαιδευτικό σύστημα θα οδηγήσει αναπόφευκτα «στην καλύτερη κατανόηση και του δικού μας συστήματος» (Ματθαίου, 2012, σ. 83). Αναγνώρισε το «διαμορφωτικό ρόλο της ιστορίας» και ως εκ τούτου πρότεινε ως εργαλείο τη χρήση της ιστορικής μεθόδου. Διατείνεται πως «...τα δεδομένα εκτός σχολείου έχουν μεγαλύτερη σημασία και από τα πράγματα μέσα στο σχολείο...» (Ματθαίου, 2007, σ. 14). Το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως ζωντανός οργανισμός αντικατοπτρίζει τους «ξεχασμένους αγώνες του έθνους» (Καλογιαννάκη, 1998β, σ. 35) (Ματθαίου, 2007, σ. 32) (Ματθαίου, 2011). Δεν συνηγορεί υπέρ του άμεσου εκπαιδευτικού δανεισμού, αλλά θεωρεί πως η ανακάλυψη στοιχείων «του πνεύματος που κάνει ένα εκπαιδευτικό σύστημα μεγάλο» θα θεραπεύσει ή θα προβλέψει «αφανείς επιζήμιες αλλαγές», καθώς η έννοια της «αλλαγής» στα εκπαιδευτικά ζητήματα θεωρείται από πολλούς συνώνυμη της «εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» και πως εμφιλοχωρεί στη βελτίωση (Καλογιαννάκη, 1998β, σσ. 35-55) (Sadler, 2002, σσ. 313-322).

<sup>655</sup> Lê-Thành-Khôi (1991). *L'Éducation: Cultures et Sociétés*. Publications de la Sorbonne, p.49, «... aucun phénomène ne peut être interprété sans référence à ceux qui l'accompagnent, c'est-à-dire à la globalité et à la complexité de la société.», αναφέρεται στο (Καλογιαννάκη, 1998α, p. 72)

<sup>656</sup> Ο Sadler, στο Λονδίνο, σηματοδότησε την έναρξη της ενασχόλησης με τη συγκριτική εκπαίδευση σαν ακαδημαϊκό πεδίο, όταν ασχολήθηκε με τη μελέτη εκπαιδευτικών συστημάτων του εξωτερικού και τη σύγκριση με αυτό της χώρας του. Η Γερμανία αποτελούσε για αυτόν σημείο αναφοράς. Ήταν αυτός που έπεισε τη Βρετανική Κυβέρνηση να ιδρύσει το "Office of Special Inquiries and Reports" (Mitter, 2009).

Ο Kandel έδωσε έμφαση στις σχέσεις κράτους – εκπαίδευσης και στις πολιτικές παραμέτρους που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό συγκείμενο. Δηλώνει πως «κάθε έθνος έχει το εκπαιδευτικό σύστημα που επιθυμεί και που του ταιριάζει»<sup>657</sup>. Οι απόψεις του συντάσσονται με την πίστη του σε μια «δημοκρατία δυτικού τύπου». Κριτικάρει έντονα τις μη ποιοτικές προσεγγίσεις στη συγκριτική παιδαγωγική, καθώς «...δεν μπορούν να προσδιορίσουν τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης» (Καλογιαννάκη, 1998β, σσ. 59-70). Δηλώνει και αυτός με τη σειρά του, ομονοώντας με τον Sadler, «Αυτό που συντελείται μέσα στο σχολείο είναι τελικά μικρότερης αξίας από τους παράγοντες και τις δυνάμεις έξω από αυτό» (Kandel, 1998, p. 135). Αυτός που θα ασχοληθεί με τη συγκριτική παιδαγωγική οφείλει πριν ασχοληθεί με το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας να μελετήσει πρωτίστως τις συνθήκες που επικρατούσαν και επικρατούν, να λαμβάνει υπόψη το «ευρύτερο συγκείμενο» όπως το εκπαιδευτικό και το εθνικό υπόβαθρο, με σαφή προτεραιότητα στο δεύτερο (Καλογιαννάκη, 1998β, σσ. 70-72). Είναι υπέρμαχος της άποψης πως ο ερευνητής θα πρέπει επίσης να γνωρίζει τις πολιτικές θεωρίες και ιδεολογίες που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό γίνεσθαι από την εποχή του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη (Καλογιαννάκη, 1998β, σ. 85).

Ο Hans στο έργο του μελέτησε τον εθνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, συγκρίνοντας την ανάπτυξη έθνους – ατόμου (Καλογιαννάκη, 1998β, σσ. 94-95) (Ματθαίου, 2002β, σ. 226). Για αρχή προτείνει τη «μελέτη κάθε εθνικού συστήματος χωριστά μέσα στο ιστορικό του πλαίσιο» (Καλογιαννάκη, 1998β, σ. 104) (Ματθαίου, 2012, σ. 86). Το επόμενο βήμα είναι η συλλογή πρωτογενών δεδομένων, τα οποία στη συνέχεια θα αναλυθούν λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο συγκείμενό τους. Δίνει τη δική του εκδοχή για τους «πέντε παράγοντες»<sup>658</sup> που συνθέτουν το ιδανικό έθνος» (Ματθαίου, 2002β, σ. 70). Διαπιστώνει πως η εκπαίδευση διαμορφώνει τον εθνικό χαρακτήρα, επισημαίνοντας τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτή τη θεώρηση.

Και οι τρεις αξιολογοί αυτοί εκπαιδευτικοί ερευνητές θεωρούν τις ποιοτικές προσεγγίσεις καταλληλότερες για τη συγκριτική παιδαγωγική, στοχεύουν στη βελτίωση υπό μια ευρεία έννοια, καταδικάζοντας παράλληλα το στείρο μιμητισμό. Είναι φιλελεύθεροι, σέβονται την έννοια του έθνους και θεωρούν αυτονόητη τη σύνδεση πολιτείας και εκπαίδευσης (Καλογιαννάκη, 1998β, σσ. 119-124).

Τη δεκαετία του '60 η μαζικοποίηση και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την παρατηρούμενη δημογραφική έκρηξη οδηγούν σε παρακμή τις ιστορικές προσεγγίσεις. Οι κοινωνικές επιστήμες, που έχουν εντυπωσιάσει με τα «επιστημονικά» επιτεύγματά τους στη διάρκεια των δεκαετιών που ακολούθησαν μετά τον πόλεμο, έχουν κερδίσει το θαυμασμό και την αποδοχή των ερευνητών της εκπαίδευσης. Επιστήμες όπως η κοινωνιολογία, ψυχολογία αλλά και η οικονομική και πολιτική επιστήμη διαμόρφωσαν μεθοδολογικά εργαλεία τα οποία φάνηκαν χρήσιμα στους συγκριτολόγους της μεταπολεμικής περιόδου (Ματθαίου, 2012, σ. 92). Ο Bereday, ενώ προσμετρείται στους μελετητές της ιστορικής μεθόδου, χαρακτηρίζεται ως «η γέφυρα» με τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν τα μεθοδολογικά εργαλεία των κοινωνικών επιστημών (Ματθαίου, 2002β, σσ. 75-78). Οι Holmes, King, Noah και Eckstein αποτελούν τους βασικότερους εκφραστές των προσπαθειών διαμόρφωσης του επιστημονικού χαρακτήρα του κλάδου (Ματθαίου, 2002β, σσ. 83-115). Επισημαίνεται, ωστόσο, μια «εμμονή στο ζήτημα της μεθόδου»<sup>659</sup> με αμφιλεγόμενα αποτελέσματα (Cowen, 2009, p. 316). Αναφέρει χαρακτηριστικά ο King «...η πολυπλοκότητα του κοινωνικού συγκειμένου και των σχέσεών του με την εκπαίδευση στην κάθε χώρα επιβάλλουν στο συγκριτικό μελετητή να είναι ανοιχτός σε προσεγγίσεις και

<sup>657</sup> Kandel, I. (1993). *Comparative Education*. Boston: Houghton Mifflin, p. xxiv, αναφέρεται στο (Ματθαίου, 2012, σ. 84)

<sup>658</sup> Για τον Hans οι πέντε παράγοντες που συνθέτουν το ιδανικό έθνος είναι: φυλετική καταγωγή, γλώσσα, κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, μεγάλες θρησκείες και πολιτικά ρεύματα. Αναλυτικότερα στο (Ματθαίου, 2002β, σ. 70).

<sup>659</sup> Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, Vol.45 n.3, pp.315-327.

τεχνικές απ' όλες τις επιστήμες»<sup>660</sup>. Ο Καζαμιάς αντίστοιχα, επικαλείται τη συναίρεση ιστορίας και κοινωνικών επιστημών (Ματθαίου, 2002β, σ. 139). Η συναίρεση αυτή οδηγεί στην «συγκριτική – ιστορική ανάλυση» που στοχεύει στην κατανόηση και ερμηνεία του εκπαιδευτικού γίνεσθαι και όχι την πολιτική χρησιμότητα των όποιων προϊόντων του κλάδου της συγκριτικής (Ματθαίου, 2002β, σ. 141). Ακολουθούν δεκαετίες με νέο εκπαιδευτικό λόγο (φιλελευθερισμός, νέες τεχνολογίες, πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση, ποιότητα, αποτελεσματικότητα, διοίκηση, απόδοση λόγου κ.α.) και πλουραλισμό στις μεθοδολογίες των συγκριτικών προσεγγίσεων (Ματθαίου, 2011).

Επισημαίνουμε πως η συγκριτική προσέγγιση έρχεται να ερμηνεύσει τα εκπαιδευτικά φαινόμενα που μας απασχολούν υπό το πρίσμα του κοινωνικού συγκειμένου. Δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον πραγματιστικό ή μη χαρακτήρα της. Αρκετοί, κυρίως πολιτικοί ή διεθνείς οργανισμοί, τη χρησιμοποίησαν ώστε να δικαιολογήσουν την επιλεγμένη από μέρους τους εκπαιδευτική πολιτική (Παπαδάκης, 2003, σ. 109). Προς επαλήθευση αυτού, αναφέρει ο Πυργιωτάκης πως στις προσωπικές τους συζητήσεις με τον Ανδρέα Καζαμιά, για να τονίσουν την κατάχρηση στη λειτουργία της συγκριτικής προσέγγισης στη νομιμοποίηση της εισαγωγής ή/και ανάκλησης εκπαιδευτικών μέτρων, χρησιμοποιούν τον ακόλουθο όρο: «η παιδαγωγική έρευνα (ιδιαίτερα στο χώρο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής) καλείται να εκπληρώσει “δραματουργικό ρόλο” πριν από τη λυτρωτική πράξη» (Πυργιωτάκης, 2001, σ. 62) (Πυργιωτάκης, 2011, σ. 51). Η συμβολή του χθες στη διαμόρφωση θεσμών και συμπεριφορών του σήμερα, επικυρώνει το σημαντικό ρόλο της ιστορίας. Τέλος, πλουραλισμός επικρατεί τόσο στις χρησιμοποιούμενες μεθόδους όσο και στο τι αφορά η επιχειρούμενη σύγκριση (έθνη, ιδεολογίες, θεσμούς, περιοχές του κόσμου, δράσεις υπερεθνικών οργανισμών κ.α.) (Ματθαίου, 2011).

Στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αυτός που προσπάθησε εν τη γενέσει του να κάνει σωστή χρήση του συγκριτικού παραδείγματος, δεν είναι άλλος από τον Γερμανό φιλόλογο και φιλέλληνα Friedrich Thiersch. Ατυχώς ο Maurer δεν υιοθέτησε τις απόψεις του (Τζήκας, 2011α, σσ. 118-119). «Πρέπει να μελετηθεί η χώρα, να διεισδύσει κανείς στο χαρακτήρα της και να μάθει τις πραγματικές της ανάγκες. Προχωρώντας έτσι και χωρίς να θελήσει να καταστρέψει ό,τι είναι γηγενές και αληθινό, θα προσπαθούσε να αξιοποιήσει την πείρα μας για να διορθώσει ό,τι έχει χαλάσει, συνδέοντας τα μέρη που λείπουν, χωρίς να παραμορφώσει εκείνα που τα σεβάστηκαν οι αιώνες και οι συμφορές. Θα αναζητήσει (*sic*) λοιπόν η νέα μορφή, όχι στα ξένα έθιμα, αλλά στην ανάπτυξη των ντόπιων θεσμών και με την ορμή των εθνικών αισθημάτων»<sup>661</sup>. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως εκείνη την εποχή εξέχουσα θέση κατείχε η άποψη του Αδαμάντιου Κοραή, στον οποίο και αποδίδεται ο όρος ‘μετακένωσις’, για μετάδοση των ιδεών και της σκέψης της Δυτικοευρωπαϊκής παιδείας, η οποία στηριζόταν στη γραμματεία των αρχαίων, και μέσω αυτής θα αποκαθιστούσαμε στα ελληνόφωνα σχολεία την επαφή μας με τα κείμενα των προγόνων μας (Αμυγδαλάκη & Παρασκευοπούλου, 2009) (Ηλιού, 1984).

Στην παρούσα διατριβή η συγκριτική μας μελέτη αντιπαραβάλλει το ιδεολογικό με το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, με ταυτόχρονη αναφορά σε δύο χώρες, στοχεύοντας να διερευνηθεί η μεταξύ τους σχέση. Χρησιμοποιώντας για σχέδιο δράσης τις «καρτεσιανές συντεταγμένες της συγκριτικής ανάλυσης», όπως αποκαλεί τους τρεις άξονες μελέτης ο Ματθαίου (Ματθαίου, 2012, σ. 182), εξειδικεύουμε το τριών διαστάσεων προτεινόμενο πλαίσιο. Στην κατακόρυφη ή ιστορική κατεύθυνση διερευνούμε την ιστορική διαδρομή των επιλεγμένων συλλογικοτήτων που δεν είναι άλλες από τα εθνικά κράτη Ελλάδα και Αγγλία. Η συνέχεια της ιστορικής τους διαδρομής διερευνάται μέσω των κοινωνικών πρακτικών, των αντιλήψεων, των νοοτροπιών, των ιδεολογιών και των αξιών όπως αυτές αποτυπώνονται στους θεσμούς των υπό μελέτη χωρών. Η οριζόντια ή συγχρονική κατεύθυνση αφορά τη μελέτη του συγκειμένου του εκπαιδευτικού θεσμού της αξιολόγησης. Ο τρίτος άξονας ή διεθνής δεν είναι άλλος από την

<sup>660</sup> King. E. (1976). *Other schools and ours*. 4<sup>th</sup> edition. London: Holton, Reinhart and Winston, p.37 αναφέρεται στο (Ματθαίου, 2002β, σ. 96)

<sup>661</sup> ΤΙΡΣ, Φ. (1972). Η Ελλάδα του Καποδίστρια (τόμος Β'). Αθήνα: Αφοί Τολίδη, σ.90, αναφέρεται στο (Τζήκας, 2011α, σ. 119)

ασκούμενη επιρροή των υπερεθνικών οργανισμών (ΟΟΣΑ, ΠΟΕ, ΟΥΝΕΣΚΟ, ΕΕ, Παγκόσμια Τράπεζα κ.λπ.). Οι τρεις διαστάσεις της σύγκρισης θα πρέπει στη συνέχεια να ντυθούν με μεθοδολογικά εργαλεία κατάλληλα να διερευνήσουν τις παραπάνω πτυχές, έχοντας ως κριτήριο επιλογής την καταλληλότητα των εργαλείων να επαληθεύσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις του ερευνητή με τις προδιαγραφές που τίθενται από το παράδειγμα του Kuhn (Ματθαίου, 2012, σσ. 167-185) (Ματθαίου, 2002β, σ. 154).

### 5.3 Ερμηνευτική – Ιστορική Προσέγγιση

Το παράδειγμα της φαινομενολογίας αποτελεί μια προσέγγιση που στοχεύει, μελετώντας τα φαινόμενα (πώς τα βιώνουν οι άνθρωποι και πώς τα ερμηνεύουν), να αντιληφθεί τις εμπειρίες της ζωής των ανθρώπων. Ο Husserl ήταν αυτός που την εδραίωσε ως μεθοδολογικό εργαλείο των επιστημών του ανθρώπου, και ο μαθητής του Heidegger τη διαφοροποίησε (Ιωσηφίδης, 2008) (Finlay, 2009) (Laverty, 2003). Απότοκος της τροποποίησης του Heidegger είναι η ερμηνευτική προσέγγιση (Θανασιάς, 2014) (Θανασιάς, 2001). Ο Heidegger θεωρεί πως ο ερευνητής πρέπει να συμπορευτεί με την προϋπάρχουσα γνώση του, ώστε να ερμηνεύσει καλύτερα τα υπό μελέτη φαινόμενα (Husserl, 2005, σ. 35). Στην ερμηνευτική προσέγγιση δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως υπάρχει μια και μοναδική αναμφισβήτητη αλήθεια. Η προσέγγιση, αναγνωρίζοντας το βασικό ρόλο της υποκειμενικότητας, επιδιώκει τη διυποκειμενικότητα «τη δυνατότητα διαφορετικών ερευνητών, ερευνώντας το ίδιο φαινόμενο μέσα από τα ίδια στοιχεία, να καταλήγουν στην ίδια σύλληψή του» (Πυργιωτάκης & Παπαδάκης, 1999, σ. 854). Αυτό δεν σημαίνει πως είναι μια προσέγγιση που παραμένει σαθρή λόγω υποκειμενικότητας και κατά συνέπεια μπορεί να κατηγορηθεί ως μη επαρκής. Απεναντίας, το γεγονός αυτό ώθησε τους ερευνητές της εκπαίδευσης να την ενδυναμώσουν κάνοντας χρήση ενός συνόλου βασικών αρχών που εξασφαλίζουν την επιστημονικότητά της (Πυργιωτάκης, 2004, σ. 75). Οι τέσσερις βασικές αρχές όπως παρουσιάζονται από τον Πυργιωτάκη είναι:

#### 1. Η ιστορικότητα των φαινομένων

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν και κινούνται οι άνθρωποι, με την πληθώρα συνθηκών που διαμορφώνουν τα νοητικά μοντέλα που χρησιμοποιεί ο καθένας από εμάς, είναι αυτό που ορίζει και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουμε τις καταστάσεις γύρω μας. Όλα τα ανθρώπινα όντα είναι συνειδητοί ή ασυνειδητοί εκφραστές της κοινωνίας που ανήκουν (Carr, 1974, σ. 37). «Όταν εξετάζουμε τα γεγονότα, τα ερωτήματα που βάζουμε όπως και οι απαντήσεις που παίρνουμε απορρέουν από το σύστημα των αξιών μας» (Carr, 1974, σ. 157). Η συγκεκριμένη, λοιπόν, αρχή πρεσβεύει πως «Κάθε κοινωνικό γεγονός, πρόσωπο ή συμβάν, κάθε έργο τέχνης, νόμος ή νομοσχέδιο και κάθε άλλο δημιούργημα του ανθρώπινου πνεύματος και της ανθρώπινης δράσης προκύπτει μέσα από ένα σύμπλεγμα πολύπλοκων συνθηκών και πρέπει να εξεταστεί μέσα στην ιστορικότητά του» (Πυργιωτάκης, 2004, σ. 76).

#### 2. Η ταύτιση υποκειμένου – αντικειμένου και η σημασία του χωροχρόνου

Η αρχή αυτή έρχεται να συμπληρώσει την προηγούμενη υπό την έννοια πως είναι αυτή που θα της επιτρέψει να υλοποιηθεί. Ο στόχος είναι να εφοδιαστεί ο ερευνητής με το εργαλείο που θα του παρέχει τη δυνατότητα να εξετάσει την ανθρώπινη δράση και συμπεριφορά υπό το πρίσμα των συνθηκών που τις διαμόρφωσαν. «Αυτό δεν μπορεί να συμβεί με την μεταφορά του αντικειμένου στο χωροχρόνο του υποκειμένου, αλλά με ρητή μεταφορά του ερευνητή στο αντικείμενο της έρευνας και τον χωροχρόνο που το δημιούργησε» (Πυργιωτάκης, 2004, σ. 77).

Όπως επισημαίνει ο Δημαράς, η επιστημονική μελέτη του παρελθόντος ανάγεται σε τρία στάδια: πληροφορία και διαπίστωση του γεγονότος, κατανόηση και τέλος ερμηνεία. Οι συγκριτικές προσεγγίσεις, που θεωρούνται απαραίτητες για τον εκπαιδευτικό στοχασμό, άλλοτε αφορούν το χώρο και άλλοτε το χρόνο. Σε αυτές που αφορούν στο χρόνο η «αδιάκοπη έγνοια του ιστορικού» θα πρέπει να εστιάζεται στο να αποφευχθεί η εφαρμογή σε παρελθόντα φαινόμενα των κριτηρίων του



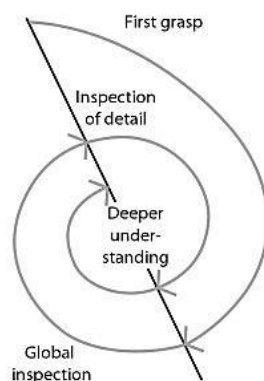
σήμερα (Δημαράς Α. , 2002). Πράγμα με το οποίο ασχολείται η συγκεκριμένη αρχή του ερμηνευτικού προτύπου<sup>662</sup>.

### 3. Η διαλεκτική σχέση Μέρους-Όλου

Το όλο δεν είναι το σύνολο που αποτελείται από τα επιμέρους, παρά υπερσύνολο αυτών. Το όλο με τα επιμέρους διαλέγονται και σχετίζονται δυναμικά. Το να κατανοήσουμε το μέρος οδηγεί στο να φωτιστεί το όλο αλλά και να κατανοηθεί βαθύτερα, καθώς και το αντίστροφο. Κείμενα, λόγος και εκφράσεις του ανθρώπινου πνεύματος κατανοούνται και ερμηνεύονται κατά αυτόν τον τρόπο. «...κάθε έκφραση αποκτά νόημα μόνο σε διάλογο με τα συμφραζόμενά της και συνεπώς η διαλογική σχέση αντικειμένου και περικειμένου, μέρους και όλου υπογραμμίζει πάντοτε την ιστορική και πολιτισμική συγκυρία μέσα στην οποία διαμορφώθηκε, αρθρώνεται ή επανεντάσσεται ο εκάστοτε λόγος.» (Πυργιωτάκης, 2004, σσ. 77-78). Για τον Μπουζάκη, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι το μέρος και το γενικότερο κοινωνικό, ιστορικό, ιδεολογικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή υλοποιείται είναι το καθολικό (Μπουζάκης, 2005, σ. 22).

### 4. Ο ερμηνευτικός κύκλος

Για να ερμηνεύσουμε το υλικό μας, ακολουθούμε μια συγκεκριμένη πορεία, χρησιμοποιούμε τον «ερμηνευτικό κύκλο» (Πυργιωτάκης & Παπαδάκης, 1999, σ. 853) που «διέπεται από το τριμερές σχήμα που προτείνει ο Μ. Heidegger: κατάσταση – κατανόηση – ερμηνεία» (Πυργιωτάκης, 2004, σ. 78). Ο ερευνητής με πολλαπλές αναγνώσεις του πρωτογενούς υλικού (corpus) προσπαθεί να αποκομίσει μια γενική - συνολική εικόνα. Χρησιμοποιώντας αυτή την «προκατανόηση» (Eagleton, 1991, p. 3) και εισάγοντας όσα νέα στοιχεία είναι απαραίτητα, οδηγείται «σε μια βαθύτερη κατανόηση». «Έτσι μέσα από πολλές επαναληπτικές κυκλικές ερμηνευτικές προσπάθειες οδηγείται κάθε φορά πιο κοντά σε μια περισσότερο βελτιωμένη κατανόηση και μια βαθύτερη ερμηνεία του αντικείμενου» (Πυργιωτάκης, 2004, σ. 78) (βλέπε Σχήμα 5).



Σχήμα 5: Ερμηνευτικός κύκλος κατανόησης [Πηγή: (Rohde, 2010, p. 225)]

<sup>662</sup> Οι δύο παραπάνω αρχές συνάδουν με τον προβληματισμό των ιστορικών και πολιτικών επιστημόνων πως «η ιστοριογραφία και η πολιτική ανάλυση πρέπει να φυλάγονται από τον εκ των υστέρων εξορθολογισμό των γεγονότων που εξαλείφει την ευθύνη των δρώντων υποκειμένων, ακόμα δε και το τυχαίο» (Βούλγαρης, 2013, σ. 20).

### 5.3.1 Ιστορική Προσέγγιση

History is never only history *of*; it is always history *for*<sup>663</sup>  
(Lévi-Strauss)

Οι δύο από τις τέσσερις βασικές αρχές της μεθοδολογίας σχετίζονται με τον τρόπο που η ιστορία θα υποστηρίξει τη χρήση της προσέγγισης και θα διασφαλίσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της, και ως εκ τούτου θα πρέπει να κάνουμε κάποιες επισημάνσεις. Θα υιοθετήσουμε μια ερμηνευτική προσέγγιση της ιστορίας και θα αποποιηθούμε τις γεγονотоγραφικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Είναι κοινός τόπος για τους ερευνητές της εκπαίδευσης πως «τα εκπαιδευτικά φαινόμενα μπορούν να κατανοηθούν και να ερμηνευθούν μόνο στο ιστορικό τους πλαίσιο (συγκείμενο)» (Μπουζάκης, 2011, σ. 20). Όπως αναφέρει ο ίδιος «στα φαινόμενα έξω από την εκπαίδευση, στο ιστορικό πλαίσιο κάθε περιόδου, θα αναζητήσουμε ερμηνείες για τα 'εντός των τειχών'» (Μπουζάκης, 2011α, σ. 158).

Η ιστορία όπως χρησιμοποιείται σήμερα δεν απομακρύνεται από τα γεγονότα, παρόλο που αρκετές φορές έχει κατηγορηθεί για αυτό, αντιθέτως τα διευρύνει. Τα διερευνά υπό το πρίσμα του συγκεκριμένου μέσα στο οποίο βρίσκονται, με στόχο να το οριοθετήσουν, προσπαθεί να αποκαλύψει την τακτικότητα των φαινομένων, την πιθανότητα εμφάνισής τους, αναζητά τις διακυμάνσεις τους και βρίσκει τις συνθήκες από τις οποίες εξαρτώνται (Foucault, 1982, p. 68). «Κάθε επιλεγμένο ιστορικό γεγονός», αν διερευνηθεί «μεμονωμένα» «η διαδικασία κατανόησης του παρελθόντος γίνεται τμηματική και ως εκ τούτου αναποτελεσματική» (Παπαδάκης, 2003, σ. 23).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Carr, «η ιστορία αποτελείται από ένα σώμα εξακριβωμένων γεγονότων» (Carr, 1974, σσ. 3-4) και για τον κοινό νου ένα γεγονός είναι ξεχωριστό από τα συμπεράσματα. Ωστόσο, είναι αναληθές πως τα γεγονότα μιλούν από μόνα τους και παραθέτουμε δύο από τα επιχειρήματα που επικαλείται ο Carr. Το πρώτο εξ αυτών, πως ο ιστορικός είναι αυτός που αποφασίζει ποια από τα γεγονότα θα φέρει στην επιφάνεια (Carr, 1974, σ. 6). Ακολουθεί ως δεύτερο, ο αντίλογος στο φετιχισμό των γεγονότων που κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα αλληλοσυμπληρωνόταν με το φετιχισμό των ντοκουμέντων. «Τα ντοκουμέντα δε μπορούν να μας πουν τίποτα περισσότερο από εκείνο που σκεφτόταν ο συγγραφέας τους» (Carr, 1974, σ. 12). Ο Hobsbawm στον πρόλογο του βιβλίου του «Για την Ιστορία» αναφέρει πως έχει γίνει της μόδας να αρνούμαστε πως είμαστε ικανοί να προσεγγίσουμε την αντικειμενική αλήθεια καθώς «Το παρελθόν που μελετάμε δεν είναι τίποτ' άλλο παρά μια κατασκευή του μυαλού μας» (Hobsbawm, 1998, σ. 10). Για να γίνει πιο συγκεκριμένος λέγοντας πως παρελθόν είναι πράγματα που συνειδητά επιλέξαμε από το απειροσύνολο των όσων έχουν καταγραφεί στη μνήμη (Hobsbawm, 1998α, σ. 26). Ο ιστορικός, αναφέρει ο Southgate, όπως ο επιστήμονας που ακολουθεί τη Βακώνια επαγωγή, πρέπει να ερευνά τα δεδομένα «με έναν παρατηρητικό και συνάμα καθαρό νου – with an observant but empty mind» (Southgate, 2003, p. 17).

Περνώντας λοιπόν στον 20<sup>ο</sup> αιώνα και αποδεχόμενοι μια φιλοσοφία της ιστορίας, που δεν αισθάνεται άβολα να μιλά για ανασύσταση της ιστορίας από τον ιστορικό, αναφερόμενος στο έργο του ιστορικού ο Croce επισημαίνει πως «Κύριο έργο του ιστορικού δεν είναι να καταγράψει αλλά να αξιολογεί»<sup>664</sup>. Επιπλέον, «μια πράξη του παρελθόντος είναι νεκρή, δηλαδή χωρίς νόημα για τον ιστορικό, εκτός αν καταλάβει τη σκέψη που βρίσκεται πίσω της», σύμφωνα με τον Collingwood (Carr, 1974, σ. 19). Υπερτονίζει ο Carr (Carr, 1974, σ. 22) πως «Ιστορία σημαίνει ερμηνεία» και πως αξιολογώντας κάθε ιστορικό έργο θα πρέπει πρωτίστως να μας απασχολεί ο ιστορικός που το έγραψε και δευτερευόντως τα γεγονότα που περιέχει (Carr, 1974, σ. 19). Ο Howarth, στο «*Η έννοια του λόγου*», δίνει τη διαφορά στις απόψεις των παραδοσιακών ιστορικών και του Foucault για το πώς ο ιστορικός επιτελεί το έργο του. Οι μεν πρώτοι ενστερνίζονται την άποψη ότι ο ιστορικός επιτελεί το έργο του «αντικειμενικά» ενώ ο Foucault ως γενεαλόγος αντιμετωπίζει τα συμβάντα ως

<sup>663</sup> Με την έννοια πως όταν 'γράφεται' καμουφλάρει κατά το μάλλον ή ήττον κάποια ιδεολογική άποψη.

<sup>664</sup> Croce, B. (1941). *History as the story of Liberty*. (αγγλ. Μετάφραση) αναφέρεται στο (Carr, 1974, σ. 18)

αντιλήψεις του ερευνητή, ιδωμένες από «συγκεκριμένη οπτική γωνία» και ο οποίος «κατέχει συγκεκριμένη θέση» (Howarth, 2008, σ. 105).

Η σχέση του ίδιου του ιστορικού με το παραγόμενο έργο είναι σχέση οργανική. Καταρχάς, «Ο ιστορικός δεν ανήκει στο παρελθόν αλλά στο παρόν» (Carr, 1974, σ. 24). Η δουλειά του ιστορικού είναι από την κατανόηση του παρελθόντος να προκύψει η κατανόηση του παρόντος (Carr, 1974, σ. 25). Σε μια πρώτη προσπάθεια να απαντηθεί το ερώτημα «τι είναι ιστορία», ο Carr απαντά πως «ιστορία είναι μια συνεχής διαδικασία αλληλεπίδρασης, ανάμεσα στον ιστορικό και τα γεγονότα του, ένας ατελείωτος διάλογος ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν» (Carr, 1974, σ. 30). Θεωρεί πως ο ιστορικός είναι μέρος της ιστορίας (Carr, 1974, σ. 37) αλλά και πως αυτός ο ίδιος πριν αρχίσει να γράφει ιστορία είναι το προϊόν της ιστορίας και της κοινωνίας (Carr, 1974, σσ. 42,48). Ο Hobsbawm θεωρεί πως ο ιστορικός είναι «η τράπεζα της εμπειρίας» η οποία και θα μπορούσε, υπό συνθήκες, να λειτουργήσει ως μοντέλο για τη σύγχρονη κοινωνία. Ένας «συνδυασμός ιστορικής εμπειρίας και ιστορικής προοπτικής» μπορούν να μας διδάξουν τι να χρησιμοποιήσουμε ή/και τι να αποποιηθούμε από την εμπειρία του παρελθόντος (Hobsbawm, 1998b, σσ. 42-55). Το μέλλον μπορεί και πρέπει να προβλεφθεί μέσω της προσεκτικής ανάγνωσης του παρελθόντος, το οποίο και πόρρω απέχει από το απλό συνονθύλευμα γεγονότων (Hobsbawm, 1998c, σσ. 57-58).

Ο κίνδυνος στις ερμηνείες μας караδοκεί αν δεν είμαστε προετοιμασμένοι για σκοπιμότητες τις οποίες καμουφλάρουν αριστοτεχνικά οι δημιουργοί των κειμένων (όπως θα δούμε πιο κάτω μπορούν να μελετηθούν με τη βοήθεια της CDA και συγκεκριμένα του τμήματος που αφορά το *discourse practice*). Συγκεκριμένα, ασχέτως εάν ο πολιτικός στόχος μιας συγκεκριμένης αρχής/εξουσίας είναι κομματικός ή εθνικιστικός, ή ακόμη και παγκόσμιος, το παρελθόν μπορεί (και αυτό συνέβαινε και εξακολουθεί να συμβαίνει) να επανερμηνευτεί και να ξαναγραφτεί κατά το δοκούν. Τούτων λεχθέντων, το παρελθόν σκόπιμα περιγράφεται εκ νέου υπό το φως των διαπιστωμένων αναγκών του παρόντος. Αυτό φέρνει στο νου την Οργουελική ρήση “Who controls the past controls the future. Who controls the present controls the past”<sup>665</sup>. Εκτός από τους συνειδητούς χειρισμούς που μόλις αναφέραμε, ακόμα και ο τρόπος με τον οποίο γράφεται η ιστορία (χρήση της γλώσσας ή “discourse”) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ασκηθεί πολιτικός και ιδεολογικός έλεγχος (Southgate, 2003, p. 53). Η προσεκτική ανάλυση των γραπτών ιστορικών κειμένων αποτελεί σημαντικό κομμάτι στην ιστορική ανάλυση, καθώς το κείμενο ενσωματώνει προϋποθέσεις, συμπεριφορές και αξίες της εποχής που γράφτηκε. Η γλώσσα δεν είναι μόνο οι λέξεις αλλά και το γένος, το στυλ και οι παραλείψεις που αποκαλύπτουν τις συμβάσεις του συγγραφέα (Southgate, 2003, p. 76).

Επιπλέον, «Η ιστορία είναι η καταγραφή από μια εποχή ότι αξιοσημείωτου βρίσκει σε μια άλλη. Το παρελθόν μας είναι κατανοητό μόνο στο φως του παρόντος και μπορούμε να καταλάβουμε τελείως το παρόν μόνο στο φως του παρελθόντος. Η ιστορία λειτουργεί διπλά, καθιστώντας μας ικανούς να κατανοήσουμε την κοινωνία του παρελθόντος και να πλουτίσουμε τη μαεστρία μας πάνω στην κοινωνία του παρόντος» (Carr, 1974, σσ. 62,77). Η αλληλεπίδραση του ιστορικού και των γεγονότων του είναι συνεχής και αλλάζει διαρκώς, αρκεί να αναλογιστούμε την επίδραση της πρόρρησης στην ιστορία· αν προβλέψω κάτι μπορώ να το αποτρέψω ή να το προκαλέσω (Carr, 1974, σ. 82).

Ο Carr τονίζει τη σχετικότητα των εννοιών λέγοντας πως «η ιστορία είναι κίνηση και η κίνηση είναι σύγκριση», δηλαδή οι ηθικές κρίσεις των ιστορικών εκφράζονται με συγκριτικούς όρους «προοδευτικό» / «αντιδραστικό» και όχι απόλυτες λέξεις «καλό» / «κακό» (Carr, 1974, σ. 97). «Το πρακτικό περιεχόμενο των υποθετικών απόλυτων όπως ισότητα, ελευθερία, δικαιοσύνη ή φυσικός νόμος, παραλλάσει (*sic*) από εποχή σε εποχή ή από ήπειρο σε ήπειρο. Κάθε ομάδα έχει τις δικές της αξίες που έχουν τις ρίζες τους στην ιστορία» (Carr, 1974, σ. 83). Σε αυτό το σημείο μπορούμε πολύ εύστοχα να παρατηρήσουμε ότι το γεγονός πως οι έννοιες και οι αποχρώσεις τους μεταβάλλονται συν τω χρόνω δεν φόβισε τον Μαρξ που κάποια στιγμή μελέτησε την ιστορία ανάποδα. Θεωρεί, συνηγορεί υπέρ αυτού ο Hobsbawm, πως το παρελθόν μπορεί κάποιες φορές να κατανοηθεί με όρους του παρόντος (Hobsbawm, 1998f, σ. 197).

<sup>665</sup> George Orwell (1949). 1984

Αιτίες και αντικειμενικότητα είναι έννοιες που χρήζουν προσοχής. «Η σχέση του ιστορικού με τις αιτίες του έχει διπτό και αμφίλογο χαρακτήρα. Οι αιτίες καθορίζουν την ερμηνεία του για την ιστορική διαδικασία και η ερμηνεία του καθορίζει την επιλογή και διάταξη των αιτιών» (Carr, 1974, σ. 122). «Η αντικειμενικότητα στην ιστορία δεν μπορεί να είναι αντικειμενικότητα γεγονότων αλλά μόνο σχέσεων, σχέσεων ανάμεσα στα γεγονότα και την ερμηνεία, ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον» (Carr, 1974, σ. 143). Η επιλογή των γεγονότων σχετίζεται άμεσα με την έκβασή τους. «Η ιστορία είναι γενικά καταγραφή του τι έκαναν οι άνθρωποι, όχι του τι δεν κατάφεραν να κάνουν: σ' αυτό το βαθμό η ιστορία είναι αναπόφευκτα αφήγηση επιτυχιών» (Carr, 1974, σ. 151).

Η ιστορία αποτελεί ανθρώπινη υπόθεση και ως τέτοια συμμετέχει στις ρηξικέλευθες ανθρώπινες προσπάθειες για πρόοδο. «Η πρόοδος στις ανθρώπινες υποθέσεις, είτε στην επιστήμη, είτε στην ιστορία, είτε στην κοινωνία, έχει προέλθει βασικά από την τολμηρή ετοιμότητα των ανθρώπινων όντων να μην περιορίζονται σε προσπάθειες κομματιαστών βελτιώσεων στον τρόπο που γίνανε τα πράγματα, αλλά να προβάλλει στο όνομα της λογικής θεμελιακές αξιώσεις στον τρόπο που γίνονται τώρα τα πράγματα και στις φανερές ή κρυμμένες παραδοχές που σ' αυτές στηρίζεται» (Carr, 1974, σσ. 187-188).

Στην εργασία μας η Ερμηνευτική – Ιστορική Προσέγγιση φέρει την κληρονομιά του Heidegger που την εδραίωσε ως μεθοδολογικό εργαλείο των ανθρωπιστικών επιστημών. Ο ερευνητής κουβαλά μεν τα νοητικά του μοντέλα αλλά κάνοντας χρήση της διυποκειμενικότητας ενδυναμώνει την προσέγγιση. Τα κοινωνικά γεγονότα, τα νομοσχέδια και οι νόμοι εξετάζονται μέσα στην ιστορικότητά τους. Ο ερευνητής μεταφέρεται στο χωροχρόνο που δημιούργησε το αντικείμενο που μελετά, τόσο μέσω της μελέτης της ιστορίας και των ιστορικών πηγών όσο και μέσω του τύπου της εποχής και των πρακτικών των κοινοβουλίων. Τα ερευνητικά μας αντικείμενα διαλέγονται ουσιαστικά με το περικείμενό τους. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που μελετάμε είναι το μέρος και το κοινωνικό, ιστορικό, ιδεολογικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές υλοποιούνται είναι το όλο. Το πρωτογενές υλικό (corpus) μελετήθηκε χρησιμοποιώντας τον «ερμηνευτικό κύκλο», ενώ σε αρκετές περιπτώσεις εμπλουτιζόταν πριν την επόμενη έλικα. Για την ερμηνεία του χρησιμοποιήθηκαν πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Δηλαδή, δεν απορρίφθηκαν τα συμπεράσματα πρότερων ερευνών αλλά ενσωματώθηκαν με τη χρήση της έκδηλης διακειμενικότητας όπου κρίθηκε σκόπιμο. Προσπαθήσαμε να είμαστε παρατηρητικοί και να έχουμε καθαρό νου ώστε να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε, να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τα γεγονότα και τις ενέργειες των δρώντων υποκειμένων. Επισημάνσαμε στα κείμενα που μελετήσαμε τις σκοπιμότητες των δημιουργών τους με τη βοήθεια της CDA.

## 5.4 Κριτική Ανάλυση λόγου – Critical Discourse Analysis (CDA)

“...και αφού, καθώς η ιστορία συνεχώς μας διδάσκει, ο λόγος δεν μεταφράζει απλά διαμάχες και συστήματα κυριαρχίας, αλλά αποτελεί το αντικείμενο για το οποίο και από το οποίο γεννάται διαμάχη, ο λόγος είναι η δύναμη που πρέπει να οικειοποιηθεί” (Foucault, 1982, pp. 52-53).

### 5.4.1 Λόγος

Η λέξη λόγος (discourse) βρίθκει σημασιών. Μπορεί να δηλώσει την ικανότητά μας να διατυπώσουμε τις σκέψεις μας, να εκφραστούμε και να επικοινωνήσουμε, καθώς και να ερμηνευτεί ως λέξη ή κουβέντα, έκφραση, αγόρευση, άδεια, φήμη, συμβουλή, διαβεβαίωση, υπόσχεση, αιτία, δικαιολογία, σκοπό, πρόθεση, λογική, αναλογία κ.α. (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 1998). Ενδιαφέροντα τα όσα έχουν γραφτεί για το Λόγο. Στον Σοφιστή του Πλάτωνα (263e) (Πλάτων, 2008) έχουμε τον Ξένο και το Θεαίτητο να συναινούν πως σκέψη και λόγος είναι το ίδιο πράγμα (Brisson, 2006).

*Ξένος: Ούκοῦν δiάνοια μὲν καὶ λόγος ταῦτόν· πλὴν ὁ μὲν ἐντὸς τῆς ψυχῆς πρὸς αὐτὴν διάλογος ἄνευ φωνῆς γινόμενος τοῦτ’ αὐτὸ ἡμῖν ἐπωνομάσθη, δiάνοια; (Λέω λοιπὸν ὅτι σκέψη καὶ λόγος εἶναι τὸ ἴδιο καὶ τὸ αὐτὸ, με τὴν μόνη διαφορὰ ὅτι ὁ εσωτερικὸς διάλογος ποὺ γίνεται με τὴν ψυχὴ μας, χωρὶς φθόγγους, λέγεται, σκέψη).  
Θεαίτητος: Πάνυ μὲν οὔν. (Ακριβῶς ἔτσι)*

Ο Vygotsky θεωρεῖ πως ἡ γλῶσσα ἔχει συνενώσει τις λειτουργίες τῆς επικοινωνίας καὶ τῆς νόησης (Βυγκότσκι, 2008). Ο Whorf, οἱ θέσεις τοῦ οὗοῦ ἔκαναν τοὺς γλωσσολόγους νὰ ἐρίζουν γιὰ χρόνια, θεωροῦσε πως οἱ ομιλητὲς διαφορετικῶν γλωσσῶν, με αισθητὲς τις διαφορὲς σε γραμματικὴ καὶ λεξιλόγιο, αντιλαμβάνονται διαφορετικὰ τὸν κόσμο (Whorf, 1940). Ο Freud εἶπε πως ὅλα εξαρτῶνται ἀπὸ τὸ λόγο (langage), ἐνῶ ὁ Lacan τόνισε πως «τὸ ἰδίωμα (discours) τοῦ υποσυνείδητου εἶναι δομημένο ὡπως ἕνας λόγος» (Αλτουσέρ, 1983α, σ. 26) (Howarth, 2008, σ. 32). Ο Ferdinand de Saussure, αὐτὸς ποὺ θεμελίωσε τὴ σύγχρονη γλωσσολογία, ἐπαναδιατυπώνει τὸ τρίπτυχο τῶν στωικῶν «νόηση - γλῶσσα - κόσμος» με τὸ διαχωρισμὸ «σημαίνοντος (signifier) – σημαίνομένου (signified)» (Saussure, 1979). Ἐπίσης, ἀναφέρει πως ἡ γλῶσσα καὶ ἡ νόηση εἶναι σαν τις δύο ὄψεις σε ἕνα φύλλο χαρτιοῦ, δὲν κόβεται ἡ μια χωρὶς τὴν ἄλλη (Μπαμπινιώτης, 2007) (Βελοῦδης, 2008). Γιὰ τὸν Voloshinov, ποὺ θεωρεῖται πατέρας τῆς ἀνάλυσης λόγου, ἡ γλῶσσα ἀποτελεῖ τὸ μέσο τῆς ιδεολογίας καὶ ὡς ἐκ τούτου εἶναι ἀδιαχώριστες (Eagleton, 1991, p. 195). Ο Claude Lévi-Strauss θεωρεῖ πως γλῶσσα καὶ κοινωνία ἔχουν κοινὲς δομὲς καὶ χαρακτηριστικὰ (Howarth, 2008, σ. 32). Ο Derrida ἀπορρίπτει τὴν ἀντιστοιχίση ἰδέα, λέξη ἀντικείμενο καὶ θεωρεῖ πως τὸ συγκεκριμένο καὶ ἡ ἱστορία εἶναι αὐτὰ ποὺ ἀποφασίζουν γιὰ τὸ νόημα (Howarth, 2008, σ. 67). Ἀς μὴν ξεχνᾶμε καὶ τὴ ρῆση τοῦ Chomsky, με φανερὴ τὴν ἐπιρροή τοῦ Humboldt, πως δὲν ὑπάρχει “τέλος” στο λόγο, με τὴν ἔννοια τῆς ικανότητάς μας νὰ παράγουμε ἕναν ἀπείρο ἀριθμὸ σωστῶν προτάσεων. «Ἡ νόηση τοῦ ἀνθρώπου –υποστήριξε ὁ Chomsky– εἶναι γενετικά προκαθορισμένη καὶ προικισμένη με τὸ προνόμιο τῆς γλωσσικῆς ικανότητάς καὶ μάλιστα μ’ ἕνα ἐγγενὲς χαρακτηριστικὸ, ποὺ πρῶτος ἀνέδειξε ὁ Chomsky στὴ γλῶσσα, τὸ χαρακτηριστικὸ τῆς δημιουργικότητας (creativity)» (Μπαμπινιώτης, 2004). Ο Chomsky, δίνοντας τις βασικὲς ἀντιλήψεις τοῦ γιὰ τὴ γλωσσικὴ θεωρία καὶ ἐστιάζοντας στὴ γλωσσικὴ ικανότητα (competence)/γλωσσικὴ πλήρωση (performance) (Bourdieu, 1991, p. 4), καθώς θεωρεῖ ἔργο τοῦ γλωσσολόγου τὸ χαρακτηρισμὸ τῆς γλωσσικῆς ικανότητάς τῶν ομιλητῶν καὶ ὄχι τὴν ἐνασχόληση με τὴ γλωσσικὴ τοὺς πλήρωση, λέει πως «Γιὰ νὰ μελετήσουμε μιὰ πραγματικὴ γλωσσικὴ πλήρωση, οφείλουμε νὰ δοῦμε τὴν ἀλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων, ἕνας ἀπὸ τοὺς οὗοῦς εἶναι ἡ υποκείμενη γλωσσικὴ ικανότητα τοῦ ομιλητῆ-ἀκροατῆ. Ἀπ’ αὐτὴ τὴν ἀποψη ἡ μελέτη τῆς γλώσσας δε διαφέρει ἀπὸ τὴν ἐμπειρικὴ

έρευνα άλλων σύνθετων φαινομένων.»<sup>666</sup> (Μπασλής, 2000, σ. 25). Αντιτίθεται σε αυτό, ο Hudson, επισημαίνοντας πως «Η μελέτη της γλώσσας από μια μη κοινωνική οπτική γωνία (asocial) είναι ημιτελής. Δεν μπορεί να είναι ολοκληρωμένη.»<sup>667</sup> (Μπασλής, 2000, σ. 27).

Αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Στάμου και Παρασκευόπουλος «Τις δυνατότητες που μας προσφέρει η γλώσσα να κατασκευάζουμε διαφορετικές εκδοχές του κόσμου τις γνωρίζουμε και τις αξιοποιούμε αυτόματα και αντανάκλαστικά, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής μας σε μια συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα.» (Στάμου & Παρασκευόπουλος, 2006, σ. 46). Ο Δημητράκος ισχυρίζεται πως «οι λέξεις είναι γλωσσικοί φορείς κοινωνικής εμπειρίας» (Δημητράκος, 1992, σ. 27). Στον Fiske βρίσκουμε πως και για τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης «Ο λόγος δεν αναπαριστά τον κόσμο, δρα και επενεργεί σε αυτόν... Οι κυρίαρχοι λόγοι, ο οποίοι και δεσπάζουν, εξυπηρετούν τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης, καθώς αποτελούν προϊόν της ιστορίας που εξασφάλισε την κυριαρχία τους» (Fiske, 1996, p. 5). Σε αυτά να προσθέσουμε τον προβληματισμό του Hobsbawm σε σχέση με την αναζήτηση της ιστορικής αλήθειας: «Αν δεν υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα σε αυτό που αληθεύει και σε αυτό που δεν αληθεύει, τότε η δική μου κατασκευή της αλήθειας είναι το ίδιο καλή με τη δική σας ή οποιουδήποτε άλλου, γιατί 'ο λόγος κατασκευάζει τον κόσμο, δεν τον ανακλά'<sup>668</sup>». Με την παράθεση της πρότασης του Tyler, ο Hobsbawm, αποδίδει με εξαιρετικό τρόπο τη δύναμη του λόγου (Hobsbawm, 1998, σ. 326).

Για τον Bernstein «οι μορφές της ομιλούμενης γλώσσας στη διαδικασία μάθησης, εγκαινιάζουν, γενικεύουν και ενισχύουν ειδικούς τύπους σχέσεων με το περιβάλλον και ως εκ τούτου δημιουργούν για το άτομο ιδιαίτερες μορφές σημαντικότητας» (Bernstein, 1971, p. 76). Ο τρόπος με τον οποίο διαφορετικές κοινωνικές τάξεις χρησιμοποιούν το λόγο επηρεάζει την ερμηνεία και τη σημαντικότητα των πραγμάτων για τα οποία μιλάνε, καθώς και αποτελεί σύμβολο της κοινωνικής τους ταυτότητας.

Η δύναμη του λόγου φανερώνεται μέσα από τη ρήση του Foucault “Σε κάθε κοινωνία η παραγωγή λόγου ελέγχεται αμέσως, επιλέγεται, οργανώνεται και αναδιανέμεται με συγκεκριμένες διαδικασίες των οποίων ο ρόλος είναι να αποτρέψουν τις επιρροές και τους κινδύνους αυτής της παραγωγής, να κυριαρχήσουν στα τυχαία γεγονότα, να αποφύγουν με επιδεξιότητα τη σοβαρή και δύσκολη υλική του υπόσταση” (Foucault, 1982, p. 52). Για το Foucault, ο λόγος ενώνει την εξουσία και τη γνώση (Howarth, 2008, σ. 99). Ο Kress, ακολουθώντας το Foucault, θεωρεί πως ο σχηματισμός του λόγου γίνεται μέσω ερμηνειών που παράγονται εντός συγκεκριμένων θεσμών (π.χ. σχολείο, εκκλησία). Οι συγκεκριμένοι θεσμοί παράγουν υποκείμενα (subjects), που ως ακροατές ή ομιλητές αναπαράγουν τις ερμηνείες εντός και εκτός του θεσμού (Kress, 1989).

Οι Laclau και Mouffe καθιέρωσαν τη *Θεωρία του Λόγου* (discourse theory) τη δεκαετία του '70. Είναι μεταμαρξιστές και μεταδομιστές, καθώς και επηρεασμένοι από τα έργα του Foucault, έχοντας πάραυτα μια δική τους θεώρηση για την έννοια της ηγεμονίας. Για αυτούς η ηγεμονία είναι συναίνεση ώστε να διατηρηθούν αλλά και να αναπαραχθούν οι σχέσεις εξουσίας. Θεωρούν πως η πραγματικότητα μπορεί να κατασκευαστεί κοινωνικά (κοινωνικός κονστρουξιονισμός) και ο λόγος δεν αντιπροσωπεύει κάτι μοναδικά αληθινό. Ο ρόλος της ανάλυσης λόγου δεν είναι να ανακαλύψει την “αλήθεια” αλλά να περιγράψει πώς η διαμάχη μεταξύ των λόγων κατασκευάζει μια πραγματικότητα που εν τέλει μοιάζει παντελώς φυσική και ουδέτερη. Η ιδεολογία κυριαρχεί στη δημιουργία της ηγεμονίας. Τόσο η ιδεολογία όσο και ο αντικειμενικός λόγος προσπαθούν να καμουφλάρουν τις πολιτικές διεργασίες που μετατρέπουν τις κοινωνικές τάξεις σε κάτι το αδιαμφισβήτητο (Rear, 2013) (Eagleton, 1991, pp. 215-219). Σύμφωνα με τον Fairclough, η πολιτική θεωρία των Laclau και Mouffe, αν ιδωθεί με όρους όπως αυτούς που θέτει ο Foucault, αποτελεί θεωρία λόγου. Παρ' όλα αυτά, δεν μπορεί να της αποδοθεί η ικανότητα κειμενικής ανάλυσης (Fairclough N. , 2010, p. 298).

<sup>666</sup> Chomsky Noam (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass: MIT Press, pp. 3-4, αναφέρεται στο (Μπασλής, 2000, σ. 25)

<sup>667</sup> Hudson, Richard (1982). Sociolinguistics. Cambridge Univ. Press, p. 19, αναφέρεται στο (Μπασλής, 2000, σ. 27)

<sup>668</sup> Stephen A. Tyler, *The Unspeakable*, Madison 1987, p. 171 αναφέρεται στο (Hobsbawm, 1998, σ. 326)

Η κριτική ανάλυση διαφοροποιείται από τη θεωρία του λόγου των Laclau και Mouffe κάνοντας ένα σαφή διαχωρισμό μεταξύ των κειμένων και του συγκεκριμένου (ή περικειμένου – εξωτερικό περιβάλλον των πρακτικών λόγου). Το συγκεκριμένο αναλύεται με τη χρήση της οικονομικής, ιστορικής, κοινωνικής και πολιτικής θεωρίας (van Dijk, 2001, p. 363). Επίσης ο van Dijk έχει σαφώς ξεκάθαρες πολιτικές επιρροές, καθώς χρησιμοποιεί αμιγώς την κοινωνική θεωρία για να αναλύσει υπόρρητες πρακτικές λόγου.

Εμείς για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής θα χρησιμοποιήσουμε το λόγο κάνοντας τις ακόλουθες παραδοχές. Ο λόγος, γραπτός και προφορικός, είναι αδιαίρετος, υπό την έννοια πως θα χρησιμοποιήσουμε τα ίδια μεθοδολογικά εργαλεία ούτως ώστε να αναλύσουμε κείμενα, ομιλίες στο κοινοβούλιο κ.λπ. Κυρίως, θα ασχοληθούμε με το λόγο παραβλέποντας την πλευρά του που σχετίζεται με την έκφραση των ιδεών ενός ατόμου και θα επικεντρωθούμε στο λόγο που συγκροτεί ιδεολογίες, διαμορφώνει και διαμορφώνεται από κοινωνικές δομές, αλληλεπιδρά με κοινωνικούς θεσμούς.

#### 5.4.2 Critical Discourse Analysis - CDA

Ο Fairclough εδραίωσε την κριτική ανάλυση λόγου (Critical Discourse Analysis - CDA) με το συγκερασμό στοιχείων που δανείστηκε όχι μόνο από την κοινωνιογλωσσολογία αλλά και από τη δουλειά των Antonio Gramsci, Mikhail Bakhtin, Louis Althusser, Michel Foucault, Jürgen Habermas και Anthony Giddens (Fairclough, 1993, p. 1). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ίδιος «συνδύασε στοιχεία από τη Foucaultian άποψη του Λόγου (discourse), την Bakhtinian έμφαση στη διακειμενικότητα (intertextuality) και τη σχέση της γλωσσικής πρακτικής (discursive practice) με την κοινωνική πρακτική (social practice) όπως αυτή η σχέση αναδύεται από τη σύνδεσή της με την Gramscian εννοιολόγηση της δύναμης και της διαμάχης της δύναμης σε σχέση με την ηγεμονία» (Fairclough, 1993, p. 100). Συνεπώς, διακρίνουμε πως ποικίλα φιλοσοφικά ρεύματα ενσωματώνονται στο έργο του (Howarth, 2008, σ. 15). Η ανάλυση λόγου που επιχειρεί είναι τριών διαστάσεων. Κάθε πραγμάτωση λόγου (discursive event ή instance of discourse) είναι κείμενο, γλωσσική πρακτική και κοινωνική πρακτική. Η προσέγγισή του, η οποία εκκινεί από τη συστημική θεωρία της γλώσσας του Halliday, φιλοδοξεί να είναι πολυδιάστατη, πολύ-λειτουργική, να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ιστορική ανάλυση και τέλος να είναι κριτική μέθοδος (Fairclough, 1993, σσ. 8-9).

Πριν θέσει τις βάσεις του δικού του πλαισίου, ο Fairclough προσεγγίζει κριτικά υπάρχουσες διαδικασίες ανάλυσης λόγου. Οι προσεγγίσεις των Sinclair και Coulthard, των Potter και Wetherell, όπως και η ανάλυση ομιλίας (conversation analysis) δεν τον αφήνουν αδιάφορο αλλά επισημαίνει πως ο κοινωνικός τους προσανατολισμός χρειάζεται περαιτέρω ανάπτυξη (Fairclough, 1993, σσ. 20,25). Για την προσέγγιση των Labov και Fanshel θεωρεί πως αν και τα δεδομένα που συγκεντρώνονται με την προσέγγισή τους είναι άφθονα ώστε να επιτευχθεί μια κριτική ανάλυση του θεραπευτικού λόγου, η προσπάθειά τους προς αυτή την κατεύθυνση δεν τελεσφορεί (Fairclough, 1993, σ. 23).

Η κριτική γλωσσολογία, η οποία ξεκίνησε από το University of East Anglia το 1970, πάντρεψε τη γλωσσολογική ανάλυση κειμένου με την κοινωνική θεωρία της λειτουργίας της γλώσσας σε πολιτικές και ιδεολογικές διαδικασίες, αντλώντας στοιχεία από τη συστημική γλωσσολογία του Halliday (Fairclough, 1993, σ. 26). Η συγκεκριμένη προσέγγιση συντάσσεται με τις απόψεις του Halliday πως η γλώσσα που χρησιμοποιούμε, οι επιλογές που κάνουμε, εξαρτάται από την κοινωνική μας θέση καθώς και την κατάσταση (Fairclough, 1993, σ. 26). Οι περιορισμοί της προσέγγισης μπορούν να εντοπιστούν στα εξής σημεία: δίνεται περισσότερη έμφαση στο ίδιο το κείμενο παρά στη διαδικασία παραγωγής και ερμηνείας του, επικεντρώνεται στη χρήση του λόγου για την αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων και δομών και αδιαφορεί για το γεγονός πως ο λόγος υποθάλλει κοινωνικές διαμάχες ενώ παράλληλα οι αλλαγές στο λόγο μπορούν να θεωρηθούν διάσταση της κοινωνικής και πολιτισμικής αλλαγής (Fairclough, 1993, σ. 28). Η προσέγγιση του Rêcheux κατάφερε να συνδυάσει τη γλωσσολογική κειμενική ανάλυση με τη Μαρξιστική θεωρία του λόγου, με έναν ωστόσο μη ικανοποιητικό χειρισμό των κειμένων (Fairclough, 1993, σ. 33).

Η CDA εστιάζει σε στρατηγικές ‘χειρισμού-manipulation’, ‘νομιμοποίησης-legitimation’ και ‘κατασκευής συναίνεσης-manufacture of consent’· γενικά, σε τρόπους με τους οποίους ο λόγος θα επηρεάσει άμεσα τη σκέψη και έμμεσα τις ενέργειες των ανθρώπων, προς όφελος των ισχυρών (van Dijk, 1995, σ. 18).

Ο Fairclough ασχολείται ιδιαίτερα με τον Michel Foucault, καθώς θεωρεί πως μπορεί να χρησιμοποιήσει στοιχεία της ανάλυσής του στη δική του προσέγγιση. Στοιχεία που ενσωματώνονται και λειτουργούν εντός της TODA (Textually Oriented Discourse Analysis) είναι η δομική φύση του λόγου, η διακειμενικότητα (intertextuality) – διαλογικότητα (interdiscursivity) από την αρχαιολογική περίοδο της δουλειάς του Foucault (1972-1979), καθώς και η σχέση του λόγου με την ισχύ, την πολιτική και την κοινωνική αλλαγή από τη γενεαλογική περίοδο της δουλειάς του Foucault (1979-1981). Ωστόσο, εκφράζει την αντίθεσή του με την απουσία της κειμενικής ανάλυσης και την υπερβολική αποτίμηση από το Foucault της επιβολής της εξουσίας (Fairclough, 1993, σσ. 35-61).

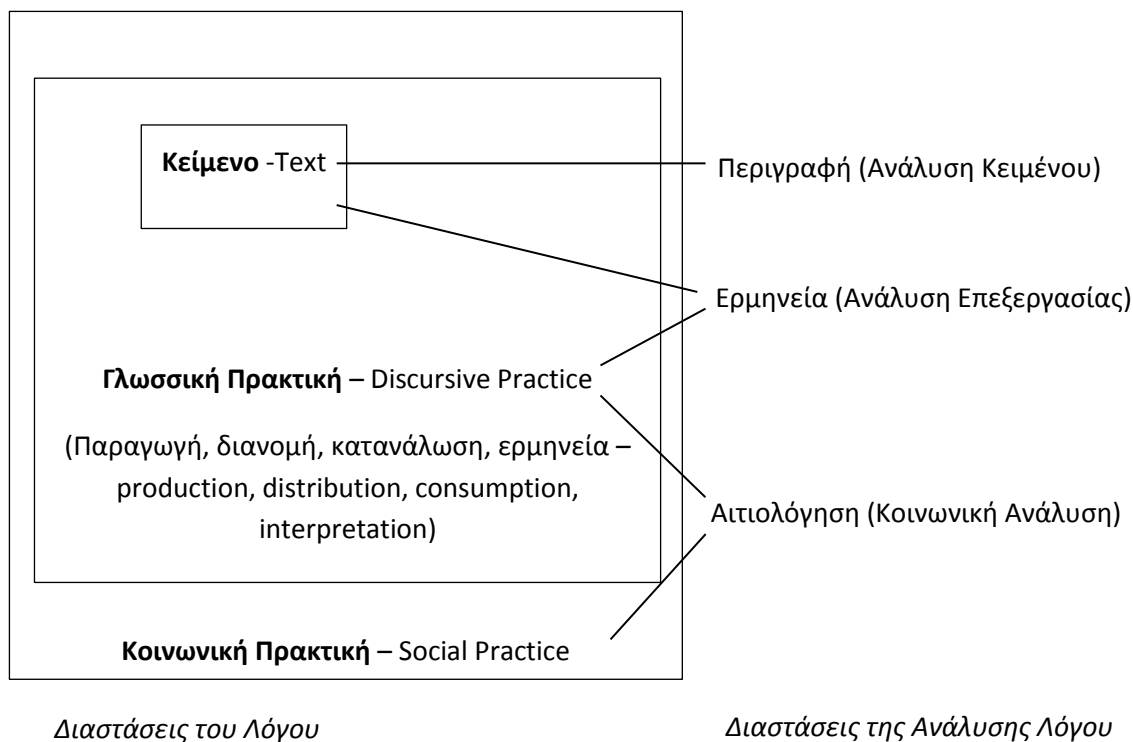
Στη CDA οι έννοιες ιδεολογία, ισχύς, ιεραρχία και γένος μαζί με επιλεγμένες κοινωνιολογικές μεταβλητές αντιμετωπίζονται ως πλέον κατάλληλες για την ερμηνεία του κειμένου (Wodak & Meyer, 2001) (Wodak, 2002, p. 6). Οι τρεις έννοιες που φιγουράρουν απαραίτητα είναι η έννοια της ισχύς (power), η έννοια της ιστορίας και η έννοια της ιδεολογίας (Wodak, 2002, p. 12).

Ένα ακόμα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της CDA, το οποίο και υπερτονίζει ο Fairclough, είναι πως κάνει ένα βήμα πιο πέρα προσπαθώντας μέσω της ερμηνείας ενός κοινωνικού «σφάλματος» (τέτοια μπορεί να είναι η φτώχεια, η ανισότητα, η έλλειψη ελευθερίας, ο ρατσισμός, η περιθωριοποίηση, ο κοινωνικός αποκλεισμός) να βρει τρόπους να ξεπεραστούν τα όποια εμπόδια (Fairclough N. , 2010, p. 235).

#### **5.4.2.1 Παραδοχές που αφορούν το λόγο από τον Fairclough**

Η CDA βλέπει το «Λόγο-Discourse» ως μορφή κοινωνικής πρακτικής (Wodak, 2002, p. 7). Ο «Λόγος» διατηρεί και αναπαράγει το status quo, αλλά συνάμα συνεισφέρει και στο μετασχηματισμό του (Wodak, 2002, p. 8). Ο Λόγος είναι τρόπος δράσης, διαλέγεται με τις κοινωνικές δομές, αναπαριστά τον κόσμο και τον νοηματοδοτεί. Δίνει μορφή σε κοινούς τρόπους (πλαίσια) με τη χρήση των οποίων κατανοούμε τόσο τον κόσμο όσο και τον εαυτό μας. Κατασκευάζει τις κοινωνικές μας ταυτότητες, δομεί τις κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων και συνεισφέρει στο σχηματισμό συστημάτων γνώσης και πίστης (Fairclough, 1993, σ. 64) (Rear, 2013, p. 14) (Howarth, 2008, σσ. 13-14). Ο λόγος αντιμετωπίζεται από τον Fairclough ως δράση και σε διαρκή διάλογο με το κοινωνικό πλαίσιο (Fairclough N. , 2010, p. 92). Η ανάλυση λόγου μπορεί να επωμισθεί την ευθύνη της αποτίμησης του πόσο αποτελεσματικά οι λόγοι επιτυγχάνουν τα παραπάνω (Howarth, 2008, σ. 14).





Σχήμα 6: Οι τρεις διαστάσεις κατανόησης του Λόγου (Fairclough, 1993, σ. 73) (Fairclough N. , 2010, p. 133)

Ο Fairclough, στο πλαίσιο που χρησιμοποιεί με στόχο την εφαρμογή της CDA, κάνει λόγο για μια ανάλυση τριών διαστάσεων (βλέπε Σχήμα 6) (Μπονίδης, 2004, p. 145) (Fairclough, 2001, pp. 14-26). Κάθε γεγονός λόγου (discursive event) έχει τρεις όψεις: αποτελεί προφορική ή γραπτή πηγή πληροφορίας (text), δείγμα γλωσσικής πρακτικής (discourse practice) που περιλαμβάνει τόσο την παραγωγή όσο και την ερμηνεία της πηγής πληροφορίας και τέλος είναι μια πράξη κοινωνικής πρακτικής (social practice) (Fairclough N. , 2010, p. 94). Το πλαίσιο συνδυάζει τη θεωρία της εξουσίας, που βασίζεται στην έννοια της ηγεμονίας κατά Gramsci, και τη θεωρία της ανάλυσης λόγου στηριγμένη στην αρχή της διαλογικότητας. Η γλωσσική πρακτική (discourse practice) διαμεσολαβεί το κείμενο (text) και την κοινωνική πρακτική (social practice) (βλέπε Πίνακας 5 & Πίνακας 6) για διευκρινήσεις-ανάλυση σχετικά με την ορολογία που χρησιμοποιεί ο Fairclough στη μεθοδολογία του).

Το κείμενο αναλύεται τόσο στη διάσταση της δομής όσο και στη διάσταση της ερμηνείας. Καλούμαστε να διερευνήσουμε την υπονοούμενη αναπαράσταση του κόσμου, την κατασκευή των ταυτοτήτων των υποκειμένων, τις κοινωνικές και προσωπικές σχέσεις τους. Συνακόλουθα, τη δομή του κειμένου, τη διαλογική του οργάνωση, τη συνοχή και συνεκτικότητα των προτάσεων, τη γραμματική και το λεξιλόγιο. Μεταξύ κειμένου και γλωσσικής πρακτικής βρίσκεται και η πραγματολογία<sup>669</sup>, καθώς μόνο αυτή επιτρέπει την είσοδο του ανθρώπινου παράγοντα στην ανάλυση (Yule, 2010, p. 130). Για να ερμηνευτεί ένα εκφώνημα, δεν σταματάμε στην κυριολεκτική σημασία των στοιχείων που το συνθέτουν παρά λαμβάνουμε υπόψη μας και τις πληροφορίες που μας παρέχει το φυσικό ή το γλωσσικό περιεχόμενο. Συνυπολογίζουμε αυτά που υποθέτει ο ομιλητής και ο ακροατής, καθώς και την κοινωνική του λειτουργία (π.χ. διαφορά μεταξύ μιας δήλωσης, μιας

<sup>669</sup> «Η Πραγματολογία αποτελεί ένα επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας το οποίο εξετάζει τη σχέση του εκφώνηματος με την κατάσταση στην οποία χρησιμοποιείται. Αυτό που ενδιαφέρει είναι τα νοήματα και οι σημασίες που παίρνουν τα εκφώνηματα ανάλογα με τον χρόνο, τον χώρο, την κοινωνική θέση, τον ρόλο των ομιλητών, τον στόχο που επιδιώκεται και τα γλωσσικά και άλλα εξωγλωσσικά συμφραζόμενα.» (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2013, σ. 169)

σύστασης, μιας απαίτησης, μιας εντολής κ.ο.κ.) (Ξυδόπουλος, 2008). Το νόημα στο συνεχή λόγο προκύπτει από τη σύνδεση των γλωσσικών μορφών και των λειτουργιών που επιτελούν σε δεδομένα περιβάλλοντα. Ο όρος περικείμενο συμπεριλαμβάνει «όλους τους παράγοντες που υπαγορεύουν διαφορετικές κειμενικές συνθήκες όπως και την αλληλεπίδραση των συνθηκών αυτών με συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές». Καταλήγουμε, έτσι, να ορίσουμε το λόγο ως την ενεργό χρήση κειμένων στα επικοινωνιακά τους περιβάλλοντα, δυνάμενος να αναφέρεται τόσο στο κείμενο όσο και στο περικείμενο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, pp. 24-25). Η γλωσσική πρακτική αναλύεται κυρίως υπό το πρίσμα της διαλογικότητας και της διακειμενικότητας. Η κοινωνική πρακτική φωτίζεται από τον όρο ηγεμονία, όπως αυτός έχει αναλυθεί πιο πάνω (βλέπε σελ. 28).

Αναλυτικότερα, στο τριών-διαστάσεων πλαίσιο του Fairclough (βλέπε Σχήμα 6), η κειμενική ανάλυση μπορεί να αναλυθεί στο λεξιλόγιο, στη γραμματική, στη συνοχή (cohesion) και στη δομή του κειμένου. Μέσω της επιλογής λεξιλογίου και της γραμματικής δομούμε τις προτάσεις μας ώστε να νοηματοδοτήσουμε κοινωνικές ταυτότητες και σχέσεις, γνώσεις και πεποιθήσεις (Fairclough, 1993, σ. 76). Η συνοχή μεταξύ των προτάσεων μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους και αυτές οι μεταβολές αποκαλύπτουν συχνά λογικές διαφοροποιήσεις. Το ίδιο ισχύει και για τη δομή του κειμένου. Η γλωσσική πρακτική (discursive practice) αναλύεται: στη δύναμη της έκφρασης (π.χ. υπόσχεση, απειλή, αίτημα), στη συνεκτικότητα των κειμένων (coherence) και στη διακειμενικότητα (Fairclough, 1993, σ. 75). Η διάσταση της κοινωνικής πρακτικής εξετάζεται μέσω των εννοιών της ιδεολογίας και της ηγεμονίας. Η CDA είναι τόσο διαλογική (interdiscursive) όσο και γλωσσική (linguistic) ανάλυση. Συνεπώς, αναλύεται το πώς λόγοι (discourses), είδη (genres) και στυλ (styles) χρησιμοποιούνται και αρθρώνονται (articulate) μαζί σε ένα κείμενο, και οι ίδιες κατηγορίες (discourses, genres, styles) υφίστανται κειμενική ανάλυση ('micro-analysis' – textual) (Fairclough N. , 2010, p. 7). Η κριτική πτυχή της CDA έχει να κάνει με τις κοινές απόψεις των ανθρώπων για έννοιες όπως το δίκαιο, την ελευθερία και την ικανοποίηση των βασικών αναγκών. Βασικός στόχος της είναι οι ερμηνείες που θα δοθούν για την κοινωνική ζωή να επισημάνουν λάθη και να συνεισφέρουν στην απαλοιφή τους (Fairclough N. , 2010, pp. 7-8) (Fairclough, 2001, pp. 14-26).

Είναι ξεκάθαρο, λοιπόν, πως η CDA δεν είναι μόνο ανάλυση κειμένων, καθώς εμπλέκεται με την υπερθεματική (transdisciplinary) ανάλυση λόγων και άλλων στοιχείων της κοινωνικής πρακτικής αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις (Fairclough N. , 2010, p. 10). Αποτελεί επιδίωξη, να διερευνηθεί το πώς η αδιαφάνεια της σχέσης λόγου και κοινωνίας αποτελεί παράγοντα που διασφαλίζει την εξουσία και την ηγεμονία (Fairclough N. , 2010, p. 93) (van Dijk, 1993, p. 254).

Η ιδεολογία για τον Fairclough εκφράζεται μέσω των απόψεων του Althusser και του Gramsci. Συνυπογράφει την άποψη πως υλοποιείται υποσυνείδητα μέσω κοινωνικών πρακτικών (Fairclough, 1993, p. 92). Οι απόψεις του Fairclough για την ιδεολογία, σε σχέση πάντα με το πλαίσιο του για τη CDA, συνοψίζονται σε τρεις βασικές επισημάνσεις: α) Η ιδεολογία έχει υλική υπόσταση εντός των πρακτικών των θεσμών β) δημιουργεί υποκείμενα και τέλος γ) τα ιδεολογικά εργαλεία του κράτους (ΜΜΕ, σχολεία, οργανισμοί κ.λπ.) είναι τόσο μέρη όπου εκτυλίσσεται πάλη των τάξεων, όσο και μέτοχοι σε αυτήν. Ειδικότερα, θέτει το ζήτημα πως οι ενσωματωμένες σε γλωσσικές πρακτικές ιδεολογίες είναι αποτελεσματικές όταν γίνονται φυσικές, αυτό που αποκαλούμε κοινή λογική (Fairclough, 1993, σ. 87) (Wooffitt, 2005, σ. 140) (van Dijk, 1993, p. 254). Αναφέρει χαρακτηριστικά ο Howarth, «οι λόγοι καθίστανται αντιληπτοί ως ιδεολογικά συστήματα νοήματος τα οποία συσκοτίζουν και φυσικοποιούν άνισες κατανομές δύναμης και πόρων». Η CDA οφείλει να ξεσκεπάσει αυτή την εξαπάτηση (Howarth, 2008, σσ. 14-15). Οι ιδεολογίες εμφανίζονται σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από σχέσεις κυριαρχίας με βάση την κοινωνική τάξη, το φύλο και ούτω καθεξής και καθώς οι άνθρωποι είναι ικανοί να υπερβαίνουν τέτοιες κοινωνίες, μπορούν να υπερβούν και τέτοιου είδους ιδεολογίες.

Ο Fairclough ενστερνίζεται τις απόψεις του Lenin και του Gramsci για την ηγεμονία. Η ηγεμονία, ιδωμένη μέσα από την ανάλυση του Gramsci, είναι η βάση της προσέγγισης του Fairclough. Συγκεκριμένα, ο ίδιος ισχυρίζεται πως «η ηγεμονία είναι ταυτόχρονα ηγεσία και κυριαρχία στην οικονομική, πολιτική, πολιτιστική και ιδεολογική πτυχή της κοινωνίας». Υπό αυτό το

πρίσμα, η ηγεμονία είναι η δύναμη που ασκούν συγκεκριμένες τάξεις συμμαχώντας με άλλες κοινωνικές δυνάμεις με στόχο την κυριαρχία. Δεν παύει να είναι ασταθής και προσωρινή και ως εκ τούτου η διαμάχη για την εδραίωσή της μέσω της αναγνώρισής της είναι συνεχής. Παραμένει πάντα μια «ασταθής ισορροπία», καθώς η ισχύς των κυρίαρχων τάξεων θα πρέπει να επιβληθεί δια της συναίνεσης (Fairclough N. , 2010, p. 61).

#### Διακειμενικότητα – Intertextuality

Ο όρος επινοήθηκε από την Kristeva υπό την επιρροή της δουλειάς του Bakhtin (Fairclough, 1993, p. 101) (Rear, 2013, p. 21). Η Kristeva επισημαίνει πως η διακειμενικότητα υπονοεί την παρεμβολή της ιστορίας στο κείμενο και το αντίστροφο. Το νέο κείμενο δομείται από παλιότερα, και το ίδιο στη συνέχεια αποτελεί τμήμα της ιστορίας και κυοφορεί την αλλαγή. Όλη αυτή η διαδικασία συνδυάζεται με τα όσα έχουμε ήδη αναφέρει για την ηγεμονία, καθώς η παραγωγή και αναδόμηση κειμένων περιορίζεται από σχέσεις εξουσίας και κοινωνικές δομές (Fairclough, 1993, pp. 102-103).

#### Διαλογικότητα - Interdiscursivity

Η διαλογικότητα σχετίζεται είτε με την παρουσία μέσα στο υπό ανάλυση κείμενο άλλων προϋπαρχόντων κειμένων (έκδηλη διακειμενικότητα – manifest intertextuality), είτε με τη χρήση στοιχείων από διαφορετικές τάξεις λόγου (orders of discourse) (δομημένη διακειμενικότητα ή διαλογικότητα – constitutive intertextuality ή interdiscursivity ) (Rear, 2013, p. 21) (Μπονίδης, 2004, σ. 146).

<b>Σύνοψη των βασικών όρων</b>	
<b>Discourse (abstract noun)</b> – Λόγος	Η χρήση της γλώσσας ιδωμένη ως κοινωνική πρακτική
<b>Discursive Event</b> – Επικοινωνιακό Συμβάν	Μια συγκεκριμένη περίπτωση γλωσσικής χρήσης, που αναλύεται στις συνιστώσες: κείμενο (text), γλωσσική πρακτική (discursive practice) και κοινωνική πρακτική (social practice)
<b>Text</b> – Κείμενο	Η γραπτή ή προφορική γλώσσα που παράγεται από ένα επικοινωνιακό συμβάν
<b>Discourse Practice</b> – Γλωσσική Πρακτική	Η παραγωγή, διανομή και κατανάλωση ενός κειμένου
<b>Interdiscursivity</b> – Δια-λογικότητα	Η σύνθεση ενός κειμένου από διάφορους λόγους και είδη
<b>Discourse (count noun)</b> – Λόγος	Τρόπος για να αποδοθεί ένα βίωμα υπό συγκεκριμένη προοπτική (π.χ. feminist discourses)
<b>Genre</b> – Είδος	Χρήση της γλώσσας που σχετίζεται με συγκεκριμένη κοινωνική δραστηριότητα (π.χ. scientific paper, job interview)
<b>Order of discourse</b> – Τάξη του Λόγου	Το σύνολο των γλωσσικών πρακτικών ενός οργανισμού και οι μεταξύ τους σχέσεις (π.χ. order of discourse of the school/home/neighborhood)

Πίνακας 5: Σύνοψη όρων του πλαισίου του Fairclough (Fairclough N. , 2010, pp. 95-96)

<b>Ορολογία -όπως αυτή προκύπτει από τα βιβλία και άρθρα του Fairclough (Fairclough N. , 2010) (Fairclough, 1993) (Fairclough, 2001).</b>
<i>Αναλυτικά: ορισμοί - ερμηνείες - τρόπος χρήσης της CDA - παραδείγματα στο: Παράρτημα VI: Ορολογία CDA-Αναλυτικά</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Interdiscursivity (or constitutive intertextuality):</b> δια-λογικότητα <i>Interdiscursivity Versus intertextuality</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>❑ <b>Genre</b> (Είδος ή γένος)</li> <li>❑ <b>Activity Type</b> (Είδος Δραστηριότητας)</li> <li>❑ <b>Style</b> (Στυλ)           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Tenor</b></li> <li>▪ <b>Mode</b></li> <li>▪ <b>Rhetorical mode</b></li> </ul> </li> <li>❑ <b>Discourse (count noun)</b> - Λόγος</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Intertextuality:</b> διακειμενικότητα <ul style="list-style-type: none"> <li>❑ <b>Discourse Representation</b> (αναφορά στα λόγια κάποιου άλλου από τον συντάκτη του κειμένου/ομιλητή) <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Boundary maintenance</i></li> <li>▪ <i>Scare quotes</i></li> </ul> </li> <li>❑ <b>Presupposition</b> (Θεωρούμε κάτι δεδομένο   προϋπόθεση)</li> <li>❑ <b>Negation</b> (Άρνηση)</li> <li>❑ <b>Metadiscourse</b></li> <li>❑ <b>Irony</b></li> </ul> </li> <li>◆ <b>TODA – Textually Oriented Discourse Analysis:</b> Ανάλυση Λόγου προσανατολισμένη στα κείμενα.</li> <li>◆ <b>Text – Κείμενο</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>❑ <b>Γραμματική</b></li> <li>❑ <b>Λεξιλόγιο</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Wording</i></li> <li>▪ <i>Overwording</i></li> <li>▪ <i>Rewording</i></li> <li>▪ <i>Metaphor</i></li> </ul> </li> <li>❑ <b>Συνοχή (Cohesion)</b></li> <li>❑ <b>Δομή (Structure)</b></li> <li>❑ <b>Δείξεις (deixis)</b></li> <li>❑ <b>Interactional control</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Turn-taking</i></li> <li>▪ <i>Topic control</i></li> <li>▪ <i>Control of agendas</i></li> <li>▪ <i>Formulation (διατύπωση)</i></li> </ul> </li> <li>❑ <b>Modality</b></li> <li>❑ <b>Politeness</b></li> <li>❑ <b>Ethos</b></li> </ul> </li> <li>◆ <b>Discourse (abstract noun) – Λόγος</b></li> <li>◆ <b>Discursive event – επικοινωνιακό συμβάν</b></li> <li>◆ <b>Order of discourse:</b> Τάξη του Λόγου</li> <li>◆ <b>Discursive Practice:</b> Γλωσσική Πρακτική (συναντάται και ως Ρηματική Πρακτική) <ul style="list-style-type: none"> <li>❑ <b>Παραγωγή Κειμένου</b></li> <li>❑ <b>Κατανάλωση Κειμένου</b></li> <li>❑ <b>Διανομή κειμένου</b></li> <li>❑ <b>Τρόποι Ερμηνείας (Interpretation)</b></li> <li>❑ <b>Ισχύς ενός τμήματος του κειμένου (Force)</b></li> <li>❑ <b>Coherence (συνεκτικότητα)</b></li> <li>❑ <b>Intertextuality</b></li> </ul> </li> <li>◆ <b>Semiosis:</b> Σημείωσις</li> <li>◆ <b>Social Practice – Κοινωνική Πρακτική</b></li> <li>◆ <b>IDF (Ideological – Discursive Formation)</b></li> </ul>
--

Πίνακας 6: Ορολογία μεθοδολογίας Fairclough

Σε όσα θα εξεταστούν αναλυτικά, χρησιμοποιώντας ως βάση το μοντέλο του Fairclough αλλά και επηρεασμένοι από τα διαβάσματά μας για τη φαινομενολογία, γλωσσολογία και κοινωνιογλωσσολογία, και συγκεκριμένα στο κομμάτι του πλαισίου που αφορά στην ανάλυση κειμένου, θα προσπαθήσουμε να τονίσουμε τα παραγόμενα από τη θεωρία της γλωσσικής πράξης (speech act) (Bourdieu, 1991) (Μοσχονάς, 2005). Η γλωσσική πράξη, ως εκφώνημα με επιτελεστικό

χαρακτήρα, κατηγοριοποιεί τα εκφωνήματα σε λεκτικά (locutionary), προσλεκτικά (illocutionary) και απολεκτικά (perlocutionary). Κάνουμε ιδιαίτερη μνεία στις επιτελεστικές πράξεις, καθώς διαπιστώνουμε πως οι άνθρωποι στο λόγο τους (γραπτό ή προφορικό) επιθυμούν να είναι αρεστοί και να μην απειλούνται (αυτό που ο Fairclough αναλύει με τους όρους 'positive and negative face') και για να επιτευχθεί αυτή η «ευγένεια» χρησιμοποιούν κυρίως indirect speech acts. Πρέπει λοιπόν αυτές να ερμηνεύονται μέσα στο συγκείμενό τους.

Διαπιστώνεται πως «δεν λέμε απλώς αλλά και πράττουμε με τη γλώσσα», επιτελούμε πράξεις. Οι γλωσσικές πράξεις που επιτελούμε είναι αυτές που συμβάλλουν στην επίτευξη νοήματος στην επικοινωνία (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σ. 24). Ο όρος γλωσσική πράξη (speech act) προσδιορίζει ένα εκφώνημα το οποίο είναι επιτελεστικό. Η σύγχρονη χρήση του όρου αποδίδεται στον John Austin<sup>670</sup>, φιλόσοφο και γλωσσολόγο, και σχετίζεται με το μοντέλο του για τις διακρίσεις των πράξεων των ομιλητών με κάθε εκφώνημα. Οι γλωσσικές πράξεις διακρίνονται σε τρία είδη (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σ. 42): α) Εκφωνητική ή λεκτική πράξη (locutionary): η εκφώνηση μιας πρότασης με ορισμένη σημασία και αναφορά. β) Προσλεκτική πράξη (illocutionary): η πραγματοποίηση μιας διαπίστωσης, προσφοράς υπόσχεσης ή άλλης πράξης με την εκφώνηση μιας πρότασης, σύμφωνα με την προσλεκτική ισχύ κάθε εκφωνήματος η οποία μπορεί να είναι είτε συμβατική είτε ρητή. γ) Απολεκτική πράξη (perlocutionary): η επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων ή αντιδράσεων στον ακροατή μέσω της εκφώνησης μιας πρότασης, ανάλογα με τις περιστάσεις της εκφώνησης.

Για να ερμηνεύσουμε επομένως μια γλωσσική πράξη, ιδιαίτερα στην περίπτωση που θέλουμε να διακρίνουμε ποια είναι η πρόθεση του ομιλητή και ποιο το απολεκτικό αποτέλεσμα που θέλει να δημιουργήσει, πρέπει να ληφθεί υπόψη το συγκεκριμένο περιεχόμενο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σσ. 44, 83). Οι Γεωργακοπούλου & Γούτσος αναλύουν με λεπτομέρεια τις πτυχές του περιεχομένου. Από την ανάλυσή τους εμείς κρατάμε την παραδοχή του Βρετανού Γλωσσολόγου J. R. Firth πως «η σημασία των λέξεων και των προτάσεων συνδέεται με τον κόσμο της εμπειρίας μας. Η γλώσσα δεν πρέπει να αποσυνδέεται από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί». Αργότερα, μελετητές ανέλυσαν το περιεχόμενο σε άθροισμα επιμέρους στοιχείων. Ο Dell Hymes δίνει ως σημαντικότερα τα ακόλουθα:

- Το περιβάλλον ή το σκηνικό
- Τα μέλη
- Ο σκοπός
- Ο τόνος
- Το μέσο
- Η μορφή του μηνύματος
- Το περιεχόμενο του γεγονότος

Ο Firth μιλά για «καταστασιακό περιβάλλον» και ο Halliday, με τη συστημική λειτουργική γραμματική του, αναφέρεται στο «καταστασιακό ιδίωμα». Με τον όρο καταστασιακό ιδίωμα ορίζει μια συσχέτιση νοημάτων που συνδέονται με την καταστασιακή συσχέτιση του πεδίου (ρόλος ή σκοπός του λόγου), *τρόπου* (το μέσο του Hymes) και *τόνου*.

Τέλος, αξίζει να λάβουμε υπόψη μας πως όταν αναλύουμε κάτι ως ακροατές/αναγνώστες τα συμπεράσματα μας επηρεάζονται και από το γνωστικό περιεχόμενο (θεωρία των εναυσμάτων περικειμενοποίησης). Για τον Hymes, ο όρος που αποδίδει στα εναύσματα περικειμενοποίησης είναι η *επικοινωνιακή ικανότητα*, η ικανότητα μας να χρησιμοποιούμε όλα τα σημειωτικά συστήματα μιας δεδομένης κοινωνικοπολιτισμικής κοινότητας ώστε να παράγουμε και να κατανοήσουμε εκφωνήματα σε κάθε περιεχόμενο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σσ. 51-56).

Δύο ιδιότητες που απασχολούν τον Fairclough στο πλαίσιο του είναι η συνοχή (cohesion) και η συνεκτικότητα (coherence). Οι Γεωργακοπούλου & Γούτσος τα ορίζουν ως εξής (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σ. 81):

<sup>670</sup> Το *How to Do Things With Words* είναι ίσως το έργο του με τη μεγαλύτερη επιρροή. Στηρίχθηκε σε διαλέξεις που έδωσε στην Οξφόρδη (1951 – 1954) και έπειτα στο Χάρβαρντ (1955).

1. Συνοχή: η σύνδεση προτάσεων και δομικών σχημάτων στην «επιφάνεια» του κειμένου, δηλαδή με απτά γλωσσικά στοιχεία.
2. Συνεκτικότητα: η αλληλουχία των νοημάτων που ενεργοποιούνται από τις κειμενικές εκφράσεις.

Οι Γεωργακοπούλου & Γούτσος δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στους μηχανισμούς συνοχής, καθώς είναι αυτοί που «συγκροτούν το κείμενο ως ενιαία ολότητα». Παρέχουν ένα πλαίσιο που τροποποιεί ελαφρά, για τις ανάγκες της ελληνικής γλώσσας, τις πέντε κατηγορίες συνοχικών δεσμών των Halliday & Hasan (βλέπε Πίνακας 7).

<p><b>Μηχανισμοί Συνοχής</b>  <b>Γραμματική Συνοχή</b></p> <p><b>1. Προσωπική αναφορά:</b> η χρήση αντωνυμικών τύπων και ρηματικών καταλήξεων για να δηλωθεί η ταύτιση μιας οντότητας στο λόγο.</p> <p>α. Ονοματική ή αυτόνομη: χρήση αντωνυμικών αυτόνομων τύπων: <i>τον, την, τους, αυτοί, αυτές.</i></p> <p>β. Ρηματική ή καταληκτική: χρήση εξαρτημένων γραμματικών μορφημάτων (καταλήξεων).</p> <p><b>2. Έλλειψη:</b> η σύνδεση οντοτήτων ή μερών του κειμένου μέσω της παράλειψης ενός στοιχείου.</p> <p><b>3. Υποκατάσταση:</b> η χρήση γραμματικών στοιχείων που υποκαθιστούν μια οντότητα: <i>ο πρώτος... ο δεύτερος, ο τελευταίος, ο μεν... ο δε..., ο ένας.. ο άλλος.</i></p> <p><b>4. Συνδετικότητα:</b> η χρήση κειμενικών δεικτών για να δηλωθούν διάφορες σχέσεις σημασίας, όπως αντίθεση, προσθήκη, αιτία, χρονική διαδοχή, συνέχιση κ.λπ.</p> <p><b>Λεξική Συνοχή</b></p> <p><b>5. Λεξικές σχέσεις:</b></p> <p>α. επανάληψη (μερική ή ολική): <i>ευελιξία-ευελιξία,</i></p> <p>β. παραλληλισμός: εκτεταμένο σχήμα δομικών επαναλήψεων: <i>ήταν γνωστός για την ευελιξία του – έγινε γνωστός για την ανεκτικότητα του,</i></p> <p>γ. παράφραση: χρήση του ίδιου στοιχείου σε άλλο μέρος του λόγου: <i>ευελιξία-ευέλικτος,</i></p> <p>δ. συνωνυμία: <i>ευελιξία-ελαστικότητα,</i></p> <p>ε. αντωνυμία: <i>ευελιξία-ακαμψία,</i></p> <p>στ. υπωνυμία: σχέση υπερωνύμου-υπονύμων: <i>θηλαστικό-τίγρη,</i></p> <p>ζ. μερωνυμία: σχέση όλου-μέρους: <i>αυτοκίνητο-τιμόνι,</i></p> <p>η. χρήση λέξεων από το ίδιο σημασιολογικό πεδίο: <i>τροφή-θρεπτικότητα.</i></p>
---

Πίνακας 7: Μηχανισμοί Συνοχής (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σ. 80)

Η στάση, τα συναισθήματα του ομιλητή αποτυπώνονται στο παραγόμενο κείμενο. Οι γλωσσικές στρατηγικές που κωδικοποιούν αυτή τη σχέση ομιλητή-κειμένου συναντώνται ως: βιωματικότητα, εκφραστικότητα, αξιολόγηση, εμπλοκή, ένταση, αποδεικτικότητα κ.λπ. Η *αποδεικτικότητα* εκφράζεται επί το πλείστον με δείκτες τροπικότητας (ένδειξη βεβαιότητας, πιθανότητας κ.λπ. για μια απόφαση). Αυτοί οι δείκτες τροπικότητας περιλαμβάνουν επιρρήματα (π.χ. μάλλον, πιθανόν) και δοξαστικά ρήματα (π.χ. νομίζω, πιστεύω, ισχυρίζομαι). Οι συναισθηματικές καταστάσεις του δημιουργού, οι γλωσσικές στρατηγικές που τα εκφράζουν και η επιρροή που έχουν στον αποδέκτη ονομάζονται *υποκειμενικότητα*. Η μελέτη της υποκειμενικότητας γίνεται μέσω των εννοιών *αξιολόγηση, εμπλοκή και παραστατικότητα*. Η έννοια της αξιολόγησης διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική, όπου στην πρώτη περίπτωση έχουμε αφηγηματική φωνή και στη δεύτερη δημιουργείται η ψευδαίσθηση πως αποδέκτης και δημιουργός βιώνουν τα αφηγούμενα (π.χ. ιστορικός ενεστώτας, μιμήσεις λόγου χαρακτήρων, λεπτομέρειες, εικόνες, εκφραστική φωνολογία). Η έννοια της αξιολόγησης εντοπίζεται ακόμα στο σχήμα *πρόβλημα-λύση*, στην οργάνωση σχέσεων λογικής πληροφορίας, στις σχέσεις προθετικότητας<sup>671</sup>. Σε επίπεδο πρότασης, έχει δοθεί έμφαση στην ανάλυση της αξιολόγησης με τη χρήση της έννοιας της

<sup>671</sup> «Η λογική πληροφορία σχετίζεται με το τι λέγεται σε κάθε περίπτωση, ενώ αντίθετα η προσλεκτική ισχύς δίνει έμφαση στις εννοούμενες προθέσεις του ομιλητή και στη συμβολή του εκφωνήματος ή της ενότητας σε ένα σκοπό. Οι σχέσεις λογικής πληροφορίας, οι οποίες σχετίζονται με το τι λέγεται, συνυπάρχουν, επομένως με προθετικές σχέσεις, οι οποίες αναφέρονται στο γιατί ο ομιλητής/συγγραφέας αναφέρεται σε αυτό για το οποίο γίνεται λόγος. (οι υπογραμμίσεις δικές μας)» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σ. 112)

τροπικότητας<sup>672</sup>. Η εμπλοκή μπορεί να μελετηθεί υπό το πρίσμα της εγγύτητας<sup>673</sup> (σε αντιδιαστολή με την απόσταση<sup>674</sup>).

Ο λόγος που παράγουμε «ενσωματώνει στοιχεία της προσωπικής και κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας π.χ. πληροφορίες για την κοινωνική μας θέση ή τάξη, την ηλικία, το φύλο μας, ακόμη και πολιτικές πεποιθήσεις, ιδεολογικές τοποθετήσεις, ταυτίσεις με κοινωνικές ομάδες» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σσ. 174-175).

Η CDA μελετά το λόγο «ως όργανο εξουσίας, ελέγχου και κοινωνικής διαμόρφωσης της πραγματικότητας». Ευδιάκριτη η προτίμηση στην ανάλυση των γλωσσικών τύπων: χρήση αντωνυμιών και επιθετικών προσδιορισμών, οι λεξικολογικές επιλογές, η επιλογή συντακτικών τύπων (μεταβατικότητα ρημάτων), η δήλωση αιτιολογικών σχέσεων (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σσ. 186-187).

Κλείνοντας, τη σύντομη αυτή ανασκόπηση, μπορούμε με ασφάλεια να συνάγουμε το συμπέρασμα πως η ανάλυση λόγου που θα επιχειρήσουμε με τα παραπάνω εργαλεία σε αυτή τη διατριβή, μπορεί να στοχεύσει με επιτυχία στο να αποκαλύψει την κοινωνιο-ιδεολογική ύπαρξη του εκφορέα του.

#### 5.4.2.2 Εφαρμόζοντας τη CDA

Θα πρέπει, τέλος, να γίνουν κάποιες επισημάνσεις που αφορούν στην εφαρμογή της CDA.

Για την ανάλυση κειμένου ο Fairclough καταλήγει πως δεν υπάρχει περιγραφή απόλυτα ξεχωριστή από την ερμηνεία. Και δεν υπάρχει ανάλυση που να είναι αγνή περιγραφή. Η ανάλυση χρωματίζεται από την ερμηνεία του αναλυτή για τη σχέση του κειμένου με τις γλωσσικές και τις κοινωνικές διαδικασίες. Ο Fairclough, με την άποψή του πως ο αναλυτής είναι μέρος της κοινωνικής πρακτικής την οποία και αναλύει, συμφωνεί με τις απόψεις του Carr για τη σχέση υποκειμένου - αντικειμένου στην ερμηνεία και μελέτη της ιστορίας (Carr, 1974, σ. 37) (Fairclough, 1993, p. 199).

<sup>672</sup> Ο Halliday διακρίνει τέσσερις κατηγορίες έκφρασης της τροπικότητας:

-υποκειμενική έμμεση (προσωπικά ή απρόσωπα ρήματα με υποτακτική: *μπορεί/θα μπορούσε να, φαίνεται να* κ.λπ.),

-υποκειμενική άμεση (συμπληρώματα σε οριστική: *είμαι σίγουρος/βέβαιος ότι*),

-αντικειμενική έμμεση (προτασιακά επιρρήματα: *προφανώς, σαφώς* κ.λπ., ονοματικές φράσεις με οριστική: *το γεγονός/την εντύπωση ότι* κ.λπ.),

-αντικειμενική άμεση (προσωπικά ή απρόσωπα ρήματα με υποτακτική, ειδικές προτάσεις σε οριστική: *είναι πιθανό/αδύνατο να, υποδεικνύει ότι* κ.λπ.) (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σσ. 167-168). Οι συγγραφείς παραθέτουν πλούσια βιβλιογραφία για να επιχειρηματολογήσουν υπέρ του ότι «στα ελληνικά η τροπικότητα έχει συνδεθεί κατεξοχήν με το σύστημα των εγκλίσεων» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σ. 168).

<sup>673</sup> Σύμφωνα με τον Chafe στο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σ. 170) ο πόλος της εμπλοκής συσχετίζεται με τις ακόλουθες γλωσσικές επιλογές:

-χρήση λεπτομερειών και εικόνων (έμφαση στο ιδιαίτερο)

-επανάληψη

-έλλειψη

-εκφραστική φωνολογία

-πρωτοπρόσωπες και δευτεροπρόσωπες αντωνυμίες (έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις)

-εστίαση σε δράση, πράξεις και δρώντες

-δείκτες επίτασης και μετρίασης

-ευθύς λόγος, διάλογοι

<sup>674</sup> Σύμφωνα με τον Chafe στο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σ. 170) ο πόλος της απόστασης συσχετίζεται με τις ακόλουθες γλωσσικές επιλογές:

-περίπλοκη σύνταξη

-αναφορικές προτάσεις

-παθητική φωνή

-ονοματοποίηση

-δευτερεύουσες προτάσεις

-προθετικές φράσεις

Μια δεύτερη επισήμανση είναι ότι δεν πρέπει να θεωρούμε πως το υλικό (corpus) επιλέγεται πριν την έναρξη της διαδικασίας της CDA και πως παραμένει αναλλοίωτο καθ' όλη τη διάρκεια της. Πρέπει να κατανοήσουμε πως θα χρειαστούμε μια ανοικτή διαδικασία με την οποία προοδευτικά θα το εμπλουτίζουμε, ώστε να απαντώνται τα ερωτήματα που εγείρονται κατά τη διαδικασία της ανάλυσης (Fairclough, 1993, p. 228).

Τρίτον, στα αρνητικά της CDA προσμετρούνται η δυσκολία διατήρησης της αντικειμενικότητας και ουδετερότητας του αναλυτή, η έλλειψη χρήσης συγκριτικής προσέγγισης όταν αφορά διαφορετικές χώρες και κοινωνικές δομές, τέλος η έλλειψη ιστορικής εγκυρότητας. Βέβαια, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως αυτά είναι ζητήματα που ταλανίζουν τους ιστορικούς και τους κοινωνικούς επιστήμονες από την περίοδο που ιστορικοί, όπως ο Collingwood, υπερανέλυαν τόσο την υποκειμενικότητα των ιστορικών όσο και το πώς παρόν και παρελθόν συναιρούνται σε μια προσπάθεια να γίνουν το ένα ο φακός του άλλου (Collingwood, 1994) (Johnson, 2003).

Για να αντιμετωπιστούν όλα τα προαναφερθέντα, απαιτείται αυστηρή προσήλωση στη μεθοδολογία της CDA καθώς και η χρήση αφενός της συγκριτικής προσέγγισης, αφετέρου του υποβάθρου που παρέχει το ιστορικό - ερμηνευτικό πρότυπο.

Σε αυτό το σημείο είναι ιδιαίτερα βοηθητικό να επικαλεστούμε κάποιες από τις πτυχές της μεθοδολογίας της έρευνας για την εκπαιδευτική πολιτική που είναι πλέον, έχοντας δείξει την αναγκαιότητα στην εφαρμογή τους μέσω της χρήσης, γενικά αποδεκτές από τους ερευνητές των εκπαιδευτικών ζητημάτων στις περισσότερες χώρες του κόσμου. Συνακόλουθα, δικαιολογούν γιατί το πιο πάνω συνονθύλευμα επιλογών από μεθοδολογικές προσεγγίσεις συναρθρώνεται σε ένα όλο ικανό να μην καθορίσει την ερμηνεία, αλλά να προσφέρει συμπεράσματα που ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα. Η ανάλυση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής απαιτεί μια κατανόηση που προκύπτει από μελέτη τόσο γενικών σχημάτων (ιδρύματα, θεσμοί, κυβέρνηση, κράτος) όσο και λεπτομερειών. Η προσέγγιση πρέπει να είναι διαθεματική και διεπιστημονική. Η ανάλυση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής θεωρείται έκφανση της πολιτικής επιστήμης και επομένως δεν μπορεί να αποδεσμευτεί από την ιστορική ερμηνεία. Είναι, επομένως, επιθυμητό να συνδυαστεί η ιστορική ανάλυση με την κοινωνιολογική-πολιτική προσέγγιση (κριτική πολιτική ανάλυση) αλλά και να έχει προηγηθεί η φαινομενολογική περιγραφή. Όλων αυτών έπεται η τελική «ερμηνευτική ανάγνωση», και εδώ μπορούμε πλέον να μιλήσουμε για την ανάλυση λόγου με στόχο να εντοπίσουμε την πρόθεση και το νόημα, το πρόδηλο και το λανθάνον νόημα. Καλούμαστε σε ανοικτό διάλογο με τις πηγές που θα μας οδηγήσει από την προκατανόηση στην ερμηνεία. Ο ερευνητής με αυτό τον τρόπο εντάσσει τη θεωρία για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική (ιδεολογία - όραμα εκπαίδευσης, νομοθετήματα, εισηγήσεις, εγκύκλιοι κ.α.) στο πολιτικό-κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο. Η χρήση του τριμερούς ερμηνευτικού κύκλου βοηθά να κατευθυνθεί ο ερμηνευτικός φακός στο να ανασυρθούν στην επιφάνεια οργανωμένα συμφέροντα και ιδεολογικές παραδοχές, αλλά και να δοθεί εξίσου σημασία στο θεωρητικό πλαίσιο και τη δευτερογενή βιβλιογραφία. Επιστέγασμα όλων αυτών αποτελεί το γεγονός πως η μελέτη θεμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με τις μεθόδους των θετικών επιστημών που προσηλώνονται στο συμπέρασμα με τη μορφή της μαθηματικής απόδειξης. Δεν υπάρχει «απόλυτο» σε τέτοιου είδους έρευνες, που η ερμηνεία είναι ανοικτή σε επανεξέταση, διάψευση και αναιρέση, τουναντίον θεωρείται θετικό βήμα κάθε διαφορετική και καλά τεκμηριωμένη «ανάγνωση»<sup>675</sup> (Παπαδάκης, 2003, σσ. 253-279).

<sup>675</sup> Ο Braudel επισημαίνει πως «όλες οι ανθρωπιστικές επιστήμες συμπεριλαμβανομένης και της Ιστορίας, μολύνουν η μια την άλλη» και ο Κ.Θ. Δημαράς με τη σειρά του πως «το ερμάρι της ιστορίας δεν ανοίγει με τη χρήση ενός και μόνο κλειδιού» [Αναφέρονται στο (Μπουζάκης, 2011, σ. 14)]. Ο Northrop Frye (1957) απορρίπτει την επίκληση του συγγραφέα ως εγγύηση του ότι το κείμενο-τεκμήριο μπορεί να έχει μία και μόνη ερμηνεία, εννοώντας πως «για κάθε κείμενο-τεκμήριο εκπαιδευτικής πολιτικής, μια πολλαπλότητα αναγνωστών πρέπει οπωσδήποτε να παράγει μια πολλαπλότητα αναγνώσεων» (Codd, 1988, p. 239). Δεν πρέπει να φοβηθούμε να παραθέσουμε και τη λιγότερο υποστηρικτική άποψη του Chomsky πως «Όταν δεν μιλούμε για φυσικές επιστήμες, λίγες σκέψεις αξίζουν να χαρακτηριστούν ως θεωρίες. Όλοι χρησιμοποιούμε



### 5.4.3 Ανάλυση Πολιτικού Λόγου - Political Discourse Analysis

Στο βιβλίο τους *Political Discourse Analysis*<sup>676</sup> οι Izabela και Norman Fairclough επαναπροσδιορίζουν τη χρήση της CDA για την ανάλυση πολιτικού λόγου διατεινόμενοι πως είναι πρωτίστως είδος που ανήκει στην επιχειρηματολογία. Έτσι, αντί να επικεντρωνόμαστε στην ανάλυση των χαρακτηριστικών του κειμένου είναι καλύτερα να τα αντιμετωπίσουμε ολοκληρωμένα υπό την προϋπόθεση πως ο λόγος (discourse) παρέχει στα δρώντα υποκείμενα (agents) τους λόγους (reasons) για την ανάληψη δράσης (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 1).

Για να κατασκευάσουν ένα πλαίσιο ανάλυσης πολιτικού λόγου οι Fairclough κάνουν τις ακόλουθες παραδοχές για τον πολιτικό λόγο (political discourse). Δομικό στοιχείο της πολιτικής είναι η λήψη αποφάσεων για το πως να ενεργήσουμε σε συγκεκριμένες καταστάσεις και γεγονότα, υπό την προϋπόθεση πως έχουν τεθεί στόχοι και αυτοί εντάσσονται στο σύστημα αξιών μας. Οι επιλογές μας αλλά και οι ενέργειες με τις οποίες θα τις υλοποιήσουμε στηρίζονται στο *practical reasoning*. Στο *practical reasoning* οι άνθρωποι κρίνουν ποια ενέργεια είναι η βέλτιστη· δεδομένων των συνθηκών, των στόχων και του συστήματος αξιών τους. Διερευνούν τις συνέπειες των διαφορετικών ενεργειών με συνολικό τρόπο, φροντίζοντας να συμπεριλάβουν και τις πιθανές αρνητικές επιδράσεις που δεν θεωρούνται αμελητέες. Μια λογική απόφαση προκύπτει με κριτική εξέταση των επιχειρημάτων (reasons) –εξετάζω και σταθμίζω τα ευνοϊκά επιχειρήματα αλλά και τα αντεπιχειρήματα (reasons against) για μια πορεία δράσης– δηλαδή ακολουθώ μια διαδικασία στοχασμού (deliberation) (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 11).

Η *πρακτική επιχειρηματολογία (practical argumentation)* είναι επιχειρηματολογία για το πως θα ανταποκριθούμε σε ένα πρακτικό πρόβλημα<sup>677</sup>. Το συμπέρασμα από ένα *practical argument* είναι η απόφαση για το τι θα κάνουμε, τι είναι καλό να κάνουμε, ή ποια πορεία δράσης είναι η σωστή. Οι προκειμένες (premises) στο *practical argumentation* είναι τεσσάρων ειδών: α. *a circumstantial premise*, που αναπαριστά την υφιστάμενη κατάσταση και τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτήν, β. *a goal premise*, που περιγράφει την επιθυμητή μελλοντική κατάσταση όπως τη φαντάζονται τα δρώντα υποκείμενα, γ. *a value premise*, που εκφράζει το σύστημα αξιών των δρώντων υποκειμένων και επηρεάζει το περιεχόμενο των δράσεων και δ. *a means-end premise*, που αναπαριστά τη γραμμή δράσης που θα αποτελέσει το μέσο (means) το οποίο θα φροντίσει για τη μετάβαση από την τωρινή στην επιθυμητή κατάσταση. Η ανάλυση είναι η διαδικασία αναγνώρισης, σε ένα επιχείρημα, των υποθέσεων (premises), των συμπερασμάτων και των μεταξύ τους σχέσεων. Ο *στοχασμός (deliberation)*, το ελάχιστο που μπορεί να κάνει είναι να ερευνήσει το αντεπιχείρημα –να εξετάσει τους λόγους για τους οποίους η ενέργεια δεν πρέπει να εκτελεστεί–. Συνάμα, πρέπει να διερευνά εναλλακτικές δράσεις και τους λόγους που συνηγορούν υπέρ ή κατά της υλοποίησής τους (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 11).

Ο πολιτικός λόγος (political discourse) αποτελείται κυρίως από επιχειρηματολογία (argumentation<sup>678</sup>) –φυσικά υπάρχουν και άλλοι τύποι όπως αφήγηση (narrative), περιγραφή (description), επεξήγηση (explanation) κ.λπ.–. Εξαιτίας των προβλημάτων στη μετάφραση των όρων που ακολουθούν (κάποιοι από τους οποίους μεταφράζονται περιφραστικά), προτιμήσαμε να

---

αυτόν τον όρο, αλλά είναι λάθος. Είναι μάλλον ένα πλαίσιο συλλογισμών, ένα μοντέλο που δείχνει κοινή λογική.» (Chomsky, 2006, σ. 168).

<sup>676</sup> Για αποσαφήνιση των εννοιών του πλαισίου που προτείνεται από την Izabela και τον Norman Fairclough δες το Παράρτημα VI: Ορολογία CDA-Αναλυτικά στη σελίδα 942.

<sup>677</sup> ...*practical arguments are often problem-solution arguments.*

<sup>678</sup> Αναλύοντας τους τύπους της επιχειρηματολογίας (argumentation) οι συγγραφείς αναφέρουν πως αποτελεί σύνθετη γλωσσική πράξη (*complex speech act*) η οποία ως διαλεκτική κοινωνική πρακτική στοχεύει να πείσει το συνομιλητή μέσω λογικών επιχειρημάτων. Η επιχειρηματολογία επομένως μπορεί να θεωρηθεί πως, στοχεύοντας στο να αλλάξει τις πεποιθήσεις των άλλων, αποτελεί μέρος της θεωρίας των γλωσσικών πράξεων. Ένα επιχείρημα (argument) είναι ένα σύνολο ισχυρισμών (statements) –ένα από τα οποία είναι το συμπέρασμα (conclusion/claim) ενώ τα υπόλοιπα αποτελούν τις υποθέσεις (premises). Τρεις βασικοί τύποι επιχειρημάτων είναι: ο παραγωγικός συλλογισμός (deductive argument), ο επαγωγικός συλλογισμός (inductive argument) και ο συγκλίνων συλλογισμός (conductive arguments) (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 36).

αφήσουμε αυτούσια τα ακόλουθα σημαντικά αποσπάσματα από το βιβλίο των Fairclough (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 13).

*“Deliberation is an argumentative genre in which practical argumentation is the dominant mode of argumentation. **Deliberation** is therefore a **genre**, while argumentation (including practical argumentation) can be called a ‘pre-genre’, but is more adequately defined in theories of argumentation either in terms of its premise-conclusion structure or as an activity of giving and receiving reasons, of justifying and criticizing claims, or a complex speech act. **Practical reasoning** is the mental process that corresponds to the practical argument as linguistic object, as premise-conclusion set.”* (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 13)

*“Deliberation in politics is implemented in activity types (such as parliamentary debate) that are designed to lead to a reasonable and legitimate outcome precisely in the absence of consensus and disagreement resolution.”* (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 14)

Ο ορισμός για την Ανάλυση Πολιτικού Λόγου που χρησιμοποιείται στο βιβλίο δεν είναι άλλος από αυτόν του van Dijk. Η PDA (Political Discourse Analysis) γίνεται κατανοητή ως μια κριτική προσέγγιση που εστιάζει στην αναπαραγωγή και την αμφισβήτηση της πολιτικής εξουσίας μέσω του πολιτικού λόγου (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 17).

Στην προσπάθειά τους να θεμελιωθεί θεωρητικά το πλαίσιο με έγκυρες απόψεις-θέσεις από την πολιτική θεωρία, χρησιμοποιούν ως βασικότερα επιχειρήματα ότι: η πολιτική α. φανερώνει επιλογή, β. φανερώνει τις ικανότητες των δρώντων αντικειμένων, γ. είναι συλλογισμός και δ. είναι κοινωνική αλληλεπίδραση. Υπογραμμίζουν πως η πολιτική είναι η λήψη αποφάσεων υπό καθεστώς έλλειψης πόρων, ενέχει επιλογή και αβεβαιότητα, επιπροσθέτως συγκρούονται αντικρουόμενα συμφέροντα και υπάρχει ανάγκη αποτελεσματικής διαχείρισης της αλλαγής (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 25-29).

#### 5.4.3.1 Περιγραφή Πλαισίου

Αναλύοντας τη δομή του practical reasoning θα υπογραμμίσουμε μόνο όσα διαφέρουν από την κλασική προσέγγιση ανάλυσης ενός επιχειρήματος που δομείται από τις προκείμενες και το συμπέρασμα.

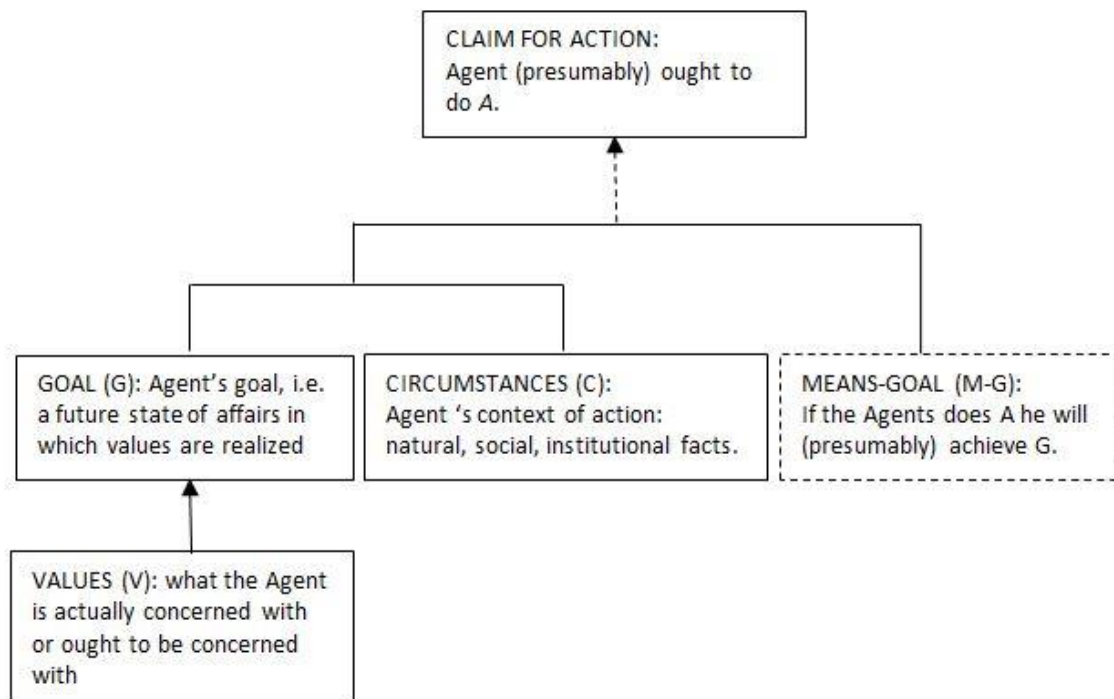
Οι προκείμενες που αφορούν το στόχο (goal premises) δεν ταυτίζονται με την επιθυμία των δρώντων υποκειμένων (agents), αλλά τις αντιλαμβάνομαστε ως μελλοντική πιθανή κατάσταση την οποία οραματίζεται ο agent· συμβατή με τις ανησυχίες/ενδιαφέροντά του, όπως αυτά παρουσιάζονται στις προκείμενες που αντιπροσωπεύουν τις αξίες του (value premise). Τα ενδιαφέροντα αυτά μπορεί να είναι είτε πραγματικές επιθυμίες είτε μέλημα για την εκπλήρωση καθηκόντων, απαιτήσεων, υποχρεώσεων, κανόνων, νόμων, δηλαδή ότι πρέπει να επιθυμεί ο agent.

Οι προκείμενες (premises) ανήκουν στην κατηγορία *circumstantial premises* –αν προσδιορίζουν τη δεδομένη κατάσταση– και στην κατηγορία *normative premises* –αν σχετίζονται με το τι είναι επιθυμητό, τι είναι καλό, τι απαιτείται ηθικά, τι ορίζουν οι νόμοι, τι επιθυμούν άλλοι άνθρωποι, τι επιθυμούν ή σχεδιάζουν ή εύχονται τα δρώντα υποκείμενα κ.λπ. Για να μελετηθούν όσα μόλις αναφέραμε στην αγγλική γλώσσα, χρησιμοποιείται κυρίως η τροπικότητα (modality<sup>679</sup>). Οι συγγραφείς περιγράφουν τη μορφή του *practical reasoning* ως εξής: «δεδομένων των συνθηκών στις οποίες βρίσκομαι και ενός συγκεκριμένου στόχου (αυτός μπορεί να είναι μια μελλοντική επιθυμητή κατάσταση ή κάποια κατάσταση που δεν επιθυμώ αλλά πιστεύω πως πρέπει να επιτευχθεί), και με την προϋπόθεση πως νοιάζομαι για την επίτευξη του στόχου, πρέπει να κάνω το Α». Επομένως, γνωρίζω ποιες είναι οι συνθήκες (circumstances) και που θέλω να πάω (the future outcome), αλλά δεν γνωρίζω με ποια μέσα (means) θα το πραγματοποιήσω και εικάζω πως η *ενέργεια Α* μπορεί να είναι το μέσο (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 40-43).

Οι συγγραφείς καταλήγουν πως τα συμπεράσματα της πρακτικής επιχειρηματολογίας (practical arguments) βασίζονται σε δύο είδη προκείμενων των *circumstantial* και των *normative*. Οι

<sup>679</sup> Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η *deontic modality* -δεοντική τροπικότητα- (*should, must, ought to* κ.λπ.).

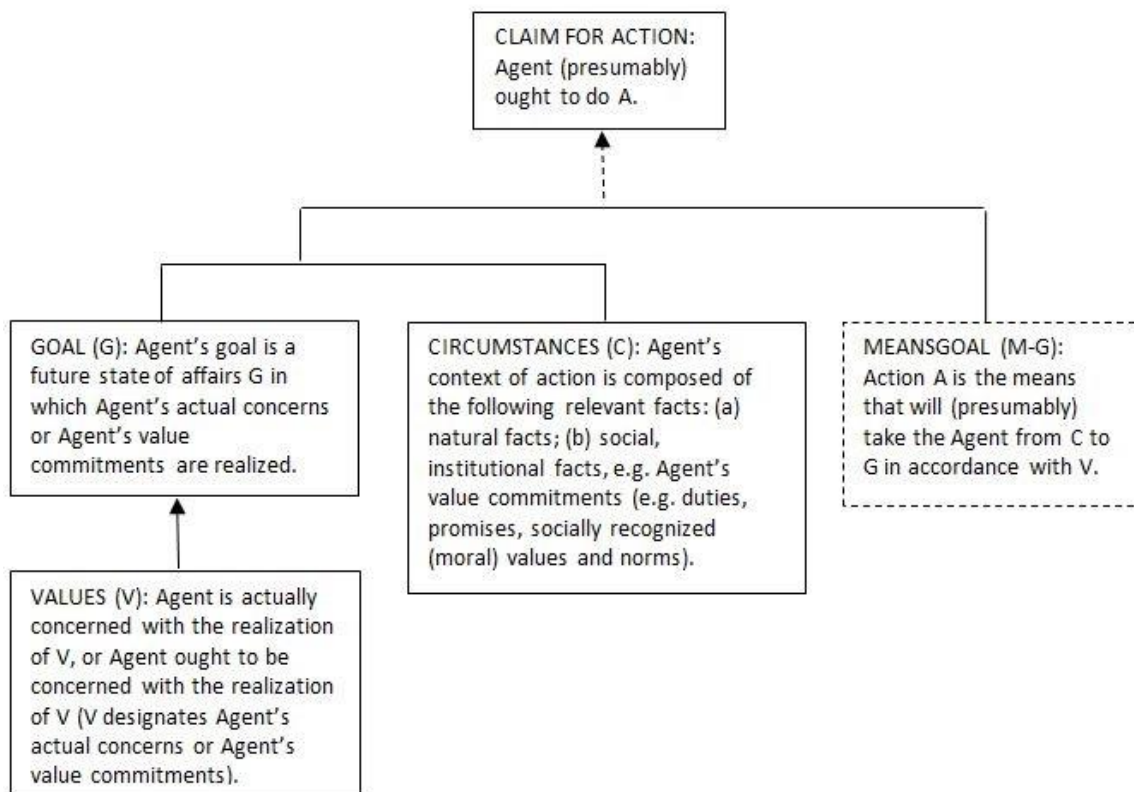
στόχοι συνδέονται με κάποια πηγή κανονιστικότητας (source of normativity) και αυτή με τη σειρά της ορίζεται μέσω των προκείμενων που αφορούν το σύστημα αξιών (value premises). Η προκείμενη που περιγράφει τη σύνδεση μέσου-στόχου (means-goal premise) είναι κατά κάποιο τρόπο η εικασία (*conjecture/hypothesis*) που θα μας οδηγήσει από την παρούσα κατάσταση στην επιθυμητή. Αν συμπεράνουμε πως η ενέργεια δεν θα μας οδηγήσει στους στόχους μας, τότε αναθεωρούμε το ζητούμενο (claim). Στο σχήμα που ακολουθεί (βλέπε *Σχήμα 7*) απεικονίζεται η δομή του practical argument. Στην προτεινόμενη δομή η υπόθεση πως η ενέργεια *A* θα καταστήσει ικανό τον agent να πραγματοποιήσει τους στόχους του (*G*), εκκινώντας από τις υφιστάμενες συνθήκες (*C*), σύμφωνα με συγκεκριμένες αξίες (*V*), οδηγεί στην τεκμαρτή αξίωση πως πρέπει να κάνει το *A* (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 43-45).



Σχήμα 7: Our proposal for the structure of practical arguments (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 45).

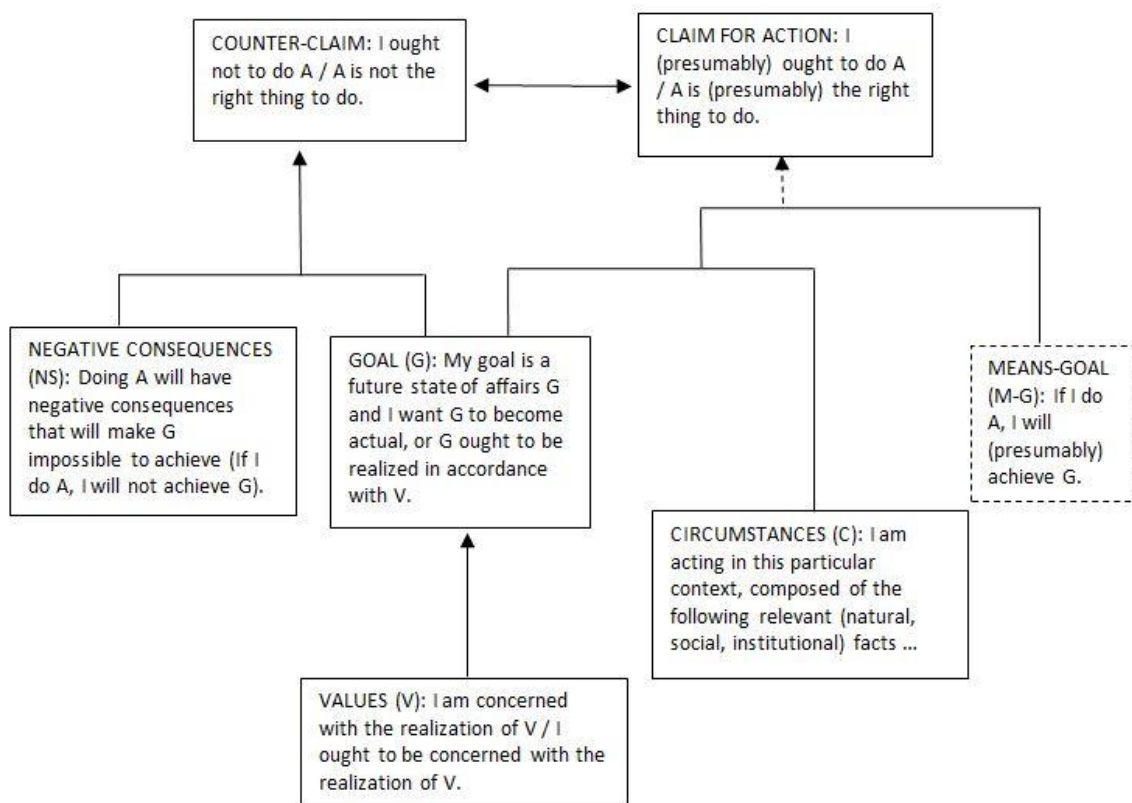
Αρκετοί θεωρητικοί υποστηρίζουν πως η πρακτική επιχειρηματολογία (practical reasoning) είναι *conductive*. Το ισορροπημένο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε προκύπτει από τη μελέτη σκέψεων υπέρ και κατά του ζητούμενου, ερευνώντας τα αντεπιχειρήματα και τις συνέπειές τους. Όταν ένα επιχείρημα εξετάζεται σε σχέση με ένα αντεπιχείρημα, τότε το practical reasoning ταυτίζεται με το στοχασμό (deliberation) (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 47).

Στο σχήμα practical reasoning ενσωματώνονται και τα 'institutional facts'. Για παράδειγμα, όταν υπόσχεται κάτι, ακόμα και αν δεν το επιθυμείς, δεσμεύεσαι. Έτσι, στις *circumstantial premises* προσθέτουμε εξωτερικές αιτίες (*external reasons*): γεγονότα (facts) για τα οποία οι ομιλητές επιχειρηματολογούν πως οι agents πρέπει να νοιάζονται για την υλοποίηση τους, και ως εκ τούτου να κάνουν το *A*. Έτσι προκύπτει το ακόλουθο αναθεωρημένο σχήμα (βλέπε *Σχήμα 8*) (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 47-48).



Σχήμα 8: The structure of practical reasoning: a more detailed representation (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 48).

Για να είναι ορθολογικό το συμπέρασμά μας πρέπει να σκεφτόμαστε αντεπιχειρήματα και να τα δοκιμάζουμε, να εξετάζουμε όλες τις συνέπειες, να διερευνούμε τα αποτελέσματα διαφορετικών ενεργειών δράσης, να αποκλείουμε τις χειρότερες από τις εναλλακτικές, και τέλος να υιοθετούμε τη βέλτιστη εναλλακτική αφήνοντας παράλληλα και ανοιχτό το ενδεχόμενο για κάποια αναθεώρηση ή μικρή προσαρμογή. Για να είμαστε σίγουροι πως δεν υπάρχουν συνέπειες των πράξεών μας που υπονομεύουν τους στόχους μας εξετάζουμε-κατασκευάζουμε-ερευνούμε τις αρνητικές συνέπειες του αντεπιχειρήματος (counter-claim) που προκύπτει από την άρνηση (refute) του αρχικού ζητούμενου (claim for action). Κατά αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε στο Σχήμα 9 (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 49-51).



Σχήμα 9: Deliberation – argument and counter-argument (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 51).

Όπως βλέπουμε και στο παράρτημα με την ορολογία (βλέπε σελ. 942) ο στοχασμός (deliberation) είναι ένα είδος επιχειρηματολογίας (argumentative genre) στο οποίο το practical reasoning είναι ο κύριος τύπος συλλογισμού. Οι στοχασμοί συγκρίνουν τις αιτίες υπέρ μιας πρότασης δράσης, σε αντιδιαστολή με αυτές που υποστηρίζουν άλλες εναλλακτικές (ή τη μη πραγματοποίηση της δράσης). Ως εκ τούτου, ο στοχασμός ‘ζυγίζει’ practical arguments υπέρ διαφορετικών σχεδίων δράσης και κατά άλλων (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 50-51).

Ένα επιχείρημα (argument) αξιολογείται σε τρεις διακριτές διαστάσεις οι οποίες συναίρουνται αρμονικά καθώς αλληλεπιδρούν και διαπλέκονται. Όλα τα επιχειρήματα έχουν λογική (logical perspective), ρητορική (rhetorical perspective) και διαλεκτική (dialectical perspective) διάσταση. Και ενώ η λογική και η διαλεκτική διάσταση των επιχειρημάτων είναι αυτές στις οποίες αυτομάτως αποδίδεται θετική ερμηνεία, η ρητορική διάσταση διχάζει, καθώς εκτός από το θετικό ορισμό της ως τέχνη από τον Αριστοτέλη, κουβαλάει την αρνητική αποτίμηση του Πλάτωνα και κρύβει για αρκετούς την έννοια της παραπλάνησης. Ελευθερώνεται από τους αρνητικούς συνειρμούς όταν σχετίζεται με το πεδίο του στοχασμού (deliberation). Οι άνθρωποι δίνουν διαφορετικές προτεραιότητες σε διαφορετικές αξίες και κατά αυτόν τον τρόπο επιλέγουν διαφορετικά σχέδια δράσης και στόχους. Εύλογη διαφωνία γεννάται από αυτού του είδους τις διαφορές και είναι τυπική στην πολιτική (π.χ. left-wing parties vs right-wing ones). Έτσι ερχόμαστε στην κανονιστική βάση (normative foundation) της CDA. Οι συγγραφείς επιλέγουν για τη CDA να βασιστεί κανονιστικά σε ένα σύνολο αξιών που προσεγγίζουν τα πανανθρώπινα δικαιώματα, τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις μας προς τους συνανθρώπους μας, στοχεύοντας στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων ικανοτήτων και την ευημερία. Παράλληλα, απορρίπτονται όσα παραβιάζουν τα ανθρωπίνια δικαιώματα, εμποδίζουν την ανάπτυξη του ατόμου και παραβιάζουν τις θεμελιώδεις υποχρεώσεις που έχουμε απέναντι στο συνάνθρωπο. Επομένως, ο στοχασμός μετατοπίζεται αρκετές φορές από το means-end στο αποτέλεσμα (ends of action) των ενεργειών μας, γιατί μόνο έτσι διασφαλίζουμε πως έχουμε ένα ‘καλό’ practical argument (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 51-61).

Οι συγγραφείς ομονοούν με άλλους ερευνητές πως ένα συνετό αποτέλεσμα (reasonable result) προκύπτει από μια συνετή διαδικασία (reasonable procedure). Φυσικά, δεν διευθετούνται όλες οι διαφωνίες. Στις κοινοβουλευτικές συζητήσεις ο στοχασμός δεν οδηγεί πάντα σε συμφωνία επί μιας και μοναδικής άποψης, συναιρεί τις διαφορετικές απόψεις σε μια συλλογική απόφαση, που νομιμοποιείται καθώς λαμβάνεται πλειοψηφικά (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 63).

Όπως ο κριτικός ρεαλισμός που υποστηρίζει τη CDA έτσι και η κοινωνική οντολογία (social ontology), εκτός από συμβατή με τη CDA, αναδεικνύει το μηχανισμό με τον οποίο η κοινωνική θεσμική πραγματικότητα δημιουργείται και αναπαράγεται μέσω της γλώσσας, έχοντας απώτερο σκοπό τη δημιουργία και ρύθμιση σχέσεων εξουσίας (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 72-73).

#### 5.4.3.1.1 Σύνδεση της CDA και της ανάλυσης επιχειρηματολογίας

Η Κριτική Κοινωνική Ανάλυση (critical social analysis) κρίνει/αξιολογεί συγκεκριμένες απόψεις της κοινωνικής ζωής. Η κριτική κοινωνική ανάλυση έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά: α. είναι normative (κανονιστική), δηλαδή αποτιμά κοινωνικές πεποιθήσεις και πρακτικές ως αληθείς ή ψευδείς, ευεργετικές ή επιβλαβείς κ.λπ., συγκρίνοντάς τες με αρχές που αποτιμώνται ως απαραίτητες σε μια “καλή κοινωνία” και β. είναι explanatory (ερμηνευτική), δηλαδή προσπαθεί να εξηγήσει τις κοινωνικές πραγματικότητες και κυρίως πώς αλλάζουν ή αντιστέκονται στην αλλαγή. Και οι δύο μορφές κριτικής ανάλυσης επεκτείνονται στο λόγο. Η *normative* περιλαμβάνει κριτική σε άνισες σχέσεις εξουσίας και μορφές κυριαρχίας που βλάπτουν την ευημερία των ανθρώπων – αρκετές από αυτές είναι έκδηλες στο λόγο π.χ. χειριστικός λόγος (manipulation)–. Η *explanatory* περιλαμβάνει ερμηνεία ειδικών τύπων λόγου και κοινωνικών φαινομένων όπως η εγκαθίδρυση, διατήρηση ή αλλαγή μιας κοινωνικής τάξης ως αποτέλεσμα του λόγου, για παράδειγμα η εγκαθίδρυση του νεο-φιλελευθερισμού. Η ερμηνευτική διάσταση ασχολείται ευρέως με τις ιδεολογίες (ideology): αναζητούνται σχέσεις αιτίας-αιτιατού σχετικά με την κανονικοποίηση (normalization), φυσικοποίηση (naturalization), και θεσμοθέτηση (institutionalization), καθώς και η διαπερατότητα (pervasiveness) και η διατήρηση (endurance) εντός των πληθυσμών συγκεκριμένων πεποιθήσεων και προβληματισμών. Η CDA δεν υλοποιεί ούτε normative ούτε explanatory κριτική, αλλά επικεντρώνεται στο λόγο και στις σχέσεις του με άλλα κοινωνικά στοιχεία, εμπλέκοντας σε αυτό και τη θεωρία επιχειρηματολογίας (argumentation theory). Στόχος είναι να αναλυθούν οι σχέσεις ισχύος και κυριαρχίας, να φανεί πως συγκεκριμένες αντιλήψεις σχηματίζουν το practical reasoning, να τεθούν κριτικά ερωτήματα για την πορεία δράσης και να φανεί πως αναπαριστάνονται στις προκείμενες των επιχειρημάτων οι ενέργειες, οι στόχοι και οι αξίες σε σχέση με την ιδεολογία (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 78-81).

#### 5.4.3.1.2 Επαναπροσδιορίζοντας τη CDA (ορολογία) μέσω της ανάλυσης επιχειρηματολογίας

##### **Social structures, practices and events**

Social events (κοινωνικά γεγονότα): διακριτά στιγμιότυπα από συμβάντα, άνθρωποι που συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο, άνθρωποι που δρουν (ακόμα και με τη χρήση της γλώσσας).

Social structures (κοινωνικές δομές): είναι η πιο αφηρημένη έννοια από τις τρεις· είναι δομές, συστήματα και μηχανισμοί που διατυπώνουν οι κοινωνικοί επιστήμονες ώστε να ερμηνευτούν τα events και οι πρακτικές (practices). Π.χ. ο καπιταλισμός.

Οι σχέσεις μεταξύ κοινωνικών δομών και κοινωνικών γεγονότων διαμεσολαβούνται από τις κοινωνικές πρακτικές (social practices).

Social practices (κοινωνικές πρακτικές): τρόποι δράσης, τρόποι αναπαράστασης και τρόποι συσχέτισης με συγκεκριμένες κοινωνικές ταυτότητες. Π.χ. πρακτικές των δημόσιων πολιτικών συζητήσεων.

Οι δομές σχηματίζουν πρακτικές, οι πρακτικές σχηματίζουν γεγονότα, αλλά οι δομές δεν σχηματίζουν ευθέως γεγονότα. Οι πρακτικές σχηματίζουν αλλά δεν καθορίζουν τα γεγονότα, οι αλλαγές στο χαρακτήρα των γεγονότων μπορούν αθροιστικά να οδηγήσουν σε αλλαγές στις πρακτικές, οι οποίες οδηγούν σε αλλαγές στις δομές. Μέσω των διαφορών στις πρακτικές ξεπηδούν

και οι σημειωτικές κατηγορίες *genre*, *discourses* και *styles*. Τα δίκτυα των κοινωνικών πρακτικών σχηματίζουν τις τάξεις λόγου (*order of discourse*). Οι λόγοι 'τίθενται σε λειτουργία' σε συγκεκριμένες συνθήκες είτε με τη θεσμοθέτηση είτε με την κατασκευή ταυτοτήτων είτε με τη φυσική υλοποίησή τους. Μέσω των πρακτικών επιχειρημάτων διατυπώνονται εκτιμήσεις για το βέλτιστο σχέδιο δράσης, οι εκτιμήσεις αυτές αποτελούν τη βάση για λήψη αποφάσεων και οι αποφάσεις μπορούν να υλοποιηθούν μέσω των ενεργειών (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 81-85).

Ο στοχασμός λοιπόν αποτελεί γένος (*genre*), συγκεκριμένα είναι ένας τύπος διαλόγου επιχειρημάτων που εκκινεί από την ανοικτή ερώτηση «τι πρέπει να κάνω(ουμε);» και στη συνέχεια προτείνει διάφορες πορείες δράσεις, έχοντας αναλύσει τις υφιστάμενες συνθήκες και τους στόχους που τα δρώντα υποκείμενα επιθυμούν να επιτύχουν. Οι πορείες δράσεις αντιπαραβάλλονται με τις συνέπειες που θα επιφέρουν στους επιθυμητούς στόχους και η αξιολόγησή τους δεν είναι πάντα ευλογοφανής. Οι περιορισμοί διερευνούνται προσεκτικά και κυρίως εξετάζονται οι πιθανές αρνητικές συνέπειες, οι οποίες είναι και αυτές που θα απορρίψουν τη δοκιμαστική πρόταση (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 87).

Εάν ένα τμήμα πολιτικού λόγου δεν αντιμετωπιστεί ως πρακτική επιχειρηματολογία (*practical argumentation*), αλλά αναλυθεί με τον κλασικό τρόπο (δηλαδή με τη χρήση της CDA), τότε δεν εκμεταλλευόμαστε το πλέον βασικό στοιχείο στον πολιτικό λόγο· να διευθετήσουμε το ερώτημα του πώς θα ανταποκριθούμε σε μια προβληματική κατάσταση, με δεδομένους στόχους και σε συγκεκριμένο περιεχόμενο αξιών. Με την κλασική CDA οι αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας δεν συνδυάζονται με τις προσπάθειες των δρώντων υποκειμένων να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους, πράττοντας με συγκεκριμένο τρόπο<sup>680</sup>. Επιπλέον, οι Τάξεις Λόγου (*orders of discourse*) δεν συνδέονται με την κατάλληλη σχέση με τα δρώντα υποκείμενα: λόγος (*discourses*) που παρέχει στα δρώντα υποκείμενα υποθέσεις (*premises*) ώστε να δικαιολογηθούν ή να επικριθούν οι συνακόλουθες ενέργειες<sup>681</sup> (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 95).

Στην ανάλυση της επιχειρηματολογίας με τη συμμετοχή της CDA, στην οποία εμφανίζονται δύο μορφές κοινωνικής κριτικής (*normative* και *explanatory*), αποδίδεται βαρύτητα στην παραπλάνηση και την ιδεολογία. Η παραπλάνηση στην αξιολόγηση επιχειρημάτων αντιμετωπίζεται πάντοτε ως εσκεμμένη ενέργεια. Συνήθως, λαμβάνει τη μορφή της λογικής αιτιολόγησης (*rationalization*), η οποία χωρίς τη γνώση του περιεχόμενου, μπορεί να λειτουργήσει πειστικά και να συνδράμει στην επίτευξη της παραπλανητικής πρόθεσης. Η θεωρία της ιδεολογίας εξετάζει πως τα πιστεύω και οι ανησυχίες συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων γενικεύονται και επιδρούν στην κοινωνική ζωή. Αποτελεί μέρος του τρόπου με το οποίο οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες κυριαρχούν επί των υπολοίπων, διατηρούνται και ανανεώνονται μέσω της κοινωνικής αλλαγής. Η επίδρασή τους είναι ανάλογη της ικανότητάς τους να λειτουργούν 'φυσικά' ως κοινή λογική. Η ερμηνευτική κριτική προσπαθεί να ερμηνεύσει τις διαφορές στις ανθρώπινες πεποιθήσεις με βάση την κοινωνική τους θέση. Κάποιες φορές τα δρώντα υποκείμενα επηρεάζονται ασυνείδητα από το λόγο και τις *πρακτικές επιχειρηματολογίας* που πηγάζουν από άλλες κοινωνικές ομάδες. Η κριτική για κάποια περιοχή της κοινωνικής ζωής πρέπει να αποτελεί μέρος της κριτικής της πρακτικής επιχειρηματολογίας· ως εκ τούτου, πρέπει μερικώς να αποτελεί κριτική του επιχειρηματολογικού λόγου (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 95-103).

Οι αξίες μας, και οι ανησυχίες μας που σχετίζονται με την εκπλήρωσή τους, αποτελούν θεμέλιο λίθο για τους στόχους που θέτουμε, το μέλλον που οραματιζόμαστε και τις ενέργειες που αναλαμβάνουμε να εκτελέσουμε. Στην πρακτική επιχειρηματολογία, οι προκείμενες που σχετίζονται με τους στόχους μας συνδέονται με ηθικές αξίες και εξωτερικές πηγές (καθήκοντα, υποχρεώσεις)<sup>682</sup>. Η κοινωνικά αναγνωρισμένη *υποχρέωση* να δράσουμε σύμφωνα με τέτοιου είδους αξίες και καθήκοντα, ιδωμένα ως *γεγονότα*, αποτελούν μέρος των προκείμενων που

<sup>680</sup> ...*critique of representations appears isolated and disconnected from critique of action* (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 95).

<sup>681</sup> ...*discourses provide reasons for action* (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 95).

<sup>682</sup> ...*the value premise that underlies the goal is a motivational premise* (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 177)

προσδιορίζουν τη δεδομένη κατάσταση (circumstantial premises). Τα γεγονότα αυτά (θεσμικά γεγονότα - institutional facts) αποτελούν μέρος του κοινωνικού συμβολαίου μεταξύ πολιτών, και μεταξύ πολιτών και κράτους. Όπως υπογραμμίζουν οι συγγραφείς «είναι νομιμοποιημένες, δημόσια αναγνωρισμένες αξίες, καθήκοντα και δεσμεύσεις, μέρος της κανονιστικής δομής της κοινωνίας» (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 176-178).

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία το practical reasoning μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε δύο τύπους: 'prudential' και 'moral'. Τα prudential arguments χρησιμοποιούν ως προκείμενες τις επιθυμίες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των υποκειμένων. Τα moral arguments θεωρούν πως μια πράξη είναι απαραίτητη απλά και μόνο γιατί 'είναι το σωστό πράγμα που πρέπει να γίνει' (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 178).

Οι συγγραφείς υιοθετούν τη διάκριση μεταξύ deliberation και debate του van Eemeren<sup>683</sup> όπου οι δύο κατηγορίες ανάλυσης τοποθετούνται σε διαφορετικό επίπεδο ανάλυσης· ο στοχασμός (deliberation) είναι γένος, ενώ οι δημόσιες συζητήσεις (debates) είναι είδος δραστηριότητας (activity type). Οι κοινοβουλευτικές συζητήσεις είναι activity types που υλοποιούν το γένος του στοχασμού (deliberation genre). Επιπλέον, ο στοχασμός μπορεί να αναδομηθεί ως κριτική συνομιλία (critical discussion), συγκεκριμένα ως μια διαδικασία που θα επιλύσει τη διαφωνία με ένα λογικό τρόπο ή «με βάση τα πειστήρια». Το *Critical Discussion* είναι μια διαδικασία που μπορεί να πάρει διάφορες μορφές ή να τοποθετηθεί σε ένα συγκεκριμένο εννοιολογικό πλαίσιο ανάλογα με τις εμπειρικές θεσμικές ρυθμίσεις. Το θεσμικό πλαίσιο είναι αυτό που θέτει τους περιορισμούς ή τις ευκαιρίες, οι οποίες ποικίλουν ανάλογα με το είδος δραστηριότητας (activity type)· κανόνες που αφορούν στις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν, περιγραφή αρχικής κατάστασης ή τελικού αποτελέσματος κ.λπ. Συνεπώς, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε τις ιδιαιτερότητες του κοινοβουλευτικού λόγου που εγείρονται από το θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου υλοποιείται (van Eemeren & Grootendorst, 2004) (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 200-201).

Διευκρινίζεται πως οι δημόσιες συζητήσεις (debates) που ανήκουν στο γένος deliberation είναι όσες αφορούν normative-practical issues (π.χ. οι αιτίες που προκαλούν υπερθέρμανση του πλανήτη ανήκουν στο epistemic claim, ενώ το τι πρέπει να γίνει για την υπερθέρμανση του πλανήτη ανήκει στα practical ή normative issues). Συνήθως, η διαδικασία στοχασμού καταλήγει σε μια κανονιστική πρόταση (normative proposition). Σε αρκετές περιπτώσεις, ωστόσο, είτε δεν καταλήγει σε συμπέρασμα είτε τελικά υιοθετείται μια αυθαίρετη λύση. Παρά τις τυχόν αποκλίσεις, το γνωστικό αποτέλεσμα ακολουθείται από πρόθεση για ενέργεια, μια απόφαση να ενεργήσουμε και την ίδια την ενέργεια. Για να αποτελεί ένας δημόσιος διάλογος deliberation, πρέπει κατ' ελάχιστον να εστιάζει σε μια συλλογική κανονιστική πρόταση για δράση και θα πρέπει να έχει σταθμίσει τους λόγους που συνηγορούν υπέρ της (πως θα βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων) αλλά και αυτούς που εναντιώνονται στη δράση (συνέπειες της ενέργειας). Στην περίπτωση των κοινοβουλευτικών συζητήσεων είναι αναμενόμενο να μην υπάρχει συμφωνία σε μια πρόταση. Σε αυτήν την περίπτωση, το αναμενόμενο είναι μια συλλογική απόφαση για μια κοινή πορεία δράσης και όχι ομοφωνία. Οι συμμετέχοντες δεν θα πείσουν τελικά όλους τους υπολοίπους για την ορθότητα της άποψής τους, αλλά οι αποφάσεις θα παρθούν συλλογικά με ψηφοφορία. Ένα ακόμα σημείο που αξίζει να επισημανθεί είναι το γεγονός πως ο ατομικός στοχασμός διαφέρει από αυτόν με πολλά δρώντα υποκείμενα (π.χ. parliamentary debate). Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει κάποιος ατομικά πρέπει να συνδέεται αρμονικά με τις αξίες και τους στόχους του. Στα parliamentary debates η συλλογική απόφαση, η οποία στη συνέχεια μετατρέπεται σε κυβερνητική απόφαση, μπορεί ενίοτε να αντιβαίνει στις αξίες και στους στόχους κάποιων ενεχομένων (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 201-202).

Για την αναπαράσταση ενός 'στοχαστικού διαλόγου' ('deliberative dialogue') οι Hitchcock και McBurney έχουν προτείνει ένα πλαίσιο οκτώ σταδίων (Open, Inform, Propose, Consider, Revise, Recommend, Confirm, Close). Οι Fairclough αντιμετωπίζουν αυτά τα στάδια ως σχηματισμούς των pragma-dialectical σταδίων. Όλα ξεκινούν με μια ανοικτή ερώτηση που θέτει ένα πρόβλημα προς

<sup>683</sup> Eemeren, F.H. van (2010). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 142-143.



επίλυση. Δεν υπάρχουν αρχικές δεσμεύσεις σε μια συγκεκριμένη θέση/οπτική γωνία για τους συμμετέχοντες. Ακολουθεί συζήτηση για τους προς επίτευξη στόχους, τους περιορισμούς στις δράσεις και τις προοπτικές υπό τις οποίες θα αξιολογηθούν οι προτάσεις (συνέπειες ή επίδραση σε αξίες και στόχους). Οι προτάσεις και οι αντιπροτάσεις σχηματίζονται και συζητούνται, ενώ στη συνέχεια γίνονται δεκτές, απορρίπτονται ή αναθεωρούνται. Τέλος, προτείνεται μια επιλογή και αυτή γίνεται δεκτή ή απορρίπτεται από κάθε συμμετέχοντα χωριστά, κλείνοντας έτσι το στοχαστικό διάλογο. Ωστόσο, τα στάδια μπορεί σε πραγματικές συνθήκες να διαφέρουν, κάποια να παραλειφθούν ή να επαναληφθούν. Ο McBurney, ορίζοντας το στοχασμό ως γένος πρότεινε συγκεκριμένη ακολουθία σταδίων<sup>684</sup>. Οι διαφορές στην εφαρμογή του πλαισίου στα ποικίλα activity types μπορεί να είναι σημαντικές. Για παράδειγμα, το στάδιο Revise μπορεί να παραλείπεται. Στις κοινοβουλευτικές συζητήσεις δεν υπάρχει στάδιο Open καθώς ξεκινούν αμέσως με το στάδιο Propose, στο οποίο υποβάλλεται μία και μοναδική πρόταση. Στην ίδια περίπτωση υπάρχουν συγκεκριμένα Confirm και Close στάδια, στα οποία συμπεριλαμβάνεται η ψήφος κάθε βουλευτή και η ανακήρυξη του αποτελέσματος. Σε άλλες περιπτώσεις δεν υπάρχουν καθόλου τα δύο αυτά στάδια και οι συζητήσεις είναι open-ended χωρίς χρονικά περιθώρια και συγκεκριμένη τοποθεσία στην οποία η συζήτηση λαμβάνει χώρα, ενώ η προσήλωση των ενεχομένων σε μια άποψη δεν μεταφράζεται σε μια συλλογική υιοθέτηση μιας πρότασης δράσης. Ανακεφαλαιώνοντας, παρά τις ιδιομορφίες που χαρακτηρίζουν τα activity types σε κανονιστικό επίπεδο και σχετίζονται κυρίως με το θεσμικό συγκείμενο, ο κανονιστικός ιδεατός προσανατολισμός των debates ως πραγματοποιήσεις του deliberation στοχεύει σε μια πρόταση δράσης, η οποία θα έχει προκύψει μέσω μιας συλλογικής απόφασης που θα την υποστηρίξει (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 202-203).

Ας επικεντρωθούμε τώρα στο parliamentary debate ως ένα activity type που υλοποιεί το γένος deliberation. Σε αυτήν την περίπτωση, εξετάζεται κριτικά μια πρόταση δράσης (A), με πρωταρχικό μέλημα να καταγραφούν οι συνέπειες και η επίδρασή της σε επιθυμητούς στόχους και υποκείμενες αξίες. Οι αντιπροτάσεις εξετάζονται με στόχο να υποστηριχθεί η μη υλοποίηση της A. Τα parliamentary debates καταλήγουν με μια κανονιστική κρίση –η πρόταση χ θα πρέπει να γίνει δεκτή ή η πρόταση χ δεν θα πρέπει να γίνει δεκτή– και σε μια απόφαση για δράση από την κυβέρνηση ή άλλα κυβερνητικά σώματα. Η ψήφος των βουλευτών στο τέλος της κοινοβουλευτικής συζήτησης αποφασίζει την πορεία δράσης, ακόμα και αν αρκετοί από τους συμμετέχοντες διαφωνούν. Η πρόταση που αποτελεί το αντικείμενο του στοχασμού στη βουλή έχει προέλθει από μια διαδικασία στοχασμού της κυβέρνησης πριν την κατάθεσή της. Έτσι, η κοινοβουλευτική διαδικασία δεν ξεκινά με μια ανοικτή ερώτηση, αλλά εξετάζει κριτικά την υποβληθείσα, με στόχο να παρθεί μια απόφαση που θα ενσωματώνει τη συλλογική βούληση. Ο στοχασμός είναι συλλογικός και συνεργατικός, οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν πληροφορίες και

<sup>684</sup> McBurney, P., Hitchcock, D. and Parsons, S. (2007). The eightfold way of deliberation dialogue. *International Journal of Intelligent Systems*, 22(1): 95-132.

- *Open*. Opening of the deliberation dialogue and the raising of a governing question about what is to be done.
- *Inform*. Discussion of: (a) the governing question, (b) desirable goals; (c) any constraints on the possible action which may be considered; (d) perspectives by which proposals may be evaluated; and (e) any premises (facts) relevant to this evaluation.
- *Propose*. Suggesting possible action-options appropriate to the governing question.
- *Consider*. Commenting on proposals from various perspectives.
- *Revise*. Revising of: (a) the governing question; (b) goals, (c) constraints, (d) perspectives, and/or (e) action-options in the light of the comments presented; and the undertaking of any information-gathering or fact-checking required for resolution.
- *Recommend*. Recommending an option for action, and acceptance or non-acceptance of this recommendation by each participant.
- *Confirm*. Confirming acceptance of a recommended option by each participant. (All participants must confirm their acceptance of a recommended option for normal termination.)
- *Close*. Closing of the deliberation dialogue.

επιχειρηματολογούν υπέρ και κατά της ενέργειας. Η κατάληξη σε ένα πειστικό λογικό επιχείρημα είναι αυτό που οι θεωρητικοί της πολιτικής αποκαλούν *epistemic value* του στοχασμού. Ταυτόχρονα η απόφαση (the final outcome) είναι προϊόν ατομικού στοχασμού. Συμμετέχοντας σε αυτή τη διαδικασία και λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα άκουσαν, τα μέλη του κοινοβουλίου φτάνουν στη δική τους κανονιστική κρίση. Έπειτα, θα ψηφίσουν καθένας ξεχωριστά και η απόφαση δεν θα ληφθεί ομόφωνα (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 203-204).

Οι κοινοβουλευτικές συζητήσεις είναι ουσιαστικά στοχαστικές εκ φύσεως. Η κριτική εξέταση μιας συγκεκριμένης πρότασης είναι ένα στάδιο εντός μιας ευρείας στοχαστικής διαδικασίας σχετικά με τα κατάλληλα μέσα για να αντιμετωπιστεί ένα πρακτικό πρόβλημα. Αυτή η διαδικασία εκκινεί στην κυβέρνηση και συνεχίζει στο κοινοβούλιο<sup>685</sup>, ενώ μερικές φορές εκτείνεται και πέραν τούτης καθώς η κυβέρνηση αποφασίζει αν θα δράσει σύμφωνα με το αποτέλεσμα που προέκυψε από την ψηφοφορία στη Βουλή των Κοινοτήτων και στη Βουλή των Λόρδων. Το debate που λαμβάνει χώρα σε κυβέρνηση και βουλή είναι ενσωματωμένο στο στοχασμό και τροφοδοτεί τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επομένως, το 'parliamentary debate' είναι ένα εκτεταμένο *Consider* στάδιο, που ξεκινά με ένα ανοικτό ερώτημα που τίθεται στην κυβέρνηση και καταλήγει με μια απόφαση που λαμβάνεται στο κοινοβούλιο. Στην πράξη, η απόφαση που υπερψηφίστηκε μπορεί να αψηφά την επιχειρηματολογία, ωστόσο, ο κανονιστικός προσανατολισμός της πρακτικής υπαγορεύει τη λογική πειθώ –την πειθώ με τη δύναμη του καλύτερου επιχειρήματος–. Η πειθώ είναι κεντρική στο στοχασμό, όπως και σε όλα τα επιχειρηματολογικά γένη. Όσοι αντιτίθενται σε αυτήν τη θέση προβάλλουν το επιχείρημα πως η απόφαση δεν προϋποθέτει ομοφωνία. Εντούτοις, θα πρέπει να σχηματιστεί μια πλειοψηφία, και είναι σημαντικό να μπορούμε να μεταβάλλουμε τα πιστεύω των συμμετεχόντων (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 204-205).

Οι συγγραφείς επισημαίνουν πως ο στοχασμός πολλών υποκειμένων (multi-agent deliberation) καταλήγει σε απόφαση που βασίζεται στην κρίση της πλειοψηφίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο δημοκρατικός στοχασμός είναι μηχανισμός που διαχειρίζεται τη διαφωνία. Η δύναμη που έχει η πειθώ στον πολιτικό λόγο αμφισβητείται με το επιχείρημα πως τα μέλη του κοινοβουλίου σπάνια αποκλίνουν από την κομματική γραμμή. Μολαταύτα, ο κανονιστικός ρόλος του κοινοβουλίου είναι το να πεισθεί το αντίπαλο κόμμα και να αρθεί η διαφωνία με ορθολογικό τρόπο. Αν η αλλαγή πεποιθήσεων δεν ήταν στόχος του συγκεκριμένου activity type, τότε ο κοινοβουλευτικός διάλογος θα έχανε τη θεσμική του αιτιολόγηση/το σκοπό του. Οι βουλευτές που αντιτίθενται στην κομματική γραμμή έρχονται αντιμέτωποι με αρνητικές επιπτώσεις, αλλά από την άλλη πλευρά δεν υπάρχει κανόνας που να επιβάλλει να συντάσσονται πάντα με την κομματική πλεύση. Εξάλλου, μια απόφαση δεν κερδίζει τη νομιμοποίηση μόνο επειδή προέκυψε με ψηφοφορία, απαιτείται η διαλεκτική διαδικασία όπως αυτή ενσωματώνεται στους pragma-dialectical κανόνες (μια θέση είναι λογική αν προέκυψε από εκτεταμένη κριτική συζήτηση ακολουθώντας μια κριτική διαδικασία). Εννοείται πως η εξουσία (κόμμα της πλειοψηφίας) έχει τρόπο να στρέψει προς όφελός της την παραπάνω διαδικασία. Σύστημα αξιών, στόχοι και πεποιθήσεις μετέχουν στη διαδικασία παρέα με την ανθρώπινη τάση να αναζητάμε επιβεβαίωση των απόψεων μας και να μην δεχόμαστε συστηματική κριτική (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 205-207).

<sup>685</sup> Οι κοινωνικοί θεσμοί (social institutions), όπως το Κοινοβούλιο, είναι πλουραλιστικοί. Ο πλουραλισμός ποικίλει ανάλογα με την ισορροπία των κοινωνικών δυνάμεων και το βαθμό της ανεξαρτησίας του οργανισμού (π.χ. είναι ή όχι ανεξάρτητο το Υπουργείο Παιδείας μιας χώρας; – εξαρτάται από την κυβέρνηση ή όχι;) (Fairclough N. , 2010, p. 42).

Stages of deliberation in government	Stages of deliberation in parliament	Deliberation in parliament reconstructed as critical discussion
	Propose the motion (result of previous deliberation in government)	Confrontation stage
Open (asking of open question) Inform participants of relevant facts Propose alternatives Consider alternatives and eliminate alternatives that are comparatively worse Recommend alternative that has best withstood critical examination Revise chosen alternative to mitigate negative impact Confirm acceptance or rejection by all participants Close deliberation	Inform participants of relevant facts (may include report of previous deliberation in government)	Opening stage (shared substantive and procedural commitments)
	Consider (or critically examine) the motion	Argumentation stage
	Recommend motion for acceptance or rejection by all participants Confirm acceptance or rejection by all participants (voting) Close deliberation	Closing stage

Πίνακας 8: Stages of deliberation in government and parliamentary debates (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 213)

Ο Πίνακας 8 εμφανίζει την αντιστοιχία των σταδίων του parliamentary debate με το debate της Κυβέρνησης, που έχει προηγηθεί, καθώς και με τα στάδια του μοντέλου κριτικής συνομιλίας (critical discussion).

Συνοψίζοντας, υπενθυμίζουμε πως ο λόγος, γραπτός και προφορικός, είναι αδιαίρετος και χρησιμοποιούνται τα ίδια μεθοδολογικά εργαλεία για την ανάλυση κειμένων, κοινοβουλευτικού λόγου, νομοθετημάτων, δημοσιευμάτων στα ΜΜΕ κ.λπ. Επικεντρωθήκαμε στο λόγο που συγκροτεί ιδεολογίες, διαμορφώνει και διαμορφώνεται από κοινωνικές δομές, αλληλεπιδρά με κοινωνικούς θεσμούς. Επιχειρούμε με την ανάλυσή του να αποκαλύψουμε την κοινωνιο-ιδεολογική ύπαρξη του εκφορέα του. Η διαθεματική και διεπιστημονική ανάλυση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής απαιτεί φαινομενολογική περιγραφή, ιστορική ερμηνεία με κοινωνιολογική-πολιτική προσέγγιση και ερμηνευτική ανάγνωση (ανάλυση λόγου). Το συγκεκριμένο αναλύεται με τη χρήση της οικονομικής, ιστορικής, κοινωνικής και πολιτικής θεωρίας. Η ανάλυση λόγου στοχεύει να εντοπίσει την πρόθεση και το νόημα –πρόδηλο και λανθάνον. Η προσήλωση στη μεθοδολογία είναι αυτή που αποτρέπει τον ερευνητή από το να μεταβληθεί σε θύμα των δικών του νοητικών μοντέλων, ερμηνεύοντας υποκειμενικά. Για παράδειγμα, μεταξύ άλλων στη διατριβή υπήρξε η ανάγκη να αναλυθούν οι κοινοβουλευτικές διαδικασίες (ως τεκμήρια χρησιμοποιήθηκαν περισσότερες από 12.000 σελίδες πρακτικών κοινοβουλευτικού λόγου). Η PDA, και συγκεκριμένα το τμήμα της που ενσωματώνει λειτουργικά τη CDA, μας παρείχε τα μεθοδολογικά εργαλεία για να πραγματοποιήσουμε κριτική ανάγνωση των κειμένων, κάνοντας κάθε φορά τις κατάλληλες συνδέσεις με το περιεχόμενο ώστε να ερμηνευτούν τα λεγόμενα των βουλευτών. Η CDA χρησιμοποιήθηκε και για την ανάλυση των άρθρων των εφημερίδων, των ανακοινώσεων των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών, των πρακτικών των Εκπαιδευτικών Συνεδρίων κ.α.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Ανάλυση μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων αξιολόγησης σε Αγγλία και Ελλάδα από το 1974 μέχρι το 2013

### 6.1 Εισαγωγή

Η ανάλυση με τη χρήση των εργαλείων των μεθόδων που είδαμε πιο πάνω και με γνώμονα την ανάδειξη σύνδεσης ή μη των κυρίαρχων ιδεολογικών χαρακτηριστικών της περιόδου που μελετάμε, γίνεται με την επιλογή σημαντικών διακριτών μεταρρυθμιστικών επεισοδίων από τις δύο χώρες.

Το corpus της ανάλυσης είναι εισηγητικές εκθέσεις νομοσχεδίων και κοινοβουλευτικός λόγος από το ελληνικό και αγγλικό κοινοβούλιο. Είναι λόγος πολιτικών, μελών του κοινοβουλίου, οι οποίοι έχουν γνώση πως με βάση τον κανονισμό του κοινοβουλίου ό,τι ειπωθεί θα καταγραφεί και μέσω των πρακτικών θα μπορεί να μελετηθεί. Το κοινοβούλιο είναι με τους όρους του Fairclough 'social institution', είναι επομένως ένα εργαλείο λεκτικής αλληλεπίδρασης, ή ένα 'order of discourse'. Έχει ένα σύνολο από γλωσσικά συμβάντα (speech events), συμμετέχοντες, και τους δικούς του κανόνες (ποιος συμμετέχει και με ποιο ρόλο σε ποιο γλωσσικό συμβάν –βλέπε κανόνες ολομέλειας, επιτροπές, διάρκεια λόγου κ.λπ.–) (Fairclough N. , 2010, p. 40). Είναι λόγος που θα τύχει πλείστων επεξεργασιών και σχολιασμών, από ομοτίμους τους, από τα παραδοσιακά μέσα ενημέρωσης, από site ενημέρωσης, blogs, μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.α. Χρησιμοποιώντας τη CDA ως κύριο ερευνητικό εργαλείο, θα πρέπει να γίνουν κάποιες αρχικές διευκρινίσεις σχετικά με το υπό μελέτη corpus, οι οποίες θα οδηγήσουν στον περιορισμό των όσων θα αναλυθούν λεπτομερώς και στο να επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στο τμήμα του πλαισίου που θα αποδώσει τα μέγιστα στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Στην προσπάθειά μας να απαντήσουμε στα ερωτήματα που τίθενται από το Fairclough στο κεφάλαιο του βιβλίου του με τίτλο "Doing Discourse Analysis", διαπιστώνουμε πως το υλικό μας πρέπει να περιγραφεί σε δύο φάσεις. Αρχικά, θα επιχειρήσουμε άμεσα να το κατηγοριοποιήσουμε ως προς τα γενικά του χαρακτηριστικά. Λέγοντας γενικά χαρακτηριστικά, εννοούμε όσα δεν μεταβάλλονται ανά νομοσχέδιο ή/και ομιλητή ή/και χρονική περίοδο εισήγησης/συζήτησης. Κρατάμε για τη δεύτερη φάση όσα θα μας απασχολήσουν εκτενώς και σχετίζονται κυρίως με τη διάσταση 'social practice' της μεθοδολογίας.

Θα επιχειρήσουμε να δώσουμε τιμές στα γενικά χαρακτηριστικά. Πρέπει να τονίσουμε πως στην προσπάθειά μας να κατηγοριοποιήσουμε το corpus, θεωρήσαμε ως δείγματα λόγου αυτά που ακολουθούν τους γενικούς κανόνες και αφαιρέσαμε εξαιρέσεις οι οποίες χρήζουν και ιδιαίτερης ερμηνείας. Για ευκολία στην αποτύπωση συσχετίσεων θα χρησιμοποιήσουμε τον scope operator (::)<sup>686</sup>.

#### **Discourse Practice**

*Discourse Practice::Interdiscursivity::Genre: Bills (Εισηγητικές εκθέσεις) & parliamentary debates (κοινοβουλευτικές συζητήσεις) για την Critical Discourse Analysis || ή deliberation<sup>687</sup> για την Political Discourse Analysis. [Στη μέθοδο για Ανάλυση του Πολιτικού Λόγου του Fairclough, όπου η CDA συνδέεται με την ανάλυση επιχειρηματολογίας, το parliamentary debate είναι ένα activity type που υλοποιεί το γένος deliberation (Fairclough & Fairclough, 2012)]. Όποια και από τις δύο εκδοχές να υιοθετήσουμε, δεν επηρεάζεται η ανάλυση του social practice.*

Αφού αναγνωρίστηκαν τα είδη, πρέπει να επισημάνουμε τα εξής για τα χαρακτηριστικά 'text production', 'distribution' και 'consumption'. Τόσο οι εισηγητικές εκθέσεις όσο και ο κοινοβουλευτικός λόγος παράγονται μέσω σύνθετων διαδικασιών συλλογικής φύσης. Τα

<sup>686</sup> Όπου η χρήση του "::", δάνειο από τον προγραμματισμό (scope operator), δείχνει πως το επόμενο ανήκει στα αναλυτικά στοιχεία του προηγούμενου (π.χ. το interdiscursivity είναι διάσταση του discourse practice).

<sup>687</sup> Η τροπολογία σε ένα νομοσχέδιο (amendment) ανήκει στο Revise stage του deliberation genre (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 223).

νομοσχέδια και οι προτάσεις νόμων συνοδεύονται από αιτιολογική έκθεση –επεξηγεί αναλυτικά τους στόχους των νομοσχεδίων και των προτάσεων νόμου– για την οποία απαιτείται προετοιμασία<sup>688</sup> (επίσης κατά τη φάση της προετοιμασίας από τη Νομοπαρασκευαστική-Νομοτεχνική επιτροπή του Υπουργείου οι εισηγήσεις, προτάσεις κ.λπ. σχηματίζονται υπό την επιρροή επιτροπών, συμβούλων και διάφορων ενεχομένων κοινωνικών ομάδων). Στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια που μελετάμε, οι ενεχόμενοι στην παραγωγή είναι ο φορέας εκπαιδευτικής πολιτικής που τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας (αρχικά Κέντρο Εκπαιδύσεως Μελετών και Επιμορφώσεως –ΚΕΜΕ, μετέπειτα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο –Π.Ι., Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας –Κ.Ε.Ε., τώρα Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής –Ι.Ε.Π.) με τη συμμετοχή σε αυτόν Πανεπιστημιακών, Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κ.α., ομάδες συμφερόντων και πίεσης όπως τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ, ΔΟΕ) καθώς και σύμβουλοι υπουργών (οι οποίοι έχουν στενές σχέσεις με την πανεπιστημιακή κοινότητα). Στις κοινοβουλευτικές συζητήσεις οι λόγοι των βουλευτών εκφωνούνται με στόχο να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις<sup>689</sup>, ωστόσο τα επιτελεία των κομμάτων ή και οι προσωπικοί σύμβουλοι των βουλευτών διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στην παραγωγή τους. Υπάρχουν κατηγορίες –κάποιες διατυπωμένες εντός του κοινοβουλίου– για βουλευτές που εκφώνησαν λόγους που έγραψαν δημοσιογράφοι ή πολιτικοί αναλυτές γνωστών, αλλά και ενίοτε διαπλεκόμενων, εκδοτικών οργανισμών. Και τα δύο ανήκουν στα κείμενα<sup>690</sup> που διαβάζονται ή εκφωνούνται. Επίσης, μέσω των ΜΜΕ και κυβερνητικών οργανισμών, μετατρέπονται σε άλλα κείμενα και διανέμονται στους αποδέκτες (τηλεθεατές, αναγνώστες), οι οποίοι και τα καταναλώνουν σύμφωνα με τις συνήθειες τους. Είναι κείμενα που ασκούν μεγάλη επιρροή στα πολιτικά δρώμενα της χώρας, αλλάζουν ανθρώπινες συμπεριφορές, πεποιθήσεις και πρακτικές.

*Discourse Practice::Interdiscursivity::Activity Type:* Το γένος (genre) σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο είδος δραστηριότητας (activity type), στην περίπτωση μας η κοινοβουλευτική διαδικασία.

*Discourse Practice::Interdiscursivity::Style:* Τα είδη (activity types) σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο στυλ (style). Τα στυλ ποικίλουν ανάλογα με το σκοπό ‘tenor’, τον τρόπο ‘mode’ και τη ρητορική μέθοδο ‘rhetorical mode’

*Discourse Practice::Interdiscursivity::Style::tenor:* Τόσο στις εισηγητικές εκθέσεις όσο και στον κοινοβουλευτικό λόγο κυριαρχεί ο τυπικός ‘formal’ λόγος, με παρεκκλίσεις στον κοινοβουλευτικό λόγο που ιδιαίτερα στα διαλογικά κομμάτια (αν και από τον κανονισμό της βουλής αυτό απαγορεύεται<sup>691</sup>) γίνεται ‘informal’.

<sup>688</sup> Όταν για τα νομοσχέδια ή τις προτάσεις νόμου που έχουν κατατεθεί απαιτείται να επιβαραυνθεί ο κρατικός προϋπολογισμός, τότε αυτά συνοδεύονται από έκθεση του Γενικού Λογιστηρίου του Κράτους. Η έκθεση αυτή προσδιορίζει τις δαπάνες που προκύπτουν από την εφαρμογή των προτεινόμενων διατάξεων. Σε περίπτωση νομοσχεδίου που συνεπάγεται δαπάνη ή ελάττωση εσόδων, ως υποχρεωτικό συνοδευτικό έγγραφο υποβάλλεται επιπρόσθετα η ειδική έκθεση του Υπουργού Οικονομικών και του αρμόδιου Υπουργού, η οποία αναφέρει τον τρόπο κάλυψης της δαπάνης. Επίσης, συνοδεύονται υποχρεωτικά από έκθεση αξιολόγησης των συνεπειών της ρύθμισης και από έκθεση επί της δημόσιας διαβούλευσης που έχει προηγηθεί της κατάθεσής τους. Επιπλέον, υποβάλλεται και η έκθεση της Επιστημονικής Υπηρεσίας της Βουλής, που επεξεργάζεται νομοτεχνικά τις προτεινόμενες διατάξεις (ΒΟΥΛΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ, 2015).

<sup>689</sup> Σύμφωνα με το άρθρο 51 του Συντάγματος «οι βουλευτές αντιπροσωπεύουν το Έθνος». Αυτό σημαίνει πως οι βουλευτές ψηφίζουν κατά συνείδηση, δεν εκπροσωπούν μόνο τους πολίτες που τους ψήφισαν ή μόνο τους πολίτες της εκλογικής τους περιφέρειας, αλλά αντιπροσωπεύουν το λαό στο σύνολό του.

<sup>690</sup> Όπου κείμενο (text) μπορεί να είναι γραπτός ή προφορικός λόγος (συνέντευξη, συζήτηση, ομιλία, γράμμα, άρθρο κ.λπ.) (Fairclough N., 1993).

<sup>691</sup> Άρθρο 66, παράγραφος 7 του κανονισμού της Βουλής: Τρόπος αγορεύσεων. Οι διαλογικές συζητήσεις απαγορεύονται. Διακοπή ομιλητή μπορεί να γίνει αν το επιτρέψει ο ίδιος και αν συγκατατίθεται και ο Πρόεδρος. Στην περίπτωση αυτήν, η διακοπή δεν μπορεί να υπερβεί τα πέντε (5) λεπτά της ώρας χωρίς ισόχρονη παράταση του χρόνου της αγόρευσης.

*Discourse Practice::Interdiscursivity::Style::mode:* Στις εισηγητικές εκθέσεις ο λόγος είναι 'written-as-if-spoken', ενώ στον κοινοβουλευτικό λόγο 'spoken-as-if-written'<sup>692</sup>.

*Discourse Practice::Interdiscursivity::Style:: Rhetorical mode:* Στις εισηγητικές εκθέσεις ο λόγος είναι 'descriptive', ενώ ο κοινοβουλευτικός λόγος είναι 'argumentative' (για κατηγοριοποίηση με βάση το θέμα/είδος) και 'πειθώ' (για κατηγοριοποίηση με βάση το σκοπό).

Στη σελίδα *Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας* στην *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*<sup>693</sup> αλλά και στον πρόδρομο ιστότοπο *Γλώσσα: Θεωρία - Διδασκαλία*<sup>694</sup> φαίνεται πως ποικίλουν οι τυπολογίες ειδών λόγου, καθώς οι προσπάθειες για το σχεδιασμό ενός ταξινομικού συστήματος κατέληξε σε μια ταξινόμηση –σε γένη (ποιο το αντικείμενο του λόγου) και είδη λόγου (σκοπός που συνδέεται με το γραμματειακό του είδος)– διαφορετική ανά ερευνητή<sup>695</sup>. Σύμφωνα με τον Werlich, οι τυπολογίες είναι: Περιγραφική, Αφηγηματική, Επεξηγηματική, Επιχειρηματολογική, Καθοδηγητική· σύμφωνα με τον Steger: παρουσίαση, μήνυμα, αναφορά, δημόσια συζήτηση, συνομιλία, συνέντευξη· σύμφωνα με τον Kinneavy: περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία (αιτιολόγηση/αξιολόγηση). Τα περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα εντάσσονται στον *αναφορικό λόγο*, ενώ τα επιχειρηματολογικά στον *κατευθυντικό λόγο*. Ο *Κοινοβουλευτικός λόγος* ανήκει στην *επιχειρηματολογία*. Όταν η ταξινόμηση είναι λειτουργική, τότε προκύπτουν τέσσερα θεμελιώδη είδη λόγου: ο εκφραστικός λόγος, ο λόγος της πειθούς, ο πληροφοριακός λόγος, ο λογοτεχνικός λόγος. Το είδος του Κοινοβουλευτικού λόγου είναι «*κείμενο πειθούς*» (van Dijk, 2002, p. 229). Αντίστοιχα, οι ανακοινώσεις των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών (που συνήθως είναι κείμενα διαμαρτυρίας ή μοιάζουν με πολιτικό μανιφέστο ανήκουν στο είδος «κείμενα προσωπικής ή συλλογικής έκφρασης») (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2013).

Στην ανάλυση της κατηγορίας «*ο λόγος της πειθούς*» αναφέρεται πως ο λόγος των πολιτικών είναι λόγος προσηλυτισμού και ιδεολογικής χειραγώγησης. Στόχο έχει τον επηρεασμό του δέκτη, δηλαδή την ταύτιση πομπού-δέκτη. Η ταύτιση αυτή υλοποιείται μέσω μιας τριπλής αλλαγής που προκαλεί ο ομιλητής/συγγραφέας στη συνείδηση του αποδέκτη: διανοητική, συναισθηματική, συμπεριφοράς<sup>696</sup>. Για να πετύχει ένα κείμενο πειθούς αυτόν τον τριπλό *εξωκειμενικό* στόχο, θα πρέπει να ανταποκριθεί στους εξής *ενδοκειμενικούς* στόχους: α. *ιδεολογική συνέπεια* του πομπού, καθώς ο ομιλητής πρέπει να υποστηρίξει αταλάντευτα τη θέση του μέχρι τέλους, β. *καταλληλότητα περιεχομένου και ύφους*, γιατί η συνάφεια του αποδεικτικού υλικού προς το αντικείμενο της πειθούς και το αρμόζον ύφος είναι προϋποθέσεις για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου, γ) *αξιοπιστία τεκμηρίων*, γιατί χωρίς εγκυρότητα κανένα λόγος δεν γίνεται πειστικός, δ. *συνοχή στο ίδιο το κείμενο*, γιατί η κατανόηση μιας θέσης εξαρτάται από την ευχερή

<sup>692</sup> Άρθρο 66, παράγραφος 6 του κανονισμού της Βουλής: Τρόπος αγορεύσεων. \*\*6. Οι γραπτοί λόγοι δεν επιτρέπονται, εκτός αν πρόκειται για προγραμματικές ή άλλες δηλώσεις της Κυβέρνησης, τις απαντήσεις σ' αυτές και τις πρωτολογίες εισηγητών, ειδικών αγορητών, των αρμόδιων Υπουργών και των Προέδρων των Κοινοβουλευτικών Ομάδων ή των αναπληρωτών τους στη συζήτηση επί της αρχής νομοσχεδίου ή πρότασης νόμου. Επιτρέπεται, όμως, η χρήση σημειώσεων για υπόμνηση ή επισήμανση ειδικών θεμάτων και ιδίως στις συζητήσεις για τον προϋπολογισμό.

\*\* Τροποποιήθηκε στις 25.11.1993 με απόφαση της Ολομέλειας της Βουλής (ΦΕΚ 200 Α' /26.11.1993)

<sup>693</sup> <http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/contents.html>

<sup>694</sup> <http://www.komvos.edu.gr/glwssa/glossa.htm>

<sup>695</sup> Renkema, J. (1993). *Discourse Studies. An Introductory Textbook*. John Benjamins, pp. 90-93. Faigley, L. & Meyer, P. (1985). Rhetorical theory and reader's classifications of text types. *Text* 3(4), pp. 305-325. Bülw-Möller, A. M. 1989. *The Textlinguistic Omnibus: A Survey of Methods for Analysis*. Copenhagen: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, pp. 58-60. [Μεταφρασμένα για τον Ηλεκτρονικό κόμβο για την υποστήριξη της ελληνικής γλώσσας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας από τον Νίκο Γεωργίου].

<sup>696</sup> *Διανοητική αλλαγή*: οδηγείται να δεχθεί την αλήθεια μιας θέσης που δεν δεχόταν ή να επιβεβαιώσει την αλήθεια μιας θέσης με την οποία διαφωνούσε. *Συναισθηματική αλλαγή*: ο αποδέκτης αιχμαλωτίζεται από τον πομπό –στην προφορική πειθώ αυτή η ευμένεια του αποδέκτη κερδίζεται με παραγωγιστικά χαρακτηριστικά της εκφοράς του λόγου, όπως η κίνηση του σώματος, η γοητεία του βλέμματος κ.λπ. *Αλλαγή συμπεριφοράς*: ο αποδέκτης παρακινείται σε συγκεκριμένη δράση, όπως: αλλαγή πολιτικού προσανατολισμού, διαμόρφωση αγοραστικής συμπεριφοράς κ.α.

παρακολούθησή της. Σε ένα κείμενο/λόγο πειθούς επιδιώκεται η αληθοφάνεια, με όχι εξαντλητική έρευνα των τεκμηρίων, με τη 'χαλαρή' χρήση συλλογιστικών εργαλείων, το αυξημένο ενδιαφέρον του αποδέκτη και το πρακτικό πνεύμα<sup>697</sup>. Ο λόγος της πειθούς χρησιμοποιεί ως εργαλεία τρεις κατηγορίες επιχειρημάτων: το επιχείρημα του *ήθους* (του ομιλητή), το επιχείρημα του *πάθους* (του ακροατή) και το *λογικό* επιχείρημα. Επίσης, κάνει χρήση του *οργανωτικού προτύπου* ενός ρητορικού λόγου, αν και δεν ανταποκρίνεται στη διάρθρωση όλων των κειμένων πειθούς. Δομικά τμήματα ενός κειμένου/λόγου πειθούς είναι: α. η *εισαγωγή*, που ο ομιλητής παρουσιάζει το θέμα από τη σκοπιά που θα το αντιμετωπίσει και αγωνίζεται να κερδίσει το ενδιαφέρον του ακροατηρίου, β. η *αφήγηση*, δηλαδή οι πληροφορίες για τη διαδρομή του θέματος στο παρελθόν, γ. η *βεβαίωση*, δηλαδή το αποδεικτικό υλικό υπέρ της υποστηριζόμενης θέσης, δ. η *ανασκευή*, δηλαδή η απόκρουση των αντίπαλων επιχειρημάτων, που ισχυροποιούν τη θέση του ομιλητή, ε. ο *επίλογος*, η επαναβεβαίωση της ποιότητας των "επιχειρημάτων" που χρησιμοποιήθηκαν για την υποστήριξη μιας θέσης. Ο λόγος της πειθούς έχει κληρονομήσει από την αρχαία ρητορική και ορισμένα *υφολογικά χαρακτηριστικά*. Η *σαφήνεια* σχετίζεται με την αντικειμενική παρουσίαση του θέματος, η *καταλληλότητα* σχετίζεται με την προσαρμογή του λόγου στις απαιτήσεις του ακροατηρίου και την κατάσταση επικοινωνίας, η *ευπρέπεια* έχει να κάνει με την ικανότητα του ομιλητή να εξασφαλίσει μια θετική εντύπωση για το άτομό του, η *ορθότητα* σχετίζεται με την τήρηση των κανόνων που υποτίθεται πως ρυθμίζουν τη γλώσσα της πειθούς. Τέλος, η πρόσφατη έρευνα του ύφους της πειθούς προτείνει τη χρήση των ακόλουθων γραμματικών δεικτών: «τον μακροπερίοδο λόγο και την πυκνή υπόταξη, την υπεροχή των δηλωτικών προτάσεων και την ευδιάκριτη παρουσία ερωτήσεων, την κυριαρχία της οριστικής έγκλισης και τη σημαντική παρουσία των δυνητικών εγκλίσεων» (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 2010).

Το *επίπεδο ύφους* (register) σχετίζεται με τις *γενικευμένες γλωσσικές επιλογές που προσδιορίζουν το γενικό ύφος του κειμένου*. Τη δεκαετία του 1950 θεωρήθηκε ως μια ακόμη κειμενική ποικιλία (genre). Τη δεκαετία του 1960 το ενδιαφέρον στράφηκε στην ανάλυση των λεξικογραμματικών στοιχείων που προσδιορίζουν διαφορετικά επίπεδα ύφους. Στη δεκαετία του 1970 εμφανίστηκαν πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις και ορισμοί για το επίπεδο ύφους. Η σχολή της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας διατυπώνει την πιο ολοκληρωμένη άποψη. Ορίζει τόσο το επίπεδο ύφους σε σχέση με την οργάνωση του κειμένου, όσο και του συγκεκριμένου του πλαισίου (context). «Σύμφωνα με τους Halliday & Hasan (1989), το επίπεδο ύφους αναφέρεται σε μια συσχέτιση νοημάτων που συνδέονται με –και σε μεγάλο βαθμό καθορίζονται από– τα στοιχεία του άμεσου συγκεκριμένου πλαισίου», και συγκεκριμένα από:

- α. Το "πεδίο" (field), το οποίο αφορά στον σκοπό της εκφοράς λόγου ως κοινωνικής (επικοινωνιακής) πράξης και προσδιορίζει το περιεχόμενο του κειμένου.
- β. Το "συνομιλιακό ρόλο" (tenor), που προσδιορίζει τις κοινωνικές σχέσεις εκείνων που μετέχουν σε μια περίπτωση επικοινωνίας, την κοινωνική θέση και στάση τους.
- γ. Τον "τρόπο" (mode) εκφοράς του λόγου που έχει σχέση με το κανάλι επικοινωνίας.

Τα στοιχεία αυτά αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συγκεκριμένου πλαισίου του κειμένου που καθορίζουν και το επίπεδο ύφους του. Όσο περισσότερες πληροφορίες διαθέτουμε για τις συνθήκες παραγωγής του κειμένου, τόσο πιο συγκεκριμένα μπορούμε να προσδιορίσουμε το επίπεδο ύφους του και να κατανοήσουμε τις γλωσσικές επιλογές του. «*Σκοπός της ανάλυσης του επιπέδου ύφους ενός κειμένου είναι ο προσδιορισμός των γενικών εκείνων αρχών και επικοινωνιακών παραμέτρων που καθορίζουν τις εκάστοτε γλωσσικές επιλογές του. Το επίπεδο ύφους, ως ένα σύνολο εννοιών, το οποίο πραγματώνεται μέσα από συγκεκριμένες λεξικογραμματικές επιλογές, κατάλληλες για συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας, αποτελεί μια*

<sup>697</sup> Κάποιοι μελετητές «μιλούν για ηθική της πειθούς και ψέγουν ένα λόγο που επιδιώκει στόχους αμφίβολης ηθικής αξίας».

σημασιολογική κατηγορία που μας βοηθά να κατανοήσουμε ότι η γλώσσα που μιλάμε και γράφουμε ποικίλλει ανάλογα με το συγκειμενικό της πλαίσιο» (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 2010).

*Discourse Practice::Intertextuality:* Οι κοινοβουλευτικοί λόγοι συχνά συμπεριλαμβάνουν 'τμήματα' άλλων κειμένων. Κάποιες φορές οι βουλευτές καταθέτουν προς επίρρωση των λεγομένων τους επιστολές, δημοσιεύματα των ιδίων ή άλλων σε εφημερίδες, ενώ επικαλούνται εκκλήσεις διαφόρων ομάδων για αποδοχή ή απόρριψη των άρθρων (έγγραφα που αφορούν μεμονωμένες περιπτώσεις ή επιστολές φορέων). Ο λόγος τους μπορεί να περιέχει απλά κάποια κομμάτια, να τα αφομοιώνουν, να αντιπαρατίθενται, να ειρωνεύονται, να απαντούν σε άλλα κείμενα. Στις εισηγητικές εκθέσεις μπορεί να συναντήσουμε αναφορές σε μελέτες εκπαιδευτικών ερευνητών ή συχνότερα κείμενα υπερεθνικών οργανισμών (του ΟΟΣΑ, της ΕΕ κ.α.) που αποτελούν υποστηρικτικό υλικό για τις επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις –οι επικριτές τους ισχυρίζονται πως αποτελούν υποκινητές των αλλαγών.

### **Text**

*Text::Interactional Control:* Ο έλεγχος αλληλεπίδρασης έχει νόημα μόνο στον κοινοβουλευτικό λόγο και όχι στην εισηγητική έκθεση. Ωστόσο, αν θεωρήσουμε πως τηρείται κατά γράμμα ο κανονισμός της Βουλής, ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται το 'interactional control' είναι αυστηρά προκαθορισμένος<sup>698</sup>.

*Text::Interactional Control::Turn-taking:* Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η εναλλαγή των ομιλητών καθορίζεται αυστηρά από τον κανονισμό της Βουλής<sup>699</sup>.

<sup>698</sup> Κανονισμός της Βουλής (ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄ : ΤΑΚΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Γ) ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΨΗΦΙΣΗ ΚΑΤΑΡΧΗΝ

Άρθρο 95: Περιεχόμενα και έναρξη της καταρχήν συζήτησης - σειρά ομιλητών

Άρθρο 96: Εγγραφή στον κατάλογο των ομιλητών της καταρχήν συζήτησης

Άρθρο 97: Διάρκεια των αγορεύσεων στην καταρχήν συζήτηση

Άρθρο 98: Ειδικοί αγορητές

Άρθρο 99: Προφανής εξάντληση του θέματος

Άρθρο 100: Ζητήματα αντισυνταγματικότητας

Δ) ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΨΗΦΙΣΗ ΤΩΝ ΑΡΘΡΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΤΡΟΠΟΛΟΓΙΩΝ

\*Άρθρο 101: Τρόπος συζήτησης και ψήφισης των άρθρων και των τροπολογιών

Άρθρο 102: Εγγραφή στον κατάλογο των ομιλητών της κατ' άρθρο συζήτησης

\*Άρθρο 103: Διάρκεια των ομιλιών στην κατ' άρθρο συζήτηση

<sup>699</sup> \*Άρθρο 64:Σειρά των ομιλητών

1. Ο λόγος δίνεται στους Βουλευτές κατά τη σειρά της εγγραφής τους στον κατάλογο των ομιλητών, και εκτός σειράς στους διατελέσαντες Προέδρους Κοινοβουλευτικών Ομάδων, αν ζητηθεί, με την επιφύλαξη της επόμενης παραγράφου και του δικαιώματος ομιλίας των Προέδρων των Κοινοβουλευτικών Ομάδων ή των αναπληρωτών εκπροσώπων τους.

\*\*2. Στις συζητήσεις νομοσχεδίων και προτάσεων νόμων ο λόγος δίνεται πρώτα στους αρμόδιους Υπουργούς, αν το ζητήσουν· διαφορετικά προτάσσονται οι εισηγητές και οι τυχόν ειδικοί αγορητές και έξι (6) Βουλευτές κατά σειρά εγγραφής με εναλλαγή των ομιλητών, κατ' εξαίρεση του άρθρου 65 παρ. 4. Στο στάδιο αυτό οι Υπουργοί μπορούν να παρέμβουν μία φορά για τέσσερα (4) λεπτά της ώρας ακριβώς και οι Πρόεδροι των Κοινοβουλευτικών Ομάδων ή οι αναπληρωτές εκπρόσωποί τους για δύο (2) λεπτά της ώρας ακριβώς.

\*\*\*3. Σε περίπτωση που ζητηθεί ο λόγος από Πρόεδρο μιας Κοινοβουλευτικής Ομάδας και από αναπληρωτή-εκπρόσωπο άλλης Κοινοβουλευτικής Ομάδας, προηγείται ο Πρόεδρος της Κοινοβουλευτικής Ομάδας. Σε περίπτωση ομιλίας αρμόδιου Υπουργού, κατά την οποία θα εκφραστούν απόψεις, θέσεις και σχόλια, που αποτελούν ειδική κριτική σε συγκεκριμένη Κοινοβουλευτική Ομάδα, εφόσον το επιθυμεί, προηγείται ο αναπληρωτής-εκπρόσωπος της συγκεκριμένης Κοινοβουλευτικής Ομάδας, για να απαντήσει στον Υπουργό.

\* Τροποποιήθηκε στις 6.12.2001 με απόφαση της Ολομέλειας της Βουλής (ΦΕΚ 284 Α' /18.12.2001)

\*\* Τροποποιήθηκε στις 27.4.2009 με απόφαση της Ολομέλειας της Βουλής (ΦΕΚ 66 Α' /4.5.2009)



*Text::Interactional Control::Topic Control:* Η νομοθετική πρωτοβουλία ανήκει στη Βουλή και την Κυβέρνηση και καθορίζεται από τον κανονισμό της Βουλής<sup>700</sup>.

*Text::Interactional Control::Ethos:* Κοινοβουλευτικό ήθος

Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του λόγου είναι αυτά που θα αναλυθούν κατά περίπτωση· με έμφαση όπως προαναφέραμε στο *social discourse*. Αυτά, κυρίως, θα αποτελέσουν το υλικό για να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα που σχετίζονται με την ιδεολογική ανάλυση - σύγκριση.

Μελετήθηκαν επισταμένως οι εισηγητικές εκθέσεις των νομοσχεδίων και τα πρακτικά των συζητήσεων στο Κοινοβούλιο. Η πρόθεση της Κυβέρνησης για τις επιχειρούμενες αλλαγές και η φιλοσοφία των νομοσχεδίων αποκαλύπτεται στις εισηγητικές εκθέσεις<sup>701</sup>, για την Αγγλία τα αντίστοιχα των εισηγητικών είναι τα White και τα Green Papers. Το Green Paper είναι ένα συμβουλευτικό κείμενο όπου αποτυπώνονται οι απόψεις της κυβέρνησης για δημόσια διαβούλευση, ως προεισαγωγικό για τη νομοθεσία (preliminary to legislation). Αναφέρεται χαρακτηριστικά από τον Fairclough (Fairclough N., 2010) πως το Green Paper είναι 'univocal'-μονοσήμαντο, 'monological'-μονολογεί, κυριαρχείται από τη φωνή της κυβέρνησης και αποκλείει τις άλλες φωνές. Τα κόμματα της αντιπολίτευσης παρουσιάζουν τις θέσεις τους στις συνεδριάσεις της Βουλής.

[Η αποδελτίωση των πρακτικών έγινε σε δύο φάσεις: αρχικά απομονώθηκαν τα τμήματα που μας αφορούν και δημιουργήθηκε ένα υποσύνολο στο οποίο πραγματοποιήθηκε ανάλυση με χρήση της CDA, στη συνέχεια αποδελτιώθηκε το υποσύνολο και μεταφέρθηκαν στο κεφάλαιο της ανάλυσης όσα αποκαλύπτουν ιδεολογικές συνδέσεις με τα κόμματα εκφορείς των λόγων. Όπου αναφέρονται τμήματα των Πρακτικών το ύψος της γλώσσας και το λεξιλόγιο παραμένει κοντά στο ύψος που χρησιμοποιεί ο εκφορέας.]

**Θα παραθέσουμε μια σειρά από επισημάνσεις που σχετίζονται με τη νομοθετική διαδικασία αλλά και την επιλογή των προς ανάλυση αποσπασμάτων:**

#### **Ελλάδα**

\* Από τα πρακτικά επιλέγονται κυρίως τα τμήματα που αφορούν τις απόψεις που εκφράζουν οι βουλευτές της Αντιπολίτευσης. Εκεί, μέσω των κατηγοριών που συνήθως εξαπολύουν, έρχονται στην επιφάνεια λεπτομέρειες και ιδεολογικές αντιθέσεις. Οι βουλευτές της Συμπολίτευσης προσπαθούν να αποφύγουν τις αντιπαραθέσεις και να πείσουν για τα οφέλη των νομοσχεδίων, χρησιμοποιώντας τμήματα κυρίως της εισηγητικής, ώστε όσο πιο αναίμακτα γίνεται να υπερψηφιστούν τα νομοσχέδια.

\*\* Συνήθως, στη συζήτηση επί της αρχής επιχειρούνται από τα κόμματα διαξιφισμοί σε ιδεολογικό επίπεδο. Αυτό που ομολογούν είναι η εξιδανικευμένη εικόνα που θέλουν να εμφανίσουν για το κόμμα τους. Ωστόσο, μέσω των αντιπαραθέσεων αποκαλύπτονται και κάποιες μύχιες σκέψεις.

\*\*\* Πολλοί βουλευτές έρχονται σε αντιπαραθέση με τους Υπουργούς Παιδείας και ζητούν έκδοση Π.Δ. αντί για Υ.Α. Τα Π.Δ. πριν την έκδοσή τους ελέγχονται από ένα ανώτατο δικαστικό σώμα, π.χ. το

---

\*\*\* Προστέθηκε στις 27.4.2009 με απόφαση της Ολομέλειας της Βουλής (ΦΕΚ 66 Α' /4.5.2009)

<sup>700</sup> Άρθρο 84:Νομοθετική πρωτοβουλία & Άρθρο 85:Κατάθεση και περιεχόμενο νομοσχεδίων και προτάσεων νόμων.

*Η νομοθετική λειτουργία, δηλαδή η ψήφιση των νομοσχεδίων και των προτάσεων νόμου και ο κοινοβουλευτικός έλεγχος προς την Κυβέρνηση, αποτελούν τον πυρήνα του κοινοβουλευτικού έργου. Τη νομοθετική πρωτοβουλία έχει είτε η Κυβέρνηση, δηλαδή ένας ή περισσότεροι Υπουργοί της, είτε οι Βουλευτές, ατομικά ή συλλογικά. Οι Υπουργοί καταθέτουν στη Βουλή τα νομοσχέδια (ή σχέδια νόμου), τροπολογίες και προσθήκες. Αντίστοιχα, οι Βουλευτές καταθέτουν στη Βουλή προτάσεις νόμων, τροπολογίες και προσθήκες, υπό τις προϋποθέσεις που ορίζει το Σύνταγμα για την υποβολή τους (ΒΟΥΛΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ, 2015).*

<sup>701</sup> «Οι ιδεολογικές αφητηρίες ενός νομοθετήματος ανιχνεύονται συνήθως στην εισηγητική ή αιτιολογική έκθεση που το συνοδεύει» (Νούτσος, 1986, σ. 77).

Συμβούλιο της Επικρατείας θα ελέγξει για τις αξιολογικές διαδικασίες αν συνάδουν τα κριτήρια με το νόμο κ.λπ., κάτι που δεν ισχύει για τις Υ.Α.<sup>702</sup> Με το Π.Δ. εξασφαλίζεται πως ο επόμενος υπουργός δεν μπορεί με μια υπουργική απόφαση να αλλάξει τα κριτήρια της αξιολόγησης. Επίσης, ένα Π.Δ. είναι πολύ πιο αναλυτικό και δεν προϋποθέτει την ύπαρξη ενός αρκετά αναλυτικού νόμου, αντιθέτως, μια Υ.Α. είναι πιο συνοπτική και προϋποθέτει την ύπαρξη πιο αναλυτικού νόμου. Άλλος λόγος αντιπαράθεσης είναι η πρόβλεψη έκδοσης πολυάριθμων Π.Δ. και Υ.Α. για την εφαρμογή του νόμου που ισοδυναμεί με τη μετατροπή της ψήφου τους σε λευκή επιταγή προς τον εκάστοτε Υπουργό Παιδείας.

\*\*\*\* Οι βουλευτές της Αντιπολίτευσης κάνουν εκτενείς αρνητικές αναφορές στον τρόπο λειτουργίας και σχηματισμού των κριτηρίων με τα οποία είτε αξιολογούνται εκπαιδευτικοί είτε τοποθετούνται σε θέσεις ευθύνης στελέχη της εκπαίδευσης. Όλη η σπουδή στο να αποκωδικοποιηθεί τελικά ο τρόπος με τον οποίο τα κριτήρια θα λειτουργήσουν, φανερώνει τόσο την αγωνία της αντιπολίτευσης να μη βρεθεί να έχει εκτοπιστεί από τις κυβερνητικές επιλογές όσο και τις απεριόριστες δυνατότητες της κυβέρνησης να ρυθμίσει τις διατάξεις των νομοσχεδίων ώστε να “δουλέψουν όταν εφαρμοστούν υπέρ των ‘δικών της’ παιδιών”<sup>703</sup>.

\*\*\*\*\* Η Κυβέρνηση φέρνει στη Βουλή νομοσχέδια και εν συνεχεία άμπολλες τροποποιητικές –όχι υπουργών, αλλά απλών βουλευτών– με στόχο να αποφύγει τον έλεγχο. Για αυτές δεν συντάσσεται έκθεση από το Υπουργείο Οικονομικών και το γενικό λογιστήριο του κράτους, ούτε περνούν από τις επιτροπές της Βουλής. Αυτό αποτελεί ‘τέχνασμα’ για να θεσπιστούν μη κοστολογημένες διατάξεις.

\*\*\*\*\* Όταν ένας νόμος-πλαίσιο ψηφίζεται στο Κοινοβούλιο και ακολουθούν για την εξειδίκευσή του Π.Δ και Υ.Α, τότε παρακάμπτεται η νομοθετική εξουσία από την εκτελεστική. Στις περισσότερες περιπτώσεις τέτοια νομοσχέδια “μαμούθ” δεν συζητούνται επαρκώς, αρκετοί νόμοι ψηφίζονται στα θερινά τμήματα της Βουλής με τη διαδικασία του «κατεπείγοντος».

### Αγγλία

\* Εδώ υπάρχει η ιδιαιτερότητα των 2 Σωμάτων: Βουλή των Λόρδων, Βουλή των Κοινοτήτων. Η διαδικασία θεσμοθέτησης στο Βρετανικό Κοινοβούλιο περιγράφεται συνοπτικά στη σελίδα *how-laws-are-made* του Site της Βουλής του Ηνωμένου Βασιλείου<sup>704</sup>.

\*\* Τα πολιτικά κόμματα στο Ηνωμένο Βασίλειο ζητούν την υποστήριξη των Βρετανών ψηφοφόρων στην προεκλογική εκστρατεία, στην οποία παρουσιάζουν το όραμά τους για τη χώρα και τον τρόπο με τον οποίο θα αλλάξουν τα πράγματα. Το πολιτικό κόμμα που κερδίζει σχηματίζει κυβέρνηση και αυτή νομοθετεί στηριζόμενη στην εκλογική διακήρυξη του κόμματος. Όταν κανένα πολιτικό κόμμα δεν κερδίζει με απόλυτη πλειοψηφία στις εκλογές –όπως συνέβη το 2010– δύο ή περισσότερα κόμματα μπορεί να σχηματίσουν κυβέρνηση συνασπισμού. Σε αυτήν την περίπτωση διαπραγματεύονται ένα κοινό όραμα και συμφωνούν ποιους νέους νόμους θα προτείνουν στο επερχόμενο Κοινοβούλιο.

\*\*\* Με το σχηματισμό της Κυβέρνησης οι Υπουργοί μπορεί να χρειαστεί να νομοθετήσουν επηρεασμένοι από πολλά και ετερόκλητα γεγονότα: 1. απροσδόκητες κρίσεις, όπως μια τρομοκρατική ενέργεια ή μια φυσική καταστροφή, ενδέχεται να απαιτήσουν επείγουσες δράσεις, 2. οι δεσμεύσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο ΗΒ μπορούν να οδηγήσουν σε νέα νομοθεσία, 3. η πίεση από ομάδες συμφερόντων, ιδιώτες ή άλλους πολιτικούς –συνά μέσω των μέσων

<sup>702</sup> Κεδίκογλου: «Το διάταγμα είναι υπακοή στη βούληση του νόμου. Έτσι διδάσκει ο κ. Παυλόπουλος. Η απόφαση είναι υπακοή στη βούληση του Υπουργού. Και εφόσον έχετε μετακλητούς οι οποίοι ανά πάσα στιγμή παύονται χωρίς κανένα περιορισμό από τον Υπουργό, βέβαια πρέπει να έχετε αποφάσεις υπουργικές οι οποίες να αλλάζουν ανά πάσα στιγμή» Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ι' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΞΖ' (15/1/2002), σελ. 3136-3138.

<sup>703</sup> Εκτός από το να θεσπιστούν κριτήρια που θα “διαλέξουν” προκαταβολικά τους προσκείμενους στην Κυβέρνηση, επιχειρείται να διατυπωθούν τα διατάγματα με τέτοιο τρόπο (π.χ. στο ένα άρθρο αναφέρονται τα προσόντα του υποψηφίου Συμβούλου, όπου και περιορίζονται στον προσδιορισμό των ετών προϋπηρεσίας, ενώ στο επόμενο άρθρο αναφέρονται τα κριτήρια επιλογής) που θα στερήσουν από το θιγόμενο το δικαίωμα να προσφύγει στο Σ.τ.Ε. για να ελεγχθούν τα τυπικά προσόντα.

<sup>704</sup> <https://www.parliament.uk/education/about-your-parliament/how-laws-are-made/>

ενημέρωσης– μπορεί να τραβήξουν το ενδιαφέρον σε συγκεκριμένα προβλήματα, 4. οι αναφορές των ΜΜΕ σε διάφορα θέματα, η κυβέρνηση και το Κοινοβούλιο, από κοινού επηρεάζουν την πολιτική ατζέντα της Βρετανίας.

\*\*\*\* Τα ζητήματα που εγείρονται απαιτούν αποφάσεις. Οι προτάσεις για την αντιμετώπισή τους μπορεί να προέρχονται από διάφορες πηγές: α. τα κόμματα έχουν πολιτικές για τη φορολογία, την υγεία και την εκπαίδευση, β. αρκετές συστάσεις για νέους νόμους προέρχονται από δημόσιες έρευνες, δημόσιους υπαλλήλους ή ομάδες συμφερόντων. Ωστόσο, για να μπορέσει να προχωρήσει νομοθετικά κάποιο ζήτημα θα πρέπει να έχει την υποστήριξη ενός κυβερνητικού Υπουργού.

\*\*\*\*\* Οι υπουργοί διαμορφώνουν τις προτάσεις τους με τη συμβολή εμπειρογνομόνων, ομάδων ενδιαφέροντος και όσων μπορεί να επηρεαστούν από αυτές. Συχνά, τα ενδιαφερόμενα μέρη καλούνται να σχολιάσουν το Green Paper (ένα αρχικό περίγραμμα της ιδέας) ή το White Paper (μια πιο αυστηρή δήλωση των προθέσεων της κυβέρνησης).

\*\*\*\*\* Μετά από διαβούλευση για μια πρόταση, οι υπουργοί της κυβέρνησης επιδιώκουν να πείσουν τους συναδέλφους τους να υποστηρίξουν την ιδέα. Τα οφέλη της συγκεκριμένης πολιτικής συζητούνται στις επιτροπές του Υπουργικού Συμβουλίου (cabinet committees), που αποτελείται από υπουργούς της κυβέρνησης και έχει για πρόεδρο ένα ανώτερο μέλος του Υπουργικού Συμβουλίου. Ακόμη και μετά την έγκριση της Επιτροπής του Υπουργικού Συμβουλίου, μια πρόταση πρέπει να επιλεγεί από την αρμόδια Επιτροπή για την κατάρτιση του νομοθετικού προγράμματος της κυβέρνησης (Legislation Committee-Επιτροπή Νομοθεσίας). Η Επιτροπή Νομοθεσίας παίρνει την τελική απόφαση, για το αν μια πρόταση θα υποβληθεί στο Κοινοβούλιο για λεπτομερή έλεγχο (scrutiny) από βουλευτές και ομότιμους.

\*\*\*\*\* Όταν μια πρόταση εγκριθεί από το Υπουργικό Συμβούλιο (cabinet), ο αρμόδιος υπουργός συντάσσει οδηγίες για το τι θα πρέπει να συμπεριληφθεί στο νομοσχέδιο (bill). Εξειδικευμένοι δικηγόροι –parliamentary counsels– ‘μεταφράζουν’ τις αρχές που περιγράφονται στην κυβερνητική πρόταση, σε λεπτομερή νομοθεσία.

\*\*\*\*\* Όλα τα νομοσχέδια που η κυβέρνηση προτίθεται να εισάγει σε μια κοινοβουλευτική περίοδο (parliamentary session) ανακοινώνονται στην Ομιλία της Βασίλισσας –στο State Opening κάθε νέας περιόδου του Κοινοβουλίου–.

\*\*\*\*\* Οι Βουλές (Houses of Parliament) εξετάζουν τα νομοσχέδια, τα περισσότερα από τα οποία εισάγονται από την κυβέρνηση. Για να γίνει νόμος (law), ένα νομοσχέδιο πρέπει να εγκριθεί από τους βουλευτές-MPs της Βουλής των Κοινοτήτων (House of Commons) και τους ομοτίμους-peers στη Βουλή των Λόρδων (House of Lords). Τα νομοσχέδια περνούν από μια παρόμοια διαδικασία και στις δύο Βουλές. Ένα νομοσχέδιο μπορεί να ξεκινήσει το ταξίδι του είτε από τη Βουλή των Λόρδων είτε από τη Βουλή των Κοινοτήτων. Τα νομοσχέδια που σχετίζονται με τη φορολογία ξεκινούν από τη Βουλή των Κοινοτήτων.

*First reading:* Απλά διαβάζεται στην αίθουσα ο τίτλος του νομοσχεδίου. Στη συνέχεια, το νομοσχέδιο τίθεται στη διάθεση όλων των μελών του Κοινοβουλίου.

*Second reading:* Οι βουλευτές ή οι ομότιμοι συζητούν τις βασικές αρχές ενός νομοσχεδίου. Οι βουλευτές μπορούν να ψηφίσουν στο τέλος αυτού του σταδίου, ιδιαίτερα εάν ένα νομοσχέδιο είναι αμφιλεγόμενο. Ένα νομοσχέδιο στη Βουλή των Λόρδων περνά στο επόμενο στάδιο χωρίς ψηφοφορία.

*Committee stage:* Ένα νομοσχέδιο εξετάζεται στη συνέχεια γραμμή-γραμμή από τις επιτροπές των MPs ή των peers. Οι αλλαγές –που ονομάζονται τροπολογίες (amendments)– προτείνονται και ψηφίζονται. Οι επιτροπές στη Βουλή των Κοινοτήτων αποτελούνται συνήθως από 20 βουλευτές. Συχνά, σε αυτό το στάδιο παίρνει μέρος ολόκληρη η Βουλή των Λόρδων.

*Report stage:* Το νομοσχέδιο με τις τροποποιήσεις ή τις αλλαγές, “αναφέρεται-reported” στο σώμα. Όλα τα μέλη μπορούν να ελέγξουν το τροποποιημένο νομοσχέδιο. Όσοι δεν συμμετείχαν στο προηγούμενο στάδιο μπορούν να προτείνουν περαιτέρω αλλαγές.

*Third reading:* Οι βουλευτές συζητούν και ψηφίζουν το νομοσχέδιο στην τελική του μορφή. Στη Βουλή των Λόρδων μπορεί ακόμη να εισαχθούν επιπλέον τροπολογίες.

*A bill approved by one chamber is considered by the other:* Εάν ένα νομοσχέδιο ξεκινήσει στη Βουλή των Κοινοτήτων και εγκριθεί, τότε αποστέλλεται στη Βουλή των Λόρδων όπου περνά από τα ίδια στάδια. Αν οι Λόρδοι κάνουν αλλαγές στο νομοσχέδιο, θα επιστραφεί στη Βουλή των Κοινοτήτων για να εξετάσουν οι MPs τις τροπολογίες των Λόρδων. Τόσο οι Commons όσο και οι Lords πρέπει να συμφωνήσουν για την τελική μορφή του νομοσχεδίου πριν αυτό μπορέσει να γίνει νόμος.

Με την έγκριση των Λόρδων και των Commons, ένα νομοσχέδιο θα λάβει, επίσης, επίσημη έγκριση από τη μοναρχία –‘Royal Assent’–. Ο μονάρχης δίνει την έγκρισή του, συμβουλευόμενος πάντα τους Υπουργούς. Τότε ένα νομοσχέδιο γίνεται νόμος, και ονομάζεται ‘πράξη του Κοινοβουλίου-Act of Parliament’.

### **MME**

Σε όλες τις σύγχρονες μελέτες για τα MME, είτε πρόκειται για εφημερίδες είτε για ηλεκτρονικά μέσα, υπάρχει αναφορά στη λειτουργία τους να νομιμοποιούν την πολιτική εξουσία μέσω σύνθετων διαδικασιών· δεν μεταδίδουν απλά πληροφορία, αλλά μετέχουν στην πολιτική διεργασία. Όπως αναφέραμε, όταν είδαμε αδρομερώς τη θεωρία περί κράτους, το κράτος στις χώρες της Νότιας Ευρώπης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ζωή –παρεμβαίνει, ελέγχει, αδιαφορεί για την έλλειψη πολιτικής συναίνεσης, διαπλέκεται σε πελατειακές σχέσεις, λογοκρίνει κ.α. Δεν είναι έκπληξη και ο ρόλος του κράτους στο επικοινωνιακό σύστημα. Υπάρχει ιστορικά μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ Τύπου και Πολιτικής.

Αρχικά, ο Τύπος που αποκαλείται και παραταξιακός στη χώρα μας, ήταν Τύπος συνηγορίας, δηλαδή δημιουργήθηκε για να ασκήσει πολιτική. Τα ειδησεογραφικά πρακτορεία χρηματοδοτούνται από το κράτος, αλλά στη χώρα μας το ΑΠΕ<sup>705</sup> μπορούμε να πούμε πως έχει μεγαλύτερη αυτονομία από τους δημόσιους ραδιοτηλεοπτικούς φορείς. Η επιχορήγηση στον Τύπο δεν έχει σαφές νομικό πλαίσιο, και κυρίως λειτουργεί με δάνεια και παροχές, ώστε να αντιμετωπιστούν χρέη. Το κράτος θεσπίζει ρυθμίσεις, ώστε να προστατέψει το δημόσιο συμφέρον και τον πολίτη (π.χ. δεν επιτρέπεται η δημοσίευση δημοσκοπήσεων 15 μέρες πριν τις εκλογές). Στη χώρα μας για πολλές δεκαετίες λειτουργεί ανεπιτυχώς το θεσμικό πλαίσιο που δεν επιτρέπει τη συγκέντρωση της ιδιοκτησίας MME. Αρκετά συχνά, τα MME είναι αυτά που παρεμβαίνουν στο κράτος. Η διαδικασία αυτή εκκινεί από τον ισχυρό ρόλο του κράτους που δίνει το έναυσμα σε επιχειρηματίες, που συναλλάσσονται με αυτό, να προσπαθούν μέσω επιχορηγήσεων στα MME να επηρεάσουν την κρατική πολιτική (Παπαθανασόπουλος, 2004).

Συνδυάζοντας τα παραπάνω και εισάγοντας και την παράμετρο του πελατειακού συστήματος, ο Παπαθανασόπουλος συμπυκνώνει το πως λειτουργεί η διαπλοκή κράτους – MME στο ακόλουθο: «*Η παράδοση μιας κουλτούρας όπου η διαφυγή από το νόμο είναι μια συνηθισμένη πρακτική σημαίνει ότι οι ευκαιρίες για επιμέρους πιέσεις είναι επίσης συνηθισμένες. Οι κυβερνήσεις μπορούν να ασκήσουν πίεση επιβάλλοντας το νόμο επιλεκτικά και το ίδιο μπορούν να κάνουν τα MME απειλώντας επιλεκτικά να αποκαλύψουν τις παρανομίες*» (Παπαθανασόπουλος, 2004, σ. 150). Στη χώρα μας, σύμφωνα με τον Γ. Κύρτσο, η διαπλοκή αναπτύχθηκε υπέρμετρα την περίοδο 1990-1993<sup>706</sup>.

Ένα άλλο κομμάτι που πρέπει να μας προβληματίσει στην ανάλυση του Τύπου είναι η μεταστροφή προς τα ηλεκτρονικά μέσα. Αυτή η αλλαγή αποδυνάμωσε κάποια από τα έντυπα ή/και τα εξαφάνισε, αλλά σίγουρα τα μετέβαλε όλα. Στην Ελλάδα η αρχή έγινε μετά το 1989 με την ιδιωτική τηλεόραση, ενώ στο εξωτερικό αυτό συνέβη νωρίτερα. Σήμερα, το Internet έχει ολοκληρώσει τη μεταβολή του Τύπου σε ένα διαφορετικό μέσο από αυτό που ήταν λίγες δεκαετίες

<sup>705</sup> Αθηναϊκό Πρακτορείο Ειδήσεων

<sup>706</sup> Η Κυβέρνηση Μητσοτάκη απελευθέρωσε την τηλεόραση σε όφελος ισχυρών εκδοτών και επιχειρηματιών που για να προωθήσουν τα συμφέροντά τους αδιαφορούν για όλα. Επίσης, οι ίδιοι ευνοήθηκαν σκανδαλωδώς από την Κυβέρνηση με χρηματιστηριακές διευκολύνσεις, ψήφιση φωτογραφικών διατάξεων για τη νομιμοποίηση παρανομιών, επιδοτήσεις με δημόσιο χρήμα, διευκολύνσεις για τη ρύθμιση ασφαλιστικών εισφορών. Και συνεχίζει, λέγοντας πως διαπλεκόμενη ήταν τόσο η υπογραφή της Κυβέρνησης όσο και η σιωπή των στελεχών της αντιπολίτευσης (Κύρτσο, 2003).

πριν. Οι εφημερίδες μετέδιδαν τις ειδήσεις, ενώ σήμερα ερμηνεύουν και εξηγούν (Φυντανίδης, 2000).

## 6.2 Ελλάδα

### 6.2.1 Λίγα λόγια από το 2<sup>ο</sup> μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι το 1973

Ξεκινώντας να περιγράψουμε το συγκείμενο όλων όσων θεσμοθετούνται για την αξιολόγηση από το 1974 και έπειτα, κάνουμε την παραδοχή πως εδώ θα προσπαθήσουμε να αποδώσουμε συνοπτικά τις καταστάσεις που δημιούργησαν το σημερινό περιβάλλον –και λέγοντας σημερινό εννοούμε αυτό του 1976 όπου νομοθέτημα αφητηρία αποτελεί ο Ν.309/1976. Ως εκ τούτου, το ερμηνευτικό σχήμα είναι περισσότερο μια ιστορία-αφήγηση παρά ερμηνεία. Το διάστημα που επιλέξαμε να περιγράψουμε είναι το 1950-1974, καθώς θεωρούμε πως αποτελεί ικανή χρονική περίοδο ώστε να σκιαγραφηθεί η μετάβαση στο κράτος με τα τωρινά χαρακτηριστικά, τα οποία και θα ερμηνεύσουν το προς μελέτη θεσμικό πλαίσιο. Φτάνοντας σε πιο κοντινά χρονικά διαστήματα, που περικλείουν τα νομοθετήματα, το ερμηνευτικό μας σχήμα θα αλλάξει, ώστε να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της μεθοδολογίας, περιγραφή του social practice της CDA.

Ένα γεγονός που όπως το αποκαλεί ο Βούλγαρης είναι «στιγμαίο», και αναφέρεται στη χρονική στιγμή που επιτελέστηκε η πολιτειακή αλλαγή, δίνει το όνομά του σε μια μεγάλη περίοδο που καλείται «μεταπολίτευση», σηματοδοτώντας κατά αυτόν τον τρόπο την ανυπέρβλητη επίδραση στα βιώματα των ανθρώπων και το «ρηξικέλευθο της αλλαγής», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά (Βούλγαρης, 2013, σ. 18) (Γράβαρης, 2007, σ. 51). Επίσης, υπογραμμίζει πως «Σε κάθε περίπτωση, η Ελλάδα της Μεταπολίτευσης ήταν διαφορετική. Και ασφαλώς ήταν καλύτερη.», αιτιολογώντας το όχι με στείρα ιστορική ανασκόπηση, αλλά έχοντας αφουγκραστεί τα αισθήματα των ενεχομένων (Βούλγαρης, 2013, σ. 20).

Το διάστημα που εξετάζουμε, από το 1974 έως σήμερα, μπορεί να περιοδολογηθεί κάνοντας κάποιες επισημάνσεις σχετικά με αλλαγές που σηματοδοτούν τομείς σε όσα τις νοηματοδοτούν. Το 1985 χαρακτηρίζεται ως η χρονιά λήξης της Κεϋνσιανής προσέγγισης στην οικονομία. Το 1989 αλλάζει η δυναμική στον κομματικό ανταγωνισμό και το 1990 η χώρα μπαίνει σε ενταξιακή πορεία. Σύμφωνα με το Βούλγαρη, θα μπορούσαμε αδρά να ξεχωρίσουμε το διάστημα σε δύο υποπεριόδους: έως το 1989, με τον υπότιτλο «Ελλάδα της Μεταπολίτευσης», από το 1990 έως σήμερα με τον υπότιτλο «Ελλάδα της παγκοσμιοποίησης (Βούλγαρης, 2013, σσ. 21-24)».

Το πρόσφατο παρελθόν, αυτό που βρίσκεται μεταξύ μνήμης και ιστορίας, ονομάζεται από τον Hobsbawm «ζώνη του λυκόφωτος»<sup>707</sup> (Βούλγαρης, 2013, σ. 31). Σε αυτή τη ζώνη, η εικόνα που μεταφέρεται στις νεότερες γενιές, κυρίως η ζωντανή μετάδοση της ιστορίας καθώς τα δρώντα υποκείμενα βρίσκονται στη ζωή, κάθε άλλο παρά συναινετική είναι (βλέπε αριστερές/κεντρώες/δεξιές οικογένειες και πώς στα λόγια τους αποτιμάται η μετεμφυλιακή περίοδος). Κατά γενική ομολογία, η περίοδος αυτή, επειδή είναι το μεσοδιάστημα δύο θλιβερών περιόδων (εμφύλιος, δικτατορία), καταγράφεται αρνητικά (Βούλγαρης, 2013, σσ. 31-32).

Το 1945 ξεκινά η ανασυγκρότηση των ευρωπαϊκών χωρών και τελειώνει το 1947/48, με την Ελλάδα να καθυστερεί λόγω του εμφυλίου. Με το τέλος του εμφυλίου, παρόλο που ιστορικά καταγράφονται νικητές και ηττημένοι, η διαρκής αμφισβήτηση της πολιτικής κατάστασης οδήγησε σε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται ως: «περιορισμένη, καχεκτική, πειθαρχημένη, ελεγχόμενη, δύσκολη, δυσχερής δημοκρατία» (Βούλγαρης, 2013, σσ. 32-33). Η μετεμφυλιακή Ελλάδα θα μας απασχολήσει ώστε να περιγραφεί αδρομερώς το διάστημα που προηγείται, και διαμορφώνει άμεσα, τη μελετώμενη περίοδο. Από τον εμφύλιο διαμορφώνεται μια διχασμένη κοινωνία, νικητές και ηττημένοι. Οι «εθνικόφρονες» και οι «κομμουνιστές» ή «οι αστικές δυνάμεις» και ο «κόσμος της προδομένης Εθνικής Αντίστασης». Αυτή η σημαντική διαιρετική τομή (θα αναλύσουμε παρακάτω τις διαιρετικές τομές) τροφοδοτεί τη μετέπειτα κομματική αντιπαράθεση. Ούτε οι

<sup>707</sup> Hobsbawm, E. (2000). *Η εποχή των αυτοκρατοριών*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

νικητές ούτε οι ηττημένοι δεν είναι ενοποιημένοι. Συντηρητικοί και φιλελεύθεροι ή Δεξιά και Κέντρο δεν ξεχνούν τον εθνικό διχασμό και οι αριστεροί έχουν έναν κεντρικό πυρήνα και τον ΕΑΜικό περίγυρο. Ακολουθεί η διάσπαση Δεξιάς-Κέντρου, με το Κέντρο να τηρεί ίσες αποστάσεις από τη Δεξιά και την Αριστερά («διμέτωπο»). Συνακόλουθα δομείται η διαιρετική τομή Δεξιά – Αντιδεξιά (Βούλγαρης, 2013, σσ. 34-36). Μετά τον εμφύλιο οι δυνάμεις που θεωρούνται «νικήτριες» καθόρισαν την πολιτική ζωή του τόπου. Η Δεξιά καταφέρνει να παραμερίσει όλα τα φιλελεύθερα στοιχεία του τόπου, επιβάλλοντας τους δικούς της κανόνες, κάνοντας χρήση τεχνικών όπως το πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων κ.α. (Μπουζάκης, 2005, σ. 42). Σύμφωνα με τον Καζάκο, η Αριστερά θέτει «καθεστωτικό» ζήτημα όποτε της δοθεί αφορμή, και κατά την κρίση του ιδίου, σε επιλογές που συνάδουν με το κοινωνικό και οικονομικό πρότυπο που είχε διαλέξει να ακολουθήσει η χώρα (π.χ. Συμφωνία Σύνδεσης Ελλάδας - ΕΟΚ) (Καζάκος, 2011, σ. 108).

Σύμφωνα με τον Stein Rokkan<sup>708</sup>, στο γύρισμα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι έντονες κοινωνικές αντιπαραθέσεις «στη βάση συγκεκριμένων διαιρετικών τομών (cleavages<sup>709</sup>)», διαμόρφωσαν τα ευρωπαϊκά κομματικά συστήματα. «Οι διαιρετικές τομές μπορούν να χωρίζουν μια εθνική κοινωνία ανάλογα με την τάξη και τα μεγάλα οικονομικά συμφέροντα, τη θρησκεία, την εθνότητα, τη γλώσσα, το επιδιωκόμενο καθεστώς» (π.χ. πολιτειακή οργάνωση: μοναρχία-δημοκρατία) (Βούλγαρης, 2013, σ. 223). Σε κάθε χώρα υπάρχει διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι πολιτικές αντιθέσεις πολιτικοποιήθηκαν. Η Ελλάδα παρουσιάζει υψηλό δείκτη ομοιογένειας στον εθνικό και θρησκευτικό τομέα. Οι περισσότεροι πολιτικοί επιστήμονες συμφωνούν πως η κοινωνική δομή (περιορισμένη εκβιομηχάνιση, εκτεταμένη μικροϊδιοκτησία, «θολές» ταξικές γραμμές) δεν ευνοούσαν την εμφάνιση ταξικής ψήφου. Αν και η ΝΔ υπερέχει στα ανώτερα στρώματα και το ΠΑΣΟΚ στα κατώτερα, οι διαφορές δεν μπορούν να θεωρηθεί πως εκφράζουν «ταξική ψήφο». «Η ιδεολογικοπολιτική τοποθέτηση [...] στον πολιτικό συμβολικό χώρο Αριστερά-Δεξιά αποτελούσε το βασικό κλειδί για την ερμηνεία των εκλογικών-κομματικών προτιμήσεων των Ελλήνων», καταλήγουν οι μελέτες (Βούλγαρης, 2013, σσ. 224-226). Χρησιμοποιώντας τη θεωρία των διαιρετικών τομών, ο Βούλγαρης ερμηνεύει τη δημιουργία των τριών πολιτικο-ιδεολογικών παρατάξεων. Δύο μεγάλες συγκρούσεις του 20<sup>ου</sup> αιώνα σχημάτισαν το σημερινό πολιτικό σύστημα, πρώτον ο εθνικός διχασμός<sup>710</sup> του Μεσοπολέμου που χώρισε βασιλικούς-βενιζελικούς και αργότερα δεξιούς-κεντρώους, δεύτερον ο Εμφύλιος της δεκαετίας του 1940 που χώρισε αριστερούς και οπαδούς των «αστικών κομμάτων» (Βούλγαρης, 2013, σσ. 227-228). Τα κόμματα της μεταπολίτευσης, παρά την κουλτούρα αλλαγής και εκσυγχρονισμού που υιοθετούν, φέρουν σημάδια των συγκεκριμένων διαιρετικών τομών. Στο ΠΑΣΟΚ εμφιλοχωρεί η κεντρώα και βενιζελική παράδοση και στη ΝΔ η μετεμφυλιακή Δεξιά και η φιλοβενιζελική παράδοση (Βούλγαρης, 2013, σ. 228).

Καταγράφουμε στα πιο σημαντικά της περιόδου το δόγμα Τρούμαν (Μάιος 1947) που αφορούσε άμεσα την Ελλάδα, την «επιτήρηση» από τις ΗΠΑ, την ένταξή μας στο ΝΑΤΟ (1952), τις βάσεις (1953) και γενικά την ιδεολογική επιρροή που ασκούσε στην Ελλάδα η Αμερική. Το άλλο στρατόπεδο, ο κομμουνισμός, αντιμετωπιζόταν –και λόγω των συνθηκών που επικρατούσαν σε Βουλγαρία και Γιουγκοσλαβία– ως ιδεολογικός εχθρός που ήταν συνάμα και εθνικός εχθρός. Ακολουθεί, χρονικά, το Κυπριακό με δραματικές επιδράσεις στις εσωτερικές εξελίξεις (Βούλγαρης,

<sup>708</sup> Rokkan, S. (1970). *Citizens, Elections, Parties*. Oslo: Universitetsforlaget. Αναφέρεται στο (Βούλγαρης, 2013, σ. 223).

<sup>709</sup> Υπάρχει εκτεταμένη ανάλυση για τις διαιρετικές τομές στο (Lane & Ersson, 1999, pp. 41-52), όπου αναφέρονται ποιες είναι πολιτικά σημαντικές, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να οριοθετηθούν οι διαιρέσεις, καθώς και τυπολογίες σημαντικών ερευνητών.

<sup>710</sup> «Η κορυφαία πράγματι, σε συμβολικό και συνειδησιακό επίπεδο, έκφραση του Διχασμού υπήρξε αυτό που θα μπορούσε να αποκληθεί “πολιτειακός Διχασμός”». Για λεπτομέρειες δεξ (Διαμαντόπουλος, 2011) [Διαμαντόπουλος, Θ. (2011). Βενιζελισμός και αντιβενιζελισμός. Μια ανθεκτική διαιρετική τομή του ελληνικού πολιτικού συστήματος. Στο ΙΔΡΥΜΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ, & Α. Καραπάνου (Επιμ.), ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ του ΝΕΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ (σσ. 75-102). Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία.]

2013, σσ. 36-41). Τόσο η ίδρυση του NATO όσο και η μετά από λίγο υπογραφή του Συμφώνου της Βαρσοβίας, διαίρεσαν την Ευρώπη έως και το 1989. Οι δεκαετίες 1960 και 1970 χαρακτηρίζονται από αμφισβήτηση και συμμετοχή, με τους Έλληνες πολίτες να απαιτούν στις αρχές του 1970 καθεστωτική αλλαγή (Lane & Ersson, 1999, pp. 2-7).

Το κράτος διαχειριζόταν το νομικό πλαίσιο με καταφανή μεροληψία κατά των «αντιφρονούντων». Τη δεκαετία 1953-1963 κυβερνούν αρχικά ο Ελληνικός Συναγερμός (ΕΣ) και έπειτα η Εθνική Ριζοσπαστική Ένωση (ΕΡΕ). Η Δεξιά κυριαρχεί στο πολιτικό σκηνικό και συνυπάρχει με τρία εξωκοινοβουλευτικά κέντρα που διαπλέκονταν μεταξύ τους: τον «αμερικάνικο παράγοντα», «τα Ανάκτορα» και τις ένοπλες δυνάμεις<sup>711</sup>. Οι κοινωνικές ομάδες που συμμαχίσαν δημιουργώντας μια παντοδύναμη Δεξιά ήταν: τα αστικά μεσαία και ανώτερα στρώματα, οι δημόσιοι υπάλληλοι – πρώτα έγινε εκκαθάριση από τους μη εθνικόφρονες και ακολούθησε στελέχωση με τη χρήση του «πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων»–, οι αγρότες που εξαρτιόνταν από την κρατική υποστήριξη. «Το Κράτος που βρέθηκε σταθερά στα χέρια της Δεξιάς, ενορχήστρωσε πολιτικά και τροφοδότησε τη διευρυμένη αναπαραγωγή αυτής της κοινωνικής βάσης, ενώ η ιδεολογία της εθνικοφροσύνης προσέφερε τη συγκολλητική ουσία». Η «εξασφάλιση της συναίνεσης» ήταν έργο του κράτους που την πέτυχε με «διανομή πόρων, απασχόληση και πελατειακές διευκολύνσεις». Όλα τα παραπάνω ξεκινούν σχεδόν από τη δικτατορία του Μεταξά και κορυφώνονται στη μετεμφυλιακή περίοδο, με αποτέλεσμα η Δεξιά να ελέγχει το κράτος για πολλά χρόνια και παράλληλα να έχει «ιδιοποιηθεί την εθνική ιδέα» (Βούλγαρης, 2013, σσ. 47-54) (Clogg, 2003, σ. 173).

Η Αριστερά, παρόλο που δέχεται την επίδραση των πρακτικών της Δεξιάς ως η ηττημένη του εμφυλίου, δείχνει εξαιρετική ανθεκτικότητα. Από τη μια το γεγονός πως καρπώνεται την αίγλη του διεθνούς κομμουνιστικού κινήματος και από την άλλη ο ρόλος της στην Εθνική Αντίσταση την ενισχύουν με ποσοστό 24,4% το 1958 και δεν της επιτρέπουν να μείνει απομονωμένη. Αυτά που αποτέλεσαν τελικά τους μεγαλύτερους εχθρούς της Αριστεράς ήταν δύο καταστάσεις οι οποίες δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως καταφανείς. Αρχικά, ο ζητούμενος από όλα τα κόμματα εκσυγχρονισμός αποτέλεσε για την Αριστερά «Δούρειο Ίππο». Επιφέρει το 1968 τη διάσπαση του ΚΚΕ και δημιουργεί πλήθος ιδεολογικών αντιφάσεων με γνώμονα τον εκδημοκρατισμό, την ανανέωση, τις αλλαγές στην οικονομία και κυρίως τον τρόπο με τον οποίο αυτά θα επιτευχθούν. Το δεύτερο θέμα που ταλανίζει την Αριστερά, παραλλαγμένο από τις συνθήκες του παρόντος έως σήμερα, είναι η σχέση της με το Κέντρο από τη συγκρότηση της Ένωσης Κέντρου και έπειτα (Βούλγαρης, 2013, σσ. 55-59).

Το διάστημα 1949-1974 η οικονομία και η κοινωνία μεταβάλλονται με επίκεντρο τα αστικά κέντρα. Ο τύπος απασχόλησης, τα ήθη και έθιμα, οι οικογενειακές σχέσεις αλλάζουν, ενώ ταυτόχρονα αυξάνονται τα «αιτήματα υλικής ευημερίας» (Clogg, 2003, σ. 174). Ο Βούλγαρης για να περιγράψει τις παραπάνω αλλαγές γράφει «τα δικαιώματα της ζωής έπαιρναν το πάνω χέρι έναντι των υποχρεώσεων που είχαν δημιουργήσει οι μνήμες του θανάτου. Δικαιώματα της ζωής πολύσημα: ελευθερίας, δημοκρατίας, θέλησης για επιτυχία και ανόδου στο τρένο του νεοκαπιταλιστικού καταναλωτισμού που είχε ξεκινήσει» (Βούλγαρης, 2013, σσ. 59-61).

Τα ξένα κεφάλαια που εισρέουν στη χώρα δεν συντελούν στην ισόρροπη ανάπτυξη των διαφόρων οικονομικών κλάδων. Αυξάνεται η αγροτική παραγωγή, με βραδύτερο ρυθμό έχουμε μια ελαφριά εκβιομηχάνιση και τέλος γιγάντωση των αστικών κέντρων με συνακόλουθη αύξηση του τριτογενούς τομέα (Μπουζάκης, 2005, σ. 42). Οι κυβερνήσεις του Συναγερμού, της ΕΡΕ και της Ένωσης Κέντρου ήταν θετικές στην εισροή ξένου κεφαλαίου για να πραγματοποιηθούν επενδύσεις. Ωστόσο, οι πολιτικές που απαιτούνται για να υλοποιηθούν προς όφελος της χώρας οι ξένες επενδύσεις φαίνεται πως στερούνταν διαπραγματευτικής δεινότητας αλλά και αρετής (Καζάκος, 2011, σ. 110). Η χώρα υστερούσε στο κομμάτι της βιομηχανικής ανάπτυξης και αυτό αποτελούσε λόγο μη ευημερίας. Οι χώρες της δύσης γνωρίζουν στην πλειοψηφία τους οικονομική άνθηση, έως την πρώτη πετρελαϊκή κρίση το 1973. Πρώτες ύλες και ημερομίσθια κοστίζουν χαμηλά, ενώ

<sup>711</sup> Ο Μπουζάκης χαρακτηρίζει το στέμμα, τον αμερικανικό παράγοντα και το στρατό ισχυρούς πόλους στην άσκηση πολιτικής (Μπουζάκης, 2005, σ. 42).

παράλληλα οι κεϋνσιανές πολιτικές που εφαρμόζονται από τα κράτη τα αφήνουν να παρεμβαίνουν στοχευμένα χωρίς να εμποδίζεται το επιχειρείν.

Το γεγονός πως μετά το 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο οι Δυτικοευρωπαϊκές χώρες γνωρίζουν την οικονομική αφθονία, σχετίζεται κατά τους Lane & Ersson με τον κοινωνικό-οικονομικό εκμοντερνισμό τους. Από το 1975 έως και το 1990 ο βαθμός οικονομικής ελευθερίας –economic freedom (απελευθέρωση αγοράς, ιδιωτικοποιήσεις κ.λπ.)– της Ελλάδας είχε μικρή αύξηση και βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις των Ευρωπαϊκών χωρών (Lane & Ersson, 1999, p. 19). Μελετώντας τον πίνακα με το κατά κεφαλήν ΑΕΠ των χωρών της δυτικής Ευρώπης, παρατηρούμε ότι το ελληνικό κατά κεφαλήν ΑΕΠ είναι το μικρότερο όλων στη δεκαετία του 1950. Στις επόμενες δεκαετίες παρατηρείται μια αύξηση, με ρυθμό όμως πολύ μικρότερο από τις υπόλοιπες χώρες. Το ΑΕΠ την εικοσαετία 1950-1970 αυξάνεται κατά μέσο όρο 6% και το εθνικό εισόδημα ανακατανέμεται. Ο δείκτης «ρυθμός απασχόλησης» για την Ελλάδα παραμένει σταθερά από τους μικρότερους των Ευρωπαϊκών χωρών (Lane & Ersson, 1999, pp. 25-28). Η ανοδική πορεία του ελληνικού δείκτη ανάπτυξης τη μετεμφυλιακή περίοδο ανακόπτεται μετά το 1975 και συνεχίζει να κινείται καθοδικά και κατά τις επόμενες δεκαετίες μέχρι το 1995. Στο συγκεκριμένο δείκτη αποτυπώνονται οι πετρελαϊκές κρίσεις, καθώς και η εναλλαγή κεϋνσιανών και νεοφιλελεύθερων πολιτικών (Lane & Ersson, 1999, pp. 28-29).

Η χώρα συνδέεται το 1961 με την ΕΟΚ και η εξάρτηση από τις ΗΠΑ αμβλύνεται. Η οικονομική ανάπτυξη προκύπτει από τα μεταναστευτικά εμβάσματα<sup>712</sup>, το τουριστικό συνάλλαγμα και τις εισπράξεις της εμπορικής ναυτιλίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια ευημερία που δεν προέκυπτε από δομικές αλλαγές στα μέσα παραγωγής και συνακόλουθα δεν οδηγούσε σε εθνική ολοκλήρωση και ανεξαρτησία. Ο Β. Κρεμμυδάς υπογραμμίζει πως στην ελληνική μεταπολεμική κοινωνία ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά είναι η ανάπτυξη ενός κοινωνικού μεσοστρώματος, που σχηματίζεται από την αύξηση του τριτογενούς τομέα της οικονομίας. Στο ιδεολογικό πεδίο υπάρχει μια τάση για αναζήτηση της εθνικής ταυτότητας και αρκετά αντιδυτικά στοιχεία. Παράλληλα, επικρατεί πνεύμα ανεξαρτησίας και αντιμοναρχισμού (Μπουζάκης, 2005, σσ. 43, 48-49).

Στην αρχή της περιόδου της Μεταπολίτευσης η ανεργία στην Ελλάδα καταγράφεται με εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό (1,9%) και έκτοτε βαίνει αυξανόμενη, για να διαμορφωθεί το 1996 στο 10,1%. Συνακόλουθα, ο πληθωρισμός στην Ελλάδα αυξάνεται μετά τη δεκαετία του 1960 ραγδαία, για να αρχίσει να μειώνεται μετά το 1985. Για μεγάλο χρονικό διάστημα επικρατούσε απόλυτα η άποψη πως ο πληθωρισμός και η ανεργία ήταν μεγέθη αντιστρόφως ανάλογα (Phillips curve). Παρά τις οικονομικές θεωρίες που διέψευσαν στη συνέχεια την ακρίβεια του μοντέλου, στους πίνακες μεταβολών πληθωρισμού-ανεργίας για Ελλάδα και Βρετανία φαίνεται να επαληθεύεται. Δεν πρέπει να παραλείψουμε, στις όποιες ερμηνείες επιχειρηθούν, το γεγονός πως οι πετρελαϊκές κρίσεις παρήγαγαν στασιμοληθωρισμό και όχι τον πληθωρισμό ζήτησης που επαληθεύει την καμπύλη. Επίσης, ο στασιμοληθωρισμός μπορεί να εντοπιστεί σε στρεβλώσεις της οικονομίας που σχετίζονται με την ικανοποίηση προσωπικών συμφερόντων. Στην Ελλάδα η απαίτηση για κοινωνική δικαιοσύνη και αύξηση του βιοτικού επιπέδου μαζικά οδήγησαν σε προνοιακές πολιτικές που δεν έλαβαν υπόψη τους τις αυξήσεις στο δείκτη του πληθωρισμού (Lane & Ersson, 1999, pp. 33-35).

Το πελατειακό σύστημα που εγκαθιδρύθηκε στην Ελλάδα τη μετεμφυλιακή περίοδο άντεξε έως σήμερα. Γράφει ο Jean Meynaud: «Για να αντιμετωπίσει ένα κόμμα τις εκλογές πάνω σε εκτατική βάση έπρεπε να διαθέτει ένα μεγάλο κύκλο σχέσεων. Ένα τέτοιο δίκτυο, στο οποίο διατηρούν ακόμη και σήμερα τη σημασία τους οι οικογενειακοί δεσμοί και οι ρουσφετολογικές υποχρεώσεις, επιτρέπει εκλογικές κινητοποιήσεις [...] Η απουσία ισχυρών κομματικών οργανώσεων καθιστά εύθραυστα τα συνενωτικά στοιχεία»<sup>713</sup>.

Η κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου εμφανίζει έντονα αναδιανεμητικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο της πολιτικής με στόχο τη μείωση των ανισοτήτων που ακολούθησε (ρυθμίζονται αγροτικά

<sup>712</sup> Το διάστημα 1951-1980 μεταναστεύει το 12% του πληθυσμού (Clogg, 2003, σ. 174).

<sup>713</sup> Meynaud, J. (1965). *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα 1946-1965*, Αθήνα, τ. Α', 363 κ.εξ., όπως αναφέρεται στο (Καζάκος, 2011, σ. 114)



χρέη, αυξάνονται οι μισθοί των δημοσίων υπαλλήλων κ.α.). Η περίοδος 1959-1966 εμφάνισε υψηλούς μέσους ετήσιους ρυθμούς μεγέθυνσης. Το «οικονομικό θαύμα», ωστόσο, έκρυβε πλήθος προβλημάτων. Οι αγροτικές εκμεταλλεύσεις και η διάρθρωση της παραγωγής παρέμεναν προβληματικές και συνάμα δεν υπήρχε «μια συνεκτική αντίληψη για την κατεύθυνση που έπρεπε να πάρει η χώρα», ενώ εισοδήματα και κατανάλωση αυξάνονταν. Παρατηρήθηκε το παράδοξο να μην επιτυγχάνεται πολιτική σταθερότητα, αλλά να παραμένουν και να γιγαντώνονται οι διαρθρωτικές αδυναμίες και οι ανισότητες (Καζάκος, 2011, σ. 119). Ο ΟΕCD<sup>714</sup>, ενώ διαπιστώνει αρκετά θετικά βήματα τη διετία 1964-65, καταγράφει και μια σειρά προβλημάτων που μπορούν με σχεδιασμό να επιλυθούν (ΟΕCD, 1966). Στην Αγροτική πολιτική χρειάζεται προσεκτικός σχεδιασμός, ώστε τα καλλιεργούμενα προϊόντα να επιφέρουν κέρδη (για παράδειγμα βαμβάκι αντί για σιτηρά), οι δημόσιες δαπάνες πρέπει να περιοριστούν, βιομηχανικά projects θα πρέπει να προωθηθούν κ.α. Και ενώ θα περίμενε κανείς πως η συγκεκριμένη περίοδος είναι αυτή που θα συμβάλει στο να προσαρμοστεί η εκπαίδευση στις αλλαγές των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και να προτάξει το χρήσιμο και το αποτελεσματικό, το κράτος, θέλοντας να ελέγξει όλες τις εκπαιδευτικές λειτουργίες σε ιδεολογικό επίπεδο, εμποδίζει το σχολείο να εκσυγχρονιστεί (Μπουζάκης, 2005, σ. 43).

Στις εισηγητικές εκθέσεις των νομοσχεδίων που ακολουθούν, η φιλελεύθερη λειτουργική θεώρηση επιδιώκει να δοθεί έμφαση στον οικονομικό ρόλο του σχολείου, κυρίως στη λειτουργία παροχής προσόντων. Στις μεταρρυθμίσεις που επιχειρούνται πριν τη μεταπολίτευση, αρχής γενομένης με αυτήν του 1959 (Ν.Δ.3971/1959 & Ν.Δ.3973/1959), διαφαίνεται η ύπαρξη ενός δυισμού σε σχέση με τη γνώση που «έχει μεγαλύτερη αξία». Από τη μια επιχειρείται μια στροφή στην ανάπτυξη και να δοθεί προβάδισμα στην τεχνοκρατική υπεροχή και απ' την άλλη ο εθνικισμός και ο κλασικισμός του παρελθόντος δεν μπορούν να αναιρεθούν (Μπουζάκης, 2005, σσ. 44-45). Το κράτος παραμένει συγκεντρωτικό, αυταρχικό, γραφειοκρατικό και αρνείται να λειτουργήσει προς όφελος της μεταρρύθμισης. Οι πολιτικές δυνάμεις πιέζουν για «συντήρηση και όχι για αλλαγή, για στροφή στο παρελθόν και όχι για εκσυγχρονισμό». Συνάμα, το κράτος είναι αρκετά αυταρχικό, ώστε να καταπνίξει τις αντίθετες φωνές ομάδων πίεσης (π.χ. γονείς, συνδικαλιστικές ενώσεις εκπαιδευτικών) και των φιλελεύθερων διανοούμενων. Οι αριστεροί διανοούμενοι, που έχουν ενταχθεί στην ΕΔΑ, λόγω του «πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων» έχουν αποκλειστεί από θέσεις στον κρατικό μηχανισμό, επομένως και από την εκπαίδευση (Μπουζάκης, 2005, σσ. 46-48).

Η δεξιά κυριαρχεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, αρχικά με τον «Ελληνικό Συναγερμό» του Αλέξανδρου Παπάγου και έπειτα με την ΕΡΕ του Κων/νου Καραμανλή, έως την εμφάνιση της «Ένωσης Κέντρου» με τον Γεώργιο Παπανδρέου. Η Ένωση Κέντρου, που καταφέρνει να συγκεντρώσει φιλελεύθερους, ριζοσπαστικά στοιχεία και αντιστασιακούς, κερδίζει τις εκλογές το 1963 χωρίς απόλυτη πλειοψηφία και το 1964 με συντριπτική πλειοψηφία (53%). Έρχονται στο προσκήνιο δυνάμεις που απαιτούν «αλλαγή, κοινωνική δικαιοσύνη και εκδημοκρατισμό» (Μπουζάκης, 2005, σ. 48) (Clogg, 2003, σ. 185).

Δεν υπάρχει απόλυτη σύμπτωση για τις συνθήκες που δημιούργησαν την Ένωση Κέντρου. Η εκδοχή που κυρίως προκρίνεται είναι αυτή που λέει πως επιβλήθηκε η δημιουργία της από τον «αμερικανικό παράγοντα» και υποβοηθήθηκε από την ΕΡΕ, ώστε να μειωθεί η δύναμη της Αριστεράς. Τα σχέδια, ωστόσο, για τον «εθνικόφρονα δικομματισμό» ματαιώνονται και την επομένη των εκλογών του 1961 ο Γεώργιος Παπανδρέου κηρύσσει τον «ανένδοτο αγώνα» κατά της Δεξιάς. Η ΕΚ κινείται διαφορετικά τόσο από τη Δεξιά όσο και από την Αριστερά, ενώ στα χρόνια που ακολουθούν η σχέση Αριστεράς και ΕΚ είναι το «σταυρικό ζήτημα» για την ΕΔΑ<sup>715</sup>. Η πορεία της ΕΚ φέρει τα χαρακτηριστικά «αλλαγής σελίδας» και όχι της απλής εναλλαγής κομμάτων στην εξουσία. Η ΕΚ μετέβαλε συνολικά την ατμόσφαιρα, η οποία έπαψε να είναι έντονα αντικομμουνιστική, και προέβη σε μια πολυσυζητημένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Βούλγαρης, 2013, σσ. 62-71) (Clogg, 2003, σσ. 180-181).

<sup>714</sup> OECD Economic Surveys: Greece 1966 (examines economic trends in 1964 and 1965 and prospects for 1966 and urgent economic problems and draws a series of conclusions), pp. 38-40.

<sup>715</sup> Ηλιού Η. (1975). «Δύο εκθέσεις στην Ε.Ε. της ΕΔΑ το 1964» στο Δημητρίου Π. (επιμ.), σσ. 164-214. Αναφέρεται στο (Βούλγαρης, 2013, σ. 64)

Ο Ν.4379/1964 (έμεινε στην ιστορία ως νόμος Παπανδρέου-Παπανούτσου) συνδέει την εκπαίδευση με την οικονομική ευημερία (θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου), αλλά και υπογραμμίζει τις διαστάσεις του *φιλελεύθερου λειτουργικού παραδείγματος εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης* (εκδημοκρατισμός, ισότητα ευκαιριών, κοινωνική δικαιοσύνη, αξιοκρατία). Η 'ισότητα ευκαιριών' του φιλελεύθερου παραδείγματος δίνει στο κράτος το ρόλο του ρυθμιστή-ελεγκτή στη διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Η κυβέρνηση δια στόματος του εισηγητή της Ν. Αλαβάνου τονίζει τον ουμανιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η οποία όμως καλείται να υποστηρίξει εμπράκτως τις θετικές επιστήμες και να απαλλαγεί από την αρχαιολατρία. Η αντιπολίτευση μέσω του εισηγητή της Γ. Λυχνού διαμαρτύρεται για τον παραγκωνισμό της κλασικής παιδείας στο γυμνάσιο. Και ενώ αρκετοί ερευνητές<sup>716</sup> μιλούν για το νομοσχέδιο τονίζοντας πως ήταν προϊόν συναίνεσης, ο Μπουζάκης αναφέρει πως αντιδράσεις για τη γλώσσα, τη σχολική γνώση, την 9χρονη εκπαίδευση, τη δωρεάν παιδεία προέρχονται τόσο από την αντιπολίτευση όσο και από αλλού (π.χ. Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων) (Μπουζάκης, 2005, σσ. 49-53).

Μετά την ανάμειξη του Ανδρέα Παπανδρέου στην πολιτική, που αποτέλεσε «κόκκινο πανί» για στρατό-ανάκτορα-«αμερικανικό παράγοντα», η απόσταση Αριστεράς Κεντροαριστεράς μειώθηκε. Ακολουθούν τα «Ιουλιανά» και καταλήγουμε στην περίοδο της δικτατορίας, όπου καταγράφεται ως η τραγική αποτυχία του πολιτικού συστήματος να διαχειριστεί την πορεία εκδημοκρατισμού της χώρας μετά τον εμφύλιο (Βούλγαρης, 2013, σσ. 62-71).

Ο Καζάκος περιγράφει γλαφυρά σε μια παράγραφο τις αιτίες που μας οδήγησαν στην πολιτική εκτροπή. «Την οικονομική ανάπτυξη συνόδευαν έντονες κοινωνικές αναταράξεις. Η αφηρημένη αυτή έκφραση υποκρύπτει τις σοβαρές αναστατώσεις σε μια κοινωνία, όταν αυτή απογειώνεται και αλλάζει γρήγορα οικονομικές δομές. Ο συνήθης ρυθμός της ζωής διακόπτεται σε μεγάλα τμήματα της κοινωνίας ... Παραδοσιακές κοινωνικές σχέσεις αποδιοργανώνονται. ... Ο κοινωνικός ιστός παραδοσιακών οικισμών αποσυντίθεται ... Ανοίγει ένα αυξανόμενο ρήγμα ανάμεσα σε πραγματική εξέλιξη (και εν πολλοίς βελτιώσεις εισοδημάτων) και προσδοκίες ή απαιτήσεις που θέλουν να ικανοποιηθούν αμέσως. Το ρήγμα τροφοδοτεί τη ριζοσπαστικότητα τμημάτων της κοινωνίας. Επίσης, αλλάζει η ιεραρχία των αξιών στην κοινωνία, όπου ο ήρωας-πολεμιστής παύει βαθμιαία να ασκεί τον παραδειγματικό του χαρακτήρα. Αυτή η αλλαγή αξιών προκαλεί αβεβαιότητες στο στρατό. Η εξέλιξη δημιουργεί μια κατάσταση που "ξεφεύγει" από τα παραδοσιακά πρότυπα πολιτικών σχέσεων, τα οποία μάλιστα καθίστανται υπεύθυνα για τη μη ικανοποίηση απαιτήσεων που δεν είναι ρεαλιστικές. Ουσιαστικά αναπτύσσεται μια δυναμική έντασης ανάμεσα σε οικονομική ανάπτυξη και πολιτικό σύστημα» (Καζάκος, 2011, σσ. 119-120).

Η δικτατορία επιβλήθηκε από κατώτερους αξιωματικούς του στρατού και παρέμεινε έως το 1974. Το ευτύχημα για τη χώρα ήταν πως σχεδόν σύσσωμος ο πολιτικός κόσμος αρνήθηκε να συνεργαστεί με το καθεστώς, στερώντας του έτσι τη νομιμοποίηση. Η συμφωνία σύνδεσης με την ΕΟΚ διεκόπη, ενώ χώρες που είχαν δοσοληψίες με το καθεστώς φάνηκαν πιο συγκαταβατικές. Ως κύκνειο άσμα, γίνεται μια προσπάθεια φιλελευθεροποίησης (Μαρκεζίνης, Οκτώβριος 1973), αλλά τα αδιέξοδα παραμένουν και οδηγούμαστε στα γεγονότα του Πολυτεχνείου (Νοέμβριος 1973). Η οικονομική κατάσταση ολισθαίνει από το κακό στο χειρότερο, καθώς βρισκόμαστε υπό την επιρροή της πρώτης πετρελαϊκής κρίσης (1973). Ακολουθεί το πραξικόπημα κατά του Μακαρίου και η κυπριακή τραγωδία, που επιφέρουν και την κατάρρευση του επονείδιστου καθεστώτος (Βούλγαρης, 2013, σσ. 71-79).

Η μετάβαση από τη δικτατορία στη δημοκρατία ήταν «βελούδινη». Συνέβαλλε σε αυτό η μικρή διάρκεια, η παραβίαση της ιεραρχίας στο στρατό που τον απενοχοποίησε στη συνείδηση των πολιτών, η σύσσωμη απόρριψή του από τον πολιτικό κόσμο και τέλος το Κυπριακό. Το θετικό στην περίπτωση της Ελλάδας, σε αντιδιαστολή με την Ισπανία και την Πορτογαλία, ήταν πως εξαφανίστηκαν τα εξωκοινοβουλευτικά κέντρα εξουσίας που δρούσαν παράλληλα με το

<sup>716</sup> Βλέπε Α. Καζαμιάς (1983). *Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξα της: μια ιστορική-συγκριτική θεώρηση*, Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών, τ.58/1983, σελ.441. Αναφέρεται στο (Μπουζάκης, 2005, σ. 52)

μετεμφυλιακό Δεξιό καθεστώς. Η μοναρχία καταργήθηκε και ο στρατός δεν είχε πια τη δυνατότητα να παρέμβει, ειδικά επειδή «χρεώθηκε» την εθνική τραγωδία της Κύπρου. Η διαδικασία της αποχουντοποίησης, το πρώτο διάστημα αποτελούσε αίτημα για όλες τις πτυχές του δημόσιου βίου (δημόσια διοίκηση, εκπαίδευση, δικαστικό σώμα κ.λπ.), με την «εκ των υστέρων γνώση» έλαβε χώρα με τέτοιο τρόπο που δεν άφησε ανοιχτές πληγές, δεν δημιούργησε μάρτυρες, βοήθησε επιλεκτικά να πραγματοποιηθεί αυτοκάθαρση. Τα κομμουνιστικά κόμματα επανέρχονται στη νομιμότητα (23-9-1974 καταργείται ο Α.Ν. 509). Μια άλλη σημαντική διαφορά σε επίπεδο λόγου (discourse) είναι η έννοια της Δύσης. Η Δύση πριν τη δικτατορία είναι συνυφασμένη με τον αντικομμουνισμό. Για τους συντηρητικούς της μεταπολίτευσης, Δύση είναι η Ευρώπη και η ΕΟΚ, η εγγύηση των δημοκρατικών θεσμών και οι σχέσεις μας με τις ΗΠΑ. Για την πλειοψηφία του ελληνικού λαού, η Δύση (συγκεκριμένα οι ΗΠΑ) έχασε την αίγλη της με την απραξία της έναντι της δικτατορίας και τα αισθήματα του λαού μετατράπηκαν σε έντονα αντιαμερικανικά. Στη συνέχεια, παρά το γεγονός πως δεσπόζει η φιγούρα του Καραμανλή, καταρρέει η παντοκρατορία της Δεξιάς, ενώ το ίδιο ισχύει και για την Εκκλησία. Κυριαρχεί, επομένως, η κουλτούρα «των αντιπάλων του κράτους της Δεξιάς». Κατανοούμε, συνεπώς, που στηρίχθηκε η μετέπειτα κυριαρχία του ΠΑΣΟΚ, χωρίς αυτό να απαξιώνει πλήρως τη ΝΔ, καθώς ο φιλελευθερισμός και ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός κοσμούν έκτοτε την ατζέντα της. Μέσα σε ένα κλίμα συναίνεσης η πολιτική έχει την τάση να αντιμετωπίζεται ως «δοσοληψία» και τα κόμματα ως «μηχανισμοί πελατειακής συναλλαγής». Στις διαπιστώσεις για τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης περιόδου είναι πως η χώρα μετέβη σε μια μακρά περίοδο αριστερής ιδεολογικής ηγεμονίας, ή κατά άλλους σε «αριστερόστροφο λαϊκισμό», το Κράτος παρέμεινε αναποτελεσματικό και η διαφθορά είναι μέχρι σήμερα σε δυσθεώρητα ύψη. Το όφελος που δεν μπορεί να παραγραφεί ή να υποβιβαστεί είναι πως η χώρα κλείνει οριστικά τον κύκλο του εμφυλίου (Βούλγαρης, 2013, σσ. 80-92) (Νικολακόπουλος, 2012, σσ. 159-160) (Clogg, 2003, σσ. 196-201).

Όπως διαμορφώθηκε το πολιτικό μας σύστημα, αρχής γενομένης με το Σύνταγμα της 11<sup>ης</sup> Ιουνίου του 1975<sup>717</sup> και με τις όποιες αναθεωρήσεις ακολούθησαν, έχει συνδράμει στη δημιουργία ενός ισχυρού κράτους με έμφαση στο επίπεδο της εκτελεστικής εξουσίας. Ο ρόλος του Προέδρου της δημοκρατίας είναι αποδυναμωμένος, ο Πρωθυπουργός που συνήθως είναι ο αρχηγός του πλειοψηφούντος κόμματος είναι αυτός που με την ηγετική ομάδα του κόμματός του λαμβάνει τις πολιτικές αποφάσεις, οι οποίες και επικυρώνονται από την κοινοβουλευτική πλειοψηφία επιφέροντας κατά αυτόν τον τρόπο έναν υποβιβασμό του ρόλου της Βουλής<sup>718</sup>. Οι διατάξεις του Συντάγματος που στοχεύουν στη δημιουργία του ισχυρού κράτους είναι σε σύμπνοια με τη σύνδεση *κράτους δικαίου* και *κράτους πρόνοιας* και στοχεύουν στη διατήρηση του υπάρχοντος πολιτικού και κοινωνικού καθεστώτος. Μετά την «αλλαγή» του 1981 και την ιδεολογική χειραφέτηση των λαϊκών μαζών, η μεσαία τάξη που λόγω του ευμετάβλητου της εκλογικής της συμπεριφοράς καθορίζει το εκλογικό αποτέλεσμα, θεωρείται από όλα τα κόμματα πολύ σημαντική (Μάνεσης, 1986, σσ. 30-40).

Για να περιοδολογήσουμε το χρονικό διάστημα 1974-σήμερα, υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις που δεν αρκούν καθεμία από μόνη της. Αρχικά, η εναλλαγή των κομμάτων στην εξουσία στη μεταπολίτευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για αυτό το έργο. Αφήνοντας στην άκρη το συγκεκριμένο κριτήριο, μπορούμε να μελετήσουμε τρία ακόμα που ξεπερνούν τα εθνικά μας όρια. Το πρώτο ενεργοποιείται στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και δεν είναι άλλο από την αλλαγή παραδείγματος στις σχέσεις κράτους-οικονομίας-κοινωνίας (μετάβαση από το κεϋνσιανό στο φιλελεύθερο μοντέλο). Το δεύτερο είναι η κατάρρευση των καθεστώτων του «υπαρκτού σοσιαλισμού» που σηματοδοτεί το τέλος του διπολικού κόσμου. Το τρίτο είναι η παγκοσμιοποίηση

<sup>717</sup> Οι επιλογές του Συντάγματος του 1975 «φέρουν τα ίχνη του ιδεολογικού προσανατολισμού της κοινοβουλευτικής πλειοψηφίας [...] μια ανανεωμένη δεξιά [...] που συγκέντρωνε τις συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις [...]» (Μάνεσης, 1986, σσ. 30-31).

<sup>718</sup> Η κυβέρνηση μπορεί και να νομοθετεί απευθείας επισημαίνει ο Μάνεσης (Μάνεσης, 1986), ενώ ο Κουμάντος μας γνωστοποιεί πλήθος τρόπων με τους οποίους παρακάμπτεται η 'νόμιμη ή καλύτερα η ορθή' οδός (Κουμάντος, 2004).

που στη χώρα μας κορυφώθηκε με την εισαγωγή κοινού νομίματος (Βούλγαρης, 2013, σσ. 93-96) (Βούλγαρης, 2011, σσ. 111-112).

## 6.2.2 Η Περίοδος 1974-1980

### 6.2.2.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου

Το 1973, με την πετρελαϊκή κρίση, αρχίζει μια εποχή ύφεσης για Ελλάδα και Ευρώπη. Η δικτατορία βρίσκεται αντιμέτωπη με οικονομική δυσπραγία και πολιτική κρίση (απώλεια μισής Κύπρου). Η περίοδος 1974-1981 έχει ως κύριο μέλημα την αποκατάσταση της δημοκρατίας, την αποχουντοποίηση της δημόσιας διοίκησης, της εκπαίδευσης και του στρατού, τη σταθεροποίηση και την επίτευξη ευρύτερης συναίνεσης στο κοινωνικό γίνεσθαι, και τέλος την ενταξιακή πορεία στην ΕΟΚ εν μέσω διαφωνιών των σοσιαλιστικών παρατάξεων. Στο κλίμα της ένταξής της στην ΕΟΚ, η Ελλάδα προβαίνει σε μέτρα (Σύνταγμα, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση κ.α.) που μοιάζουν να προετοιμάζουν τη χώρα για το νέο περιβάλλον, ενώ κάποιοι χειρισμοί, που έχουν να κάνουν με κρατικοποιήσεις και διορισμούς στο δημόσιο τομέα, εκτός από το να προβληματίζουν τους Ευρωπαίους δεν συνάδουν και με το φιλελεύθερο προφίλ της Νέας Δημοκρατίας (Καζάκος, 2011). Στις ιστορικές επιτυχίες της περιόδου καταγράφεται η Μεταπολίτευση –«ο αριστοτεχνικός τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε»– και η ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ (υπογραφή της συνθήκης στις 28 Μαΐου 1979). Στο δύσκολο έργο των κυβερνήσεων της περιόδου συγκαταλέγονται η διαχείριση των επιπτώσεων της τραγωδίας στην Κύπρο, με ό,τι αυτό δημιούργησε στις ελληνοτουρκικές σχέσεις, και η οικονομική κατάσταση (μεσοδιάστημα των δύο πετρελαϊκών κρίσεων) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 96-97).

Στην εξωτερική πολιτική αναζητήθηκαν νέες ισορροπίες, καθώς παρά τον έντονο αντιαμερικανισμό –εκτός από την επίρριψη ευθυνών για το Κυπριακό, στη συνείδηση των Ελλήνων οι ΗΠΑ μεροληπτούν υπέρ της Τουρκίας– οι ΗΠΑ είχαν ρόλο κλειδί στις ελληνοτουρκικές σχέσεις. Η επίσπευση της ένταξης της Ελλάδας στην ΕΟΚ από τον Κ. Καραμανλή έχει ως συνέπεια τη διασύνδεση της χώρας με το δυτικό παράγοντα· οριστικοποιείται ο δυτικός προσανατολισμός της Ελλάδας και η σύνδεση με τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής. Η ένταξή μας στην ΕΟΚ με την πάροδο του χρόνου έγινε αποδεκτή ως εγγύηση σταθερότητας και ευημερίας από την πλειοψηφία του πολιτικού φάσματος. Η επιλογή της ΝΔ να ενισχύσει το κεντρικό προφίλ της οδήγησε σε έντονη παρέμβαση από μέρους του κράτους στην οικονομική πολιτική. Απλόχερα μοιράστηκαν αυξήσεις και επεκτάθηκε ο δημόσιος τομέας, σε βαθμό που κατηγορήθηκε για «σοσιαλμανία». Το ακολουθούμενο μοντέλο ανάπτυξης δεν μπορούσε να αποδώσει, ειδικά σε μια περίοδο που η υπόλοιπη Ευρώπη κινούνταν σε όρους νεοφιλελευθερισμού. Η Ελλάδα είχε αυξημένη κατανάλωση, αύξηση εισοδημάτων, μείωση του συναλλάγματος από τη ναυτιλία και τους μετανάστες και μειωμένη παραγωγή και εξαγωγές και οδηγούνταν, έτσι, προς τη δίνη του στασιμωπληθωρισμού (Ροζάκης, 1986, σ. 116) (Καρακούσης, 1999) (Βούλγαρης, 2011, σσ. 112-117) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 98-102).

Το 1974, το δικτατορικό καθεστώς που για επτά ολόκληρα χρόνια είχε ταπεινώσει τον ελληνικό λαό<sup>719</sup>, καταπατώντας τα ατομικά του δικαιώματα και καταργώντας το Σύνταγμα, εγκατέλειψε την εξουσία. Φάνηκε ανίκανο να αντιμετωπίσει τις δραματικές συνέπειες της τουρκικής εισβολής στην Κύπρο, που προκάλεσαν οι ολέθριοι χειρισμοί του ίδιου. Ο πολιτικός κόσμος κινούμενος με φρόνηση, με τρόπο ομαλό και ειρηνικό, επέφερε τη «βελούδινη μετάβαση»

<sup>719</sup> Εκδόσεις που περιγράφουν την περίοδο της δικτατορίας (ΙΔΡΥΜΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ, 2014):

- Μανώλης Γλέζος, *Από τη δικτατορία στη δημοκρατία* (Αθήνα 1974), Βιβλιοθήκη της Βουλής
- Κωστούλα Μητροπούλου, *Το χρονικό των τριών ημερών* (Αθήνα 1974), Βιβλιοθήκη της Βουλής
- Ελένη Φαλιάγκα-Παπανικολάου, *Νήσος Γυάρος-Γιούρα* (Αθήνα 1989), Βιβλιοθήκη της Βουλής
- Κυριάκος Τσακίρης, *Ελλάς Ελλήνων Χριστιανών* (ανατ. της έκδ. Αθήνα 1974), λεύκωμα με σκίτσα της δικτατορικής περιόδου Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας
- Περικλής Κοροβέσης, *Ανθρωποφύλακες* (Αθήνα 1983), Βιβλιοθήκη της Βουλής
- Αναστάσιος Μήνης, *111 μέρες στην ΕΣΑ* (Αθήνα 1975), Βιβλιοθήκη της Βουλής

(Βούλγαρης, 2011, σ. 80) στη δημοκρατία με πρωταγωνιστή τον Κ. Καραμανλή. Η κυβέρνηση Εθνικής Ενότητας που σχηματίστηκε στις 24 Ιουλίου 1974 σηματοδοτώντας την επάνοδο στη δημοκρατία, αποκατέστησε την ελευθερία και τη νομιμότητα (με κορύφωση τη νομιμοποίηση του ΚΚΕ για πρώτη φορά από την εποχή του Εμφυλίου Πολέμου το Δεκέμβριο του 1947) (ΙΔΡΥΜΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ, 2014). Ακολούθως, προκήρυξε βουλευτικές εκλογές και δημοψήφισμα για το πολίτευμα. Στο πολιτικό προσκήνιο βρίσκονται η Νέα Δημοκρατία<sup>720</sup>, η Ένωση Κέντρου-Νέες Δυνάμεις (ΕΚΝΔ) και το ΠΑΣΟΚ. Το νέο πολιτικό σύστημα σέβεται την αρχή της εναλλαγής στην εξουσία και τους δημοκρατικούς κανόνες της πολιτικής (Βεργόπουλος, 1986, σ. 81). Η συγκεκριμένη κυβέρνηση κλήθηκε, εκτός από τα πολλά προβλήματα στο εσωτερικό της χώρας, να διαχειριστεί και το φλέγον ζήτημα της Κύπρου. Σχηματίστηκε με τη συμμετοχή στελεχών τόσο της ΕΡΕ (Εθνική Ριζοσπαστική Ένωση) όσο και της Ένωσης Κέντρου. Μια από τις προτεραιότητες της κυβέρνησης Εθνικής Ενότητας ήταν να συνδράμει στην επίτευξη, αυτού που δήλωνε και το όνομα της, της «εθνικής ενότητας» και κατ' επέκταση της αποχουνοποίησης της δημόσιας διοίκησης. Η κυβέρνηση έπρεπε να διαχειριστεί τα διαρκή προβλήματα με την Τουρκία και συγχρόνως να είναι σε θέση να αποτρέψει απόπειρα νέου πραξικοπήματος από «νοσταλγούς της δικτατορίας». Όλα αυτά υπό την επίδραση της πετρελαϊκής κρίσης, η οποία είχε ως συνέπεια τη δημιουργία ενός επισφαλούς οικονομικού περιβάλλοντος. Ο μόνος τρόπος να εξομαλυνθούν οι διαφωνίες και να υπάρξει πολιτική συναίνεση ήταν να καλλιεργηθεί το αίσθημα της εθνικής ομοψυχίας (Παπακωνσταντίνου, 1999α) (ΙΔΡΥΜΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ, 2014).

Η κυβέρνηση απελευθέρωσε όλους τους πολιτικούς κρατούμενους και έδωσε αμνηστία για όλα τα πολιτικά αδικήματα, έκλεισε τα στρατόπεδα συγκέντρωσης και ακύρωσε όλες τις αποφάσεις για αφαίρεση ή στέρηση διαβατηρίου και απαγόρευση αποδημίας<sup>721</sup>. Λίγες μέρες αργότερα (1<sup>η</sup> Αυγούστου) επανέρχεται σε ισχύ το Σύνταγμα του 1952, εξαιρουμένων των διατάξεων για το πολίτευμα (άρθρο 1). Παρά το σημαντικό έργο της κυβέρνησης Εθνικής Ενότητας, όσα έπρεπε να θεσμοθετηθούν στη συνέχεια επέβαλλαν την προσφυγή στις κάλπες.

Στο σύντομο διάστημα που μεσολάβησε έως τις εκλογές του Νοεμβρίου αναβίωσαν ή ιδρύθηκαν νέα κόμματα<sup>722</sup> (ΙΔΡΥΜΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ, 2014).

### **Νέα Δημοκρατία**

Στις 29 Σεπτεμβρίου 1974 ο Κωνσταντίνος Καραμανλής ανήγγειλε την ίδρυση της Νέας Δημοκρατίας. Στην ιδρυτική της διακήρυξη, ο Καραμανλής περιγράφει την έννοια της δημοκρατίας την οποία και προσπαθεί να ενσωματώσει στον κορμό της παράταξής του, καταλήγοντας πως «θα απαιτηθή η επαγρύπνησις αλλά και η συσπείρωσις του λαού σε ισχυρούς πολιτικούς σχηματισμούς, ικανούς να προστατεύσουν τη δημοκρατία, όχι μόνον από τον κομμουνισμό και φασισμό, αλλά και από τα αίτια που προκάλεσαν στο παρελθόν την πτώση της»<sup>723</sup>. Ο στόχος που τέθηκε ήταν να ξεπεραστεί το ιδεολογικό προφίλ της προδικτατορικής Δεξιάς, επομένως, να ξεπεραστεί η ΕΡΕ. Αυτό κατ' ουσία αποτέλεσε μια αναγκαιότητα, καθώς η δικτατορία είχε στιγματίσει τη Δεξιά (γεννήθηκε από τα σπλάχνα της) και αποζητούσε ανανέωση. Προσπαθεί να δώσει στο κόμμα τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει μια κεντρώα παράταξη<sup>724</sup>, παίρνοντας ίσες αποστάσεις από τα άκρα, αφήνοντας πίσω στελέχη που κατηγορήθηκαν ως φιλοχουντικά και ανανεώνοντας το δυναμικό της.

<sup>720</sup> Στην οποία μετεξελίχθηκε η παλιά ΕΡΕ.

<sup>721</sup> Έκδοση του προεδρικού διατάγματος «Περί χορηγήσεως άμνηστίας», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* (211Α'/26.7.1974), Βιβλιοθήκη της Βουλής.

<sup>722</sup> Έκδοση του νομοθετικού διατάγματος «Περί συστάσεως και επαναλειτουργίας πολιτικῶν κομμάτων», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* (259 Α'/23.9.1974), Βιβλιοθήκη της Βουλής.

<sup>723</sup> Νέα Δημοκρατία - ΙΔΡΥΤΙΚΗ ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ - 4 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1974.

<sup>724</sup> βλ. «*Η παράταξις της Νέας Δημοκρατίας συγκροτείται από έμπειρες και υγιείς, αλλά και από νέες προοδευτικές και ριζοσπαστικές πολιτικές δυνάμεις συντονισμένες στον ίδιο σκοπό: Να κάμουν στην Ελλάδα πράξη την επωνυμία της παρατάξεως - να δώσουν στη χώρα μια νέα δημοκρατία. Νέα Δημοκρατία είναι η πολιτική παράταξις του ταυτίζει το Έθνος με τον Λαόν, την Πατρίδα με τους Ανθρώπους της· την Πολιτεία με τους Πολίτες της· την Εθνική Ανεξαρτησία με την Λαϊκή Κυριαρχία· την Πρόοδο με το Κοινό Αγαθό· την Πολιτική Ελευθερία με την Έννομη Τάξη και την Κοινωνική Δικαιοσύνη.*»

Ο Καραμανλής αποκάλεσε το ιδεολογικό φορτίο της παράταξης που δημιούργησε «ριζοσπαστικό φιλελευθερισμό», προσπαθώντας να τοποθετήσει τη ΝΔ, παραδοσιακά συντηρητικό κόμμα, στον κεντρώο χώρο. Είναι εμφανής η προσήλωση στη μεικτή οικονομία, αλλά και παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στο λόγο που προσδιορίζει το χαρακτήρα του κόμματος. Το «συντηρητικός» και το «δεξιός» αντικαθίστανται από το «φιλελεύθερος», «κοινωνική δικαιοσύνη» κ.λπ. Βασικοί στόχοι του κόμματος η σταθεροποίηση των δημοκρατικών θεσμών, η ένταξη στην ΟΝΕ και η κάθαρση από τα στελέχη που συνεργάστηκαν με τη δικτατορία. Το εγχείρημα της ανανέωσης απεμπολήθηκε από την εσωτερική αντιπολίτευση που ασκήθηκε στον Καραμανλή από τη συντηρητική βάση του κόμματος, αλλά και γιατί η μεταπολεμική δράση του κόμματος το άφηνε έκθετο. Το πρόσταγμα της περιόδου για ριζοσπαστικότερο λόγο δεν μπορούσε να ικανοποιηθεί από την παράταξη της ΝΔ. Η συντηρητική παράταξη κυβερνούσε με ένα μικρό διάλλειμα για 30 χρόνια και είχε ταυτιστεί με το κράτος (Βούλγαρης, 2013, σσ. 289-291).

### **ΠΑΣΟΚ**

Η Τρίτη Ελληνική Δημοκρατία έχει έντονο το αποτύπωμα του ΠΑΣΟΚ. Στις 3 Σεπτεμβρίου 1974 ιδρύεται το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠΑΣΟΚ), μετά την επιστροφή στις 16 Αυγούστου από το εξωτερικό του καθηγητή Ανδρέα Παπανδρέου. Στο Κίνημα προσχώρησε και η Δημοκρατική Άμυνα. Η ιδρυτική «Διακήρυξη της 3<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου» αναφέρεται στην ανάγκη για «ενεργό πολιτική παρουσία των πολιτών, απ' άκρου εις άκρο της Ελλάδας», και εξασφάλιση της εθνικής λαϊκής κυριαρχίας. Στηλιτεύει την εξάρτησης της Ελλάδας «από το ιμπεριαλιστικό κατεστημένο των Η.Π.Α. και του ΝΑΤΟ», καθώς και την οικονομική μας εξάρτηση από τις πολυεθνικές της Δύσης. Καλεί το λαό σε «σοσιαλιστικό μετασχηματισμό» με βασικούς στόχους: «ΕΘΝΙΚΗ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ, ΛΑΪΚΗ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ, ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ»<sup>725</sup>. Ο λόγος της διακήρυξης ήταν ριζοσπαστικός και συνάμα πατριωτικός, ενώ χωρίς να ενστερνίζεται τις απόψεις της Αριστεράς έδινε υποσχέσεις για μαζική συμμετοχή του λαού «στον προγραμματισμό της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής πορείας της Χώρας», την οποία πορεία περιέγραφε με όρους που πόρρω απείχαν από τον οικονομικό φιλελευθερισμό.

Ο «φυσικός» χώρος του ΠΑΣΟΚ θεωρείται το κέντρο, αλλά το διάστημα εκείνο η προδικτατορική ΕΚ συνυπήρχε με το ΠΑΣΟΚ. Στις 20 Σεπτεμβρίου, με ηγέτη το Γιώργο Μαύρο, η ΕΚ συνεργάζεται με τις Νέες Δυνάμεις και σχηματίζουν την Ε.Κ.-Ν.Δ., η οποία στις εκλογές του 1974 είναι η αξιωματική αντιπολίτευση (20,42%-60 έδρες)· ενώ το 1977 η Ένωση Δημοκρατικού Κέντρου (ΕΔΗΚ) αποτυγχάνει εκλογικά. Το ΠΑΣΟΚ είναι το κυρίαρχο κόμμα για το τελευταίο τέταρτο του 20<sup>ου</sup> αιώνα, συνδέοντας το όνομά του με ό,τι ακολούθησε τη Μεταπολίτευση. Όλα τα σοσιαλιστικά κόμματα στις χώρες της Νότιας Ευρώπης που μετέβησαν από τη δικτατορία στη δημοκρατία είχαν θεαματική άνοδο. Αυτό οφείλεται στη θέληση για ανανέωση αλλά και στις διεκδικήσεις όσων τους «οφείλονταν» από τα ευρύτερα στρώματα που το παλιό κομματικό σύστημα είχε αφήσει στο περιθώριο (Βούλγαρης, 2013, σσ. 300-301).

Το ΠΑ.ΣΟ.Κ. είναι ένα πολιτικό κίνημα, η φιλοσοφία του οποίου ερμηνεύεται με βάση τα όσα προηγήθηκαν της δημιουργίας του στη χώρα μας κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου αλλά και της δικτατορίας, κυρίως τα γεγονότα μετά τον εμφύλιο που κατά τον Ροζάκη συνοψίζονται «σε μια τραυματική εμπειρία αποκλεισμού ευρύτατων πολιτικών και κοινωνικών, ταυτόχρονα ομάδων από το αποφασιστικό γίνεσθαι στην Ελλάδα, και από την αρνητική εντύπωση που είχε σχηματιστεί για το ρόλο της Αμερικής με την ανάμιξή της στις λήψεις των αποφάσεων, στη συνεργασία της με τη δικτατορία και στο κυπριακό ζήτημα, ιδιαίτερα από το 1964 και μετά» (Ροζάκης, 1986, σ. 121).

Το φαινόμενο ΠΑΣΟΚ, όπως το χαρακτηρίζει ο Μάνεσης, ερμηνεύεται μόνο μέσω των ιδιαιτεροτήτων του συγκεκριμένου αλλά και του ίδιου του κινήματος. Η δεξιά αποδεικνύεται ανίκανη να διατηρήσει, μέσω των έργων της, τη συναίνεση. Οι λαϊκές μάζες χειραφετούνται από την ιδεολογική ηγεμονία της και αποζητούν αλλαγή. Το αφήγημα της αλλαγής συνεπάγεται κατάλυση της κυριαρχίας της δεξιάς, αναδιανομή πλούτου, ριζικές αλλαγές στις κοινωνικές δομές. Το ΠΑΣΟΚ έρχεται να αποτελέσει την εκλογική βάση των ριζοσπαστών που δεν διακρίνουν καμιά προοπτική

<sup>725</sup> ΠΑΣΟΚ - Ιδρυτική Διακήρυξη Βασικών Αρχών και Στόχων - 3 Σεπτεμβρίου 1974.

στην παραδοσιακή αριστερά. Συγκεντρώνει τους μη προνομιούχους, και με σημαία την «αλλαγή» γίνεται κόμμα των μαζών, χωρίς συγκεκριμένη και συγκροτημένη κοινωνικοπολιτική ιδεολογία. Η ιδεολογία που προβάλλει μέσω των κομματικών του οργανώσεων στα μέλη του είναι ριζοσπαστική, φροντίζοντας παράλληλα αυτό να μην προβάλλεται προς τα έξω –κυρίως πριν τις βουλευτικές εκλογές. Ο Μάνεσης καταγράφει μια σειρά από ιδιαιτερότητες του σοσιαλιστικού αυτού κόμματος: έχει τάση για φραστικό ριζοσπαστισμό, είναι ιδεολογικά προσανατολισμένο στις θεωρίες της «μητρόπολης/περιφέρειας», εκφράζει πολιτικές συμπεριφορές που έχουν κλίση σε πρότυπα «τρίτου κόσμου», κάποιες από τις μεθόδους δράσης του είναι προκλητικές και συνάμα ενδεικτικές μιας υπεροψίας της εξουσίας, ενώ οι καταστατικές διαδικασίες των λειτουργιών των οργάνων του κόμματος «κατακλύζονται από τη 'χαρισματική' προσωπικότητα του αρχηγού ο οποίος κυριαρχεί πάνω σ' αυτές». Ακόμα και το χρώμα της κομματικής σημαίας (πράσινο αντί της παραδοσιακής κόκκινης σημαίας των σοσιαλιστικών κομμάτων) φαίνεται παράξενο. Όλα τα παραπάνω, συνδράμουν στη δριμεία κριτική πως η ιδεολογική φυσιογνωμία του έχει μια «λαϊκίστικη» όψη. Στα θετικά του χρεώνεται πως κατάφερε να εκφράσει τη δυναμική των τάξεων που τότε εξουσιάζονταν και να ανανεώσει το λαϊκό κίνημα. Το ΠΑΣΟΚ, σύμφωνα με το Μάνεση, είναι το πρώτο κόμμα της αριστεράς που κυβερνά με απόλυτα δημοκρατικές διαδικασίες (Μάνεσης, 1986, σσ. 37-40) (Νικολακόπουλος, 2012, σ. 171).

#### **Ένωση Κέντρου - Νέες Δυνάμεις**

Με επικεφαλής το Γεώργιο Μαύρο, ιστορικό στέλεχος του Κέντρου και υπουργό Εξωτερικών της κυβέρνησης Εθνικής Ενότητας, ανασυστάθηκε η Ένωση Κέντρου (20 Σεπτεμβρίου 1974). Στο κόμμα προσχώρησε η ομάδα της Κίνησης των Νέων Δυνάμεων, με στελέχη κυρίως του αντιδικτατορικού αγώνα, και έτσι σχηματίστηκε το κόμμα Ένωση Κέντρου - Νέες Δυνάμεις (ΕΚ-ΝΔ).

#### **Ενωμένη Αριστερά**

Τα αριστερά κόμματα της μεταπολίτευσης πέρασαν από πλήθος διασπάσεων και αλλαγές ονομάτων, επηρεασμένα τόσο από τα τεκταινόμενα στο εσωτερικό της χώρας όσο και από το διεθνές τοπίο (π.χ. κατάρρευση «υπαρκτού σοσιαλισμού»). Η μελέτη των κομμουνιστικών κομμάτων δεν μπορεί να αποκοπεί από τις εξελίξεις στο διεθνές αριστερό κομμουνιστικό κίνημα. Τη δεκαετία του 1960 υπήρξαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τον «κυρίαρχο ρωσικό κομμουνισμό». Μετά τη διάσπαση, στις 18 Φεβρουαρίου το 1968, προκύπτει το φιλοσοβιετικό Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας (ΚΚΕ) –με ηγέτη το Χαρίλαο Φλωράκη– και το ευρωκομμουνιστικό ΚΚΕ Εσωτερικού –με ηγετικές φυσιογνωμίες τον Λ. Κύρκο και τον Χ. Δρακόπουλο. Οι σχέσεις των δύο κομμάτων παρομοιάζονται με εμφύλιο πόλεμο. Το ΚΚΕ νομιμοποιείται στις 23 Σεπτεμβρίου του 1974 και ξεκινούν οι διαδικασίες με στόχο να ενοποιηθούν οι σχηματισμοί που προέκυψαν από τη διάσπαση του 1968. Σχηματίζεται η Ενωμένη Αριστερά από το ΚΚΕ, το ΚΚΕ (εσωτερικού) και την ΕΔΑ, με αρχηγούς των τριών κομμάτων τους Χαρίλαο Φλωράκη, Λεωνίδα Κύρκο και Μπάμπη Δρακόπουλο, και Ηλία Ηλιού. Ο Ηλιού ήταν ο επικεφαλής του συνασπισμού που δημιούργησαν τα τρία κόμματα για να συμμετέχουν στις εκλογές του Νοεμβρίου του 1974. Μετά τις εκλογές ο συνασπισμός διαλύθηκε και διερρήχθησαν οι σχέσεις των κομμάτων της Αριστεράς. Το 1977 το ΚΚΕ επικρατεί και το ΚΚΕ εσωτερικού περιορίζεται στο 15% του συνολικού ποσοστού της κομμουνιστικής Αριστεράς. Το ΚΚΕ ταυτίστηκε με την ιστορική Αριστερά και δόμησε την ταυτότητά του με συστατικά το δεσμό του με το Κ.Κ. της Σοβιετικής Ένωσης, τα φιλωρωσικά αισθήματα των οπαδών του, αλλά και τη γενικευμένη αποστροφή για τη «Δύση» κατά την πρώτη περίοδο της μεταπολίτευσης. Το ΚΚΕ Εσωτερικού διατηρώντας κάποια σημαντικά ιστορικά στελέχη, δέχτηκε στους κόλπους του διανοούμενους, ανθρώπους με ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης, οπαδούς του ευρωκομμουνισμού και επικριτές του «υπαρκτού σοσιαλισμού». Επίσης, αποδέχθηκε πλήρως την ευρωπαϊκή πορεία της χώρας (Βούλγαρης, 2013, σσ. 316-319).

Σύμφωνα με τον Βούλγαρη, η ιδεολογικοπολιτική εικόνα των κομμάτων, στη διαμόρφωσή της, δέχθηκε την επίδραση των ακόλουθων παραγόντων (Βούλγαρης, 2013, σ. 283):

- ο «Κομματικός ανταγωνισμός»
- ο «Εκλογικές πιέσεις»
- ο «Διαμόρφωση διακριτής 'ταυτότητας'»

- ο «Απάντηση σε νέα προβλήματα»
- ο «Ιδεολογικο-προγραμματικές ωσμώσεις με συγγενείς διεθνείς κομματικές δυνάμεις και διεθνή ρεύματα ιδεών λόγω του αναστοχασμού της παλαιάς και πρόσφατης εμπειρίας τους»

Το πολιτικό σύστημα έπρεπε να ενσωματώσει και να αξιοποιήσει τέσσερις διακριτές φάσεις προκλήσεων που άσκησαν τεράστια επίδραση στον ιδεολογικό του προσανατολισμό: εδραίωση δημοκρατικών θεσμών, κατάρρευση του «υπαρκτού σοσιαλισμού», εκσυγχρονισμός για να ενταχθούμε στην ΟΝΕ και τέλος, παγκοσμιοποίηση και πλήρης ένταξη στην ΟΝΕ με υιοθέτηση του ευρώ. Η πρώτη φάση ήταν αυτή που επιφορτίστηκε με τη σταθεροποίηση της δημοκρατίας, τη συνέχιση μιας αναπτυξιακής πορείας για τη χώρα και τον επανακαθορισμό της θέσης της στο διεθνές γεωπολιτικό και οικονομικό περιβάλλον. Η δεύτερη φάση φωτίζεται όχι μόνο από την κατάρρευση του «υπαρκτού σοσιαλισμού» αλλά και από το τέλος της δυνατότητας που προσέφερε ως το αντίπαλο δέος του καπιταλισμού. Συνάμα, υποχωρεί ο κρατικός παρεμβατισμός και εισερχόμαστε στην περίοδο επικράτησης του νεοφιλελευθερισμού. Στην επόμενη φάση, η ένταξη στην ΟΝΕ γίνεται εθνικός στόχος και οι συνθήκες που επικρατούν στις γείτονες χώρες (Γιουγκοσλαβία, «Μακεδονικό») ενισχύουν την ανάδυση εθνικιστικών τάσεων. Η τελευταία φάση βρήκε την Ελλάδα να απολαμβάνει τις εισροές χρημάτων από τα κοινοτικά κονδύλια, να χρησιμοποιεί αντικαπιταλιστικό λόγο και να κρατά τύποις αποστάσεις από το νεοφιλελευθερισμό. Στη μεταπολιτευτική Ελλάδα όλα τα κόμματα έχουν μαζική δομή, αλλά παραμένουν αρχηγικά. Τα δύο μεγάλα είναι «πολυσυλλεκτικά και διαταξικά». Μετά τις αλλεπάλληλες απομυθοποιήσεις των κομματικών στρατεύσεων, τα κόμματα μετατρέπονται σε εκλογικούς μηχανισμούς και η ψήφος των πολιτών γίνεται «χαλαρή και ευμετάβλητη» (Βούλγαρης, 2013, σσ. 283-289).

Μετά την πτώση της δικτατορίας το δίλημμα που τέθηκε ήταν «Καραμανλής ή τα τανκς» και το εκλογικό αποτέλεσμα στις 17 Νοεμβρίου 1974 (54,37% με 220 έδρες για το κόμμα της ΝΔ) δικαίωσε την αναμενόμενη *μαζική συναίνεση* του εκλογικού σώματος, με μέρος των λαϊκών μαζών να είναι ανέτοιμες «να αρθρώσουν άλλη πρόταση» και τους άλλους πολιτικούς σχηματισμούς να αποδεικνύονται «αδύναμοι και ανίκανοι να επηρεάσουν τη λειτουργία των θεσμών». Η Ένωση Κέντρου, παρά τη συνεργασία με αξιόλογους φιλελεύθερους αντιστασιακούς λαμβάνει μόνο το 20,42% των ψήφων (60 έδρες). Η νεοσχηματισθείσα σοσιαλιστική αριστερά (ΠΑΣΟΚ) λαμβάνει ποσοστό 13,58% (12 έδρες). Η κομμουνιστική αριστερά είναι διχασμένη, καθώς μετά τη σύγκρουση του 1968<sup>726</sup> διασπάται στο «ορθόδοξο» φιλοσοβιετικό ΚΚΕ<sup>727</sup> και το ΚΚΕ «Εσωτερικού»<sup>728</sup> (Μάνεσης, 1986, σσ. 36-37).

Αμέσως μετά τις εκλογές (8 Δεκεμβρίου 1974), διενεργείται δημοψήφισμα για τη μορφή του πολιτεύματος και το 69,2% του εκλογικού σώματος τάσσεται υπέρ της Αβασίλευτης Δημοκρατίας. Στις 17 Δεκεμβρίου η Βουλή εκλέγει προσωρινό πρόεδρο της Δημοκρατίας το Μιχαήλ Στασινόπουλο. Στις 7 Ιανουαρίου 1975, με πρόεδρο της συντακτικής επιτροπής τον Κωνσταντίνο Τσάτσο, κατατίθεται στη Βουλή το «Κυβερνητικόν Σχέδιον Συντάγματος». Την επόμενη μέρα η Ε΄ Αναθεωρητική Βουλή αρχίζει επίσημα το συντακτικό έργο της. Τα κόμματα της αντιπολίτευσης καταθέτουν «αντισχέδια». Στο Σύνταγμα του 1975, το καθεστώς από συνταγματική μοναρχία γίνεται προεδρευόμενη κοινοβουλευτική δημοκρατία. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην προάσπιση των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων και υπογραμμίζεται η ανάγκη για παρέμβαση από το κράτος στο μοντέλο της «μεικτής οικονομίας», ώστε να διασφαλίζεται η κοινωνική δικαιοσύνη. Το Σύνταγμα ψηφίστηκε μόνο από τους βουλευτές της Νέας Δημοκρατίας<sup>729</sup>, ενώ και τα τέσσερα κόμματα της αντιπολίτευσης (Ένωση Κέντρου-Νέες Δυνάμεις, ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ και ΚΚΕ

<sup>726</sup> Μεταξύ στελεχών του ΚΚΕ που κατέφυγαν σε χώρες της Ανατολικής Ευρώπης μετά το τέλος του εμφυλίου και όσους δούλευαν στην παρανομία στην Ελλάδα (Μάνεσης, 1986, σ. 36).

<sup>727</sup> Συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό κομμουνιστών, κυρίως εργάτες (Μάνεσης, 1986, σ. 37).

<sup>728</sup> Έχει ευρωκομμουνιστικές τάσεις, «διακηρύσσει τον ' τρίτο δρόμο ' για ένα σοσιαλισμό με δημοκρατία, ελευθερία και αυτοδιαχείριση, ενώ οι κοινωνικές βάσεις του είναι διανοούμενοι, υπάλληλοι και ελεύθεροι επαγγελματίες» (Μάνεσης, 1986, σ. 37).

<sup>729</sup> Οι επόμενες αναθεωρήσεις (2001, 2008) έγιναν με συναινετικές διαδικασίες, με εξαίρεση το άρθρο 16 για την ίδρυση των ιδιωτικών ΑΕΙ που προκάλεσε έντονες αντιδράσεις.



Εσωτερικού/ΕΔΑ) απείχαν από τη διαδικασία της ψηφοφορίας, χαρακτηρίζοντας το νέο Σύνταγμα αντιδημοκρατικό και αυταρχικό, αλλά αυτό δεν επιδρά στην αποδοχή του. Οι αυξημένες αρμοδιότητες-εξουσίες του προέδρου της Δημοκρατίας αποτελέσαν μείζον θέμα<sup>730</sup>. Η Βουλή ψήφισε το Σύνταγμα στις 7 Ιουνίου και δημοσιεύτηκε στις 9 Ιουνίου 1975<sup>731</sup>. Δέκα μέρες μετά την ψήφιση του Συντάγματος, ο Κωνσταντίνος Τσάτσος εκλέχθηκε από τη Βουλή Πρόεδρος της Δημοκρατίας. Το Σύνταγμα του 1975 αποτελεί ένα από τα αριότερα συντάγματα –εκφράζοντας φιλελεύθερες, δημοκρατικές αντιλήψεις– και ισχύει μέχρι σήμερα ύστερα από τις αναθεωρήσεις του 1986, 2001 και 2008 (Βούλγαρης, 2013, σσ. 186-190) (ΙΔΡΥΜΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ, 2014) (Νικολακόπουλος, 2012, σσ. 161-164).

Οι κυβερνητικές επιλογές της Ν.Δ., σύμφωνα με το Νικολακόπουλο, και συγκεκριμένα η ατομία να ξεκαθαρίσουν το δίλημμα «ρήξη ή συνέχεια με το παρελθόν», έφερε απώλειες στα ποσοστά του κόμματος στις εκλογές της 20<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 1977<sup>732</sup>. Η Ν.Δ. εξαιτίας της ενισχυμένης αναλογικής διατήρησε την αυτοδύναμη πλειοψηφία με 171 έδρες, ενώ το ΠΑΣΟΚ διπλασίασε την εκλογική του δύναμη (25.3%) και κατέλαβε με 93 έδρες τη θέση της αξιωματικής αντιπολίτευσης. Η ΕΔΗΚ συρρικνώθηκε εντυπωσιακά φτάνοντας το ποσοστό της στο 12%. Το ΚΚΕ με 9,4% και 11 έδρες επικρατεί στον αριστερό χώρο, έναντι του ΚΚΕ εσ.<sup>733</sup> Οι πολιτικές δυνάμεις που σχηματίζουν την επτακομματική Βουλή μοιάζουν με σύστημα «πολωμένου πολυκομματισμού». Ωστόσο, σύντομα ο εκλογικός ανταγωνισμός διαμορφώνει τη γνωστή μας πλέον διπολική αναμέτρηση. Η ΕΔΗΚ διασπάται, αμέσως μετά τις εκλογές. Η ΝΔ απορροφά την Ακροδεξιά, επιστρέφοντας στην εικόνα της παραδοσιακής Δεξιάς και χάνοντας τα οφέλη της διεύρυνσης του 1978 με στελέχη από τον κεντρώο χώρο, ενώ το ΠΑΣΟΚ μετακινείται και καταλαμβάνει το κέντρο του πολιτικού φάσματος (Νικολακόπουλος, 2012, σσ. 164-167).

Σημαντικό ζήτημα στον τρόπο λειτουργίας του κράτους την περίοδο της μεταπολίτευσης αποτελεί ο πρωταγωνιστικός ρόλος των κομμάτων. Η μεταπολίτευση πρόσφερε στην Ελλάδα, περισσότερο από όλα τη δημοκρατία που συνιστά η αμοιβαία αναγνώριση των τριών ιστορικών παρατάξεων (Δεξιά, Κέντρο, Αριστερά) και την παύση των μεταξύ τους συγκρούσεων (Βούλγαρης, 2013, σ. 214). Ωστόσο, τα κόμματα ανταγωνίζονταν έντονα, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν στην πολιτική διαφθορά για να κερδίσουν το πλεονέκτημα (ακραίο παράδειγμα: η μεταβολή του εκλογικού νόμου, ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες της απερχόμενης πλειοψηφίας). Την περίοδο του έντονου λαϊκισμού από την πλευρά των κομμάτων –κυρίως από το ΠΑΣΟΚ– οι θεσμοί και οι θεσμικές λειτουργίες περιφρονούνταν (Βούλγαρης, 2013, σσ. 190-192). Στη μεταπολιτευτική Ελλάδα, οι θεσμοί εξελίχθηκαν μέσα από μια αντίφαση. Η εμπιστοσύνη των πολιτών αυξήθηκε, καθώς αυτό υποστηριζόταν από την ομαλότητα και τη σταθερότητα, αλλά ταυτόχρονα το κύρος τους υποσκαπτόταν από μια εκτεταμένη διαφθορά που όμοιά της δεν απαντάται σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα (Βούλγαρης, 2013, σ. 218).

Το βασικότερο που πρέπει να τονιστεί για τις πολιτικές επιλογές, και συνακόλουθα αντιπαραθέσεις μεταξύ των τριών βασικών παρατάξεων, είναι πως στη Μεταπολιτευτική περίοδο «δεν κυριάρχησε η *θεματική πολιτική* (issue politics)» ή οι αντιπαραθέσεις για συγκεκριμένα σημαντικά ζητήματα αλλά οι επιλογές της καθημίας συνδέονταν «με την ιστορική τους διαδρομή και τα ιστορικά παραταξιακά βιώματα». Έτσι, έχουμε χρήση λόγου που περικλείει «ιστορικές μνήμες» και «διακριτές θεματικές προγραμματιστικές ενότητες» –*Ευρώπη* η ΝΔ, *Αλλαγή* το ΠΑΣΟΚ, *Κόμμα* το ΚΚΕ, *Ανανέωση* το ΚΚΕ Εσωτερικού (Βούλγαρης, 2013, σσ. 230-231). Μέσω αυτής της ερμηνείας της αντιπαραθέσής τους, μπορεί να αποδοθεί ικανοποιητικά το αντιφατικό φαινόμενο

<sup>730</sup> Διαφαίνεται η πρόθεση να παραχωρηθούν διευρυμένες αρμοδιότητες στον Πρόεδρο της Δημοκρατίας· θέση που εποφθαλμιούσε ο Κ. Καραμανλής. Η αναθεώρηση του 1986, καταργεί τις αυξημένες εξουσίες του Προέδρου της Δημοκρατίας, κάνοντας έτσι τον πρωθυπουργό κυρίαρχο.

<sup>731</sup> ΦΕΚ Α 111/1975

<sup>732</sup> Η εκλογική της δύναμη μειώθηκε σε 41,8% από 54,4%, με απώλειες προς την Εθνική Παράταξη (στα δεξιά της) και προς το ΠΑΣΟΚ.

<sup>733</sup> Το ΚΚΕ εσ. είχε σχηματίσει τη Συμμαχία των Αριστερών και Προοδευτικών Δυνάμεων και το ποσοστό που έλαβε ήταν 2,7%. Οι 2 έδρες μοιράστηκαν σε αυτό και στην ΕΔΑ.

της ισχυρής πόλωσης σε μια κοινωνία όπου δεν υπάρχουν σαφείς ταξικές διαχωριστικές γραμμές. Έτσι, η πόλωση ερμηνεύεται ως ξεκαθάρισμα ιστορικών λογαριασμών, θέληση να κερδίσουν όσοι θεωρούν εαυτούς αποκλεισμένους από αυτά που τους χρωστά το μετεμφυλιακό κράτος της Δεξιάς, η διεκδίκηση για εκσυγχρονισμό στον κοινωνικό και οικονομικό τομέα, η *απαιτήση* πλέον από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα για κοινωνική δικαιοσύνη - μεταβολή στην κατανομή των πόρων (Βούλαρης, 2013, σ. 231).

Η εξωτερική πολιτική της Ελλάδας μπήκε σε μια νέα τροχιά μετά την πτώση της δικτατορίας. Η διαμάχη με την Τουρκία, το Κυπριακό, η στάση των ΗΠΑ έκαναν τις κυβερνήσεις Εθνικής Ενότητας και ΝΔ να πράξουν αναλόγως: η αμφιλεγόμενη αποχώρηση από το στρατιωτικό σκέλος του NATO, έντονη διπλωματική δραστηριότητα για διευθέτηση του Κυπριακού, επανενεργοποίηση της Συμφωνίας Σύνδεσης Ελλάδας - ΕΟΚ (είχε υπογραφεί τον Ιούνιο του 1961 και διακόπηκε τον Απρίλιο του 1967), υποβολή αίτησης για πλήρη ένταξη στην ΕΟΚ (12 Ιουνίου 1975), χαλάρωση της έντονης εξάρτησης που είχε αναπτυχθεί μεταπολεμικά από τις ΗΠΑ, δημιουργία στενών σχέσεων με τη Γερμανία και τη Γαλλία αλλά και τα Βαλκανικά κράτη, βελτίωση των σχέσεων της χώρας με τη Σοβιετική Ένωση (Χατζηβασιλείου Ε. , 1999).

Η προσαγωγή σε δίκη των πρωταιτίων της δικτατορίας (καλοκαίρι 1975), αφού πριν με ψήφισμα η Βουλή, στις 14 Ιανουαρίου, διακήρυξε πως «ή δημοκρατία δικαίω οὐδέποτε κατελύθη», έδειξε πως υπάρχει η πρόθεση να τιμωρηθούν οι ένοχοι, ενώ με το να αποφευχθούν οι εκτελέσεις και οι ακρότητες, η μετάβαση στη δημοκρατία έδωσε στην Ελλάδα την ευκαιρία να φτιάξει την εικόνα της σε διεθνές επίπεδο, θέτοντας τις βάσεις για την ένταξή της στην ΕΟΚ.

### 6.2.2.2 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου

#### [Η Μεταρρύθμιση του 1976/77]

Μετά το 1974 οι αλλαγές στην εκπαίδευση μοιάζουν με αυτές που υλοποιούνται σε δυτικές αστικές κοινοβουλευτικές δημοκρατίες. Η οικονομική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από τον Μπουζάκη «στρεβλή, ανισόρροπη και ανορθόδοξη»<sup>734</sup>. Η δικτατορία και το κυπριακό οδήγησαν σε αρνητικά συναισθήματα για τους αμερικανούς, αντιστασιακή βιβλιογραφία και ριζοσπαστικές κοινωνιολογικές και πολιτικές θεωρίες (Μπουζάκης, 2005, σσ. 53-54).

Ο Ν.309/1976 και ο Ν.576/1977 φέρουν στοιχεία της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1964. «Η μεταρρύθμιση του 1976 εφαρμόζεται με τη συμμετοχή και παλιών κεντρών πολιτικών δυνάμεων» (Μαυροσκούφης, 1997, σ. 49). Η συντηρητική παράταξη υιοθετεί το φιλελεύθερο-λειτουργικό μοντέλο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με καθυστέρηση, κρατώντας σύμφωνα με τον Μπουζάκη «συντηρητικά βαρίδια». Οι εισηγητικές των νομοσχεδίων κάνουν λόγο για το εθνικό, θρησκευτικό και ηθικό φρόνημα αλλά και το ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας<sup>735</sup>. Οι εισηγητές των νομοσχεδίων παρά την αποδοχή της αναγκαιότητας της τεχνικής εκπαίδευσης είναι παγιδευμένοι στην πίστη τους για την υπεροχή της κλασικής παιδείας<sup>736</sup>. Η αξιοκρατία, ο εκδημοκρατισμός, η ισότητα ευκαιριών και η κοινωνική δικαιοσύνη αντιμετωπίζονται διαφορετικά από συμπολίτευση-αντιπολίτευση. Ο Ευάγγελος Παπανούτσος προτείνει για τη γλώσσα την απλούστευση του ορθογραφικού συστήματος, και υπογραμμίζει την ύπαρξη κοινωνικής ανισότητας λέγοντας πως ο «ό πλούσιος μορφώνει τὰ παιδιά του στήν Ελλάδα, ό φτωχός όχι»<sup>737</sup>. Ο Ηλίας Ηλιού, πρόεδρος της ΕΔΑ, απαριθμεί ως στόχους της παιδείας την καλλιέργεια του πνεύματος της Εθνικής ανεξαρτησίας, την προβολή των κληροδοτημάτων του εθνικού πολιτισμού, τη συνεργασία, την άμιλλα και την αλληλεγγύη των λαών, τη δημιουργία πιστών φρουρών και προασπιστών των δημοκρατικών ελευθεριών<sup>738</sup>. Ο Α. Καζαμίας θεωρεί την

<sup>734</sup> Παραοικονομία, διόγκωση του τριτογενούς τομέα, ανισότητες, σχηματισμός κοινωνικού μεσοστρώματος, αστική υπερσυγκέντρωση κ.α. (Μπουζάκης, 2005, σ. 53).

<sup>735</sup> Ο Β. Κοντογιαννόπουλος τονίζει πως το ανθρώπινο δυναμικό είναι σημαντικότερο και από το κεφάλαιο στις ελεύθερες οικονομίες (Μπουζάκης, 2005, σ. 55).

<sup>736</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Α' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΘΘ' (05/04/1976), σ. 4044.

<sup>737</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Α' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΘΘ' (05/04/1976), σ. 4024.

<sup>738</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Α' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΙΑ' (07/04/1976), σ. 4113.

περίοδο 1974-1981 την *πιο κρίσιμη* στη μεταπολεμική δημοκρατική Ελλάδα. Κατά τα λεγόμενά του «η εκπαίδευση βρίσκεται σε κατάσταση πλήρους πολιορκίας από τα πολιτικά κόμματα, τις διδασκαλικές και πανεπιστημιακές οργανώσεις, τον τύπο, τους γονείς, τους μαθητές, τους φοιτητές κ.α.». Δεν αναγνωρίζεται το κλίμα συναίνεσης, αλλά αυτό της σύγκρουσης σε μια κοινωνία που αναζητά ριζοσπαστικές λύσεις. Οι ομάδες που συγκρούονται είναι αυτές που πιέζουν για αλλαγή, ισότητα, εκδημοκρατισμό και κοινωνική δικαιοσύνη<sup>739</sup> με αυτές που επιθυμούν συντήρηση, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα. Οι συγκρούσεις αυτές υποθάλλουν *πολιτική δράση* και συνακόλουθα, οδηγούν σε αλλαγή του πολιτικού σκηνικού. Το 1981 οι ομάδες που πιέζουν για αλλαγή αναλαμβάνουν την εξουσία (Μπουζάκης, 2005, σσ. 54-58).

### 6.2.2.3 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

#### **N.309/1976 (ΦΕΚ 100 - 30.04.1976)-Περί Οργανώσεως Και Διοικήσεως Της Γενικής Εκπαιδεύσεως.**

Το 1976, που λαμβάνει χώρα η πρώτη μεγάλης έκτασης εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της μεταπολίτευσης, έχουμε την ακόλουθη σύνθεση: Υπουργός Παιδείας έως 5 Ιανουαρίου 1976 ο Παναγιώτης Ζέπος και μετά την παραίτησή του ο Γεώργιος Ράλλης, Υφυπουργοί ο Αθανάσιος Ταλιαδούρος και ο Χρυσόστομος Καραπιτέρης, Πρόεδρος της ΔΟΕ ο Παναγιώτης Καζαντζής και της ΟΛΜΕ ο Πείσανδρος Τρομβούκης (Δημαράς, 2013, σσ. 265-266).

Το νομοσχέδιο ξεκινά να προετοιμάζεται το 1974 (20/12/1974 εκδίδεται η απόφαση «περί συγκροτήσεως επιτροπής δια την σύνταξιν νέου νόμου εις αντικατάστασιν του Ν.Δ. 651/70<sup>740</sup>»). Πρόεδρος της επιτροπής ορίστηκε ο Υφυπουργός Παιδείας Π. Καραπιτέρης και οι συνεδριάσεις άρχισαν τον Ιανουάριο του 1975. Οι συνεδριάσεις τελείωσαν το Φεβρουάριο του 1975, ώστε να δοθεί χρόνος στους Σακελλαρίου, Φωτίου και Θεοδωρακόπουλο να διατυπώσουν το νόμο. Τα μέλη της Επιτροπής μελέτησαν το παραγόμενο σχέδιο νόμου και διαπίστωσαν ότι υπάρχει μεγάλη διάσταση ανάμεσα σε αυτό και στις αποφάσεις που ελήφθησαν από την ίδια. Τον Απρίλιο του 1975 έχουμε εκ νέου σύγκληση της Επιτροπής όπου παρουσιάζονται προτάσεις των μελών για βελτίωση του σχεδίου νόμου. Δύο μήνες μετά (8/2/1975) συγκροτήθηκε με Υπουργική απόφαση η "Επιτροπή Δομής της Παιδείας" –επιτροπή οκταμελούς "εξ επιφανών επιστημόνων"<sup>741</sup>– στην οποία δεν μετέχει εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών. Στην επιτροπή δίνεται αρχικά ένα τρίμηνο για να υποβάλει τα πορίσματα της και με νέα Υ.Α. (45/26/55095/5.7.1975) παράταση για ένα ακόμα (Βασιλού Παπαγεωργίου, 1990, σσ. 48-49).

Στις 29/3/1975 δημοσιεύεται το σχέδιο νόμου, που το είχαν επεξεργαστεί δύο επιτροπές – αυτή των "υπηρεσιακών παραγόντων" και αυτή των "επιφανών επιστημόνων". Υποβάλλονται

<sup>739</sup> Οργανώσεις των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, ΟΙΕΛΕ, ΟΛΤΕΕ), των γονιών (ΑΣΓΜΕ), των φοιτητών (ΕΦΕΕ) και του Επιστημονικού Διδακτικού Προσωπικού (ΕΔΠ) των Πανεπιστημίων (Μπουζάκης, 2005, σ. 57).

<sup>740</sup> Υ.Α. Φ 90045/21/119115/20.12.1974 (ΦΕΚ, 1368/ 31.12.1974, τ.Β'). Μέλη της Επιτροπής: Καρανικόλας Αλ. - Επίτιμος Εκπ. Σύμβουλος, Κουτσουρός Α. - Επίτιμος Εκπ. Σύμβουλος, Μιχαήλ Ν. - Πρόεδρος της ΟΛΜΕ, Ντάγκας Α. - Πρόεδρος της ΔΟΕ, Περδικάρης Χαρ. - Γυμνασιάρχης, τ. Αιρετός Εκπ. Σύμβουλος, Μερμέρογλου Φ. - Επίτιμος Διευθυντής ΥΠΕΠΘ, Σακελλαρίου Ι. - Επίτιμος Σύμβουλος του ΑΣΔΥ, Σούκου Α. - Γεν. Επιθεωρητής Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ταμβακλής Ι. - Αναπληρωτής Γεν. Διευθυντής Μέσης Εκπαίδευσης. Στα αρχικά μέλη της Επιτροπής προστέθηκαν αργότερα οι: Φωτίου - Επιτ. Σύμβουλος ΑΣΔΥ, Κουτσιλιέρης – Αναπλ. Πρόεδρος της Ενώσεως Γεν. Επιθεωρητών και Επιθεωρητών Μ.Ε. , Τσιατάς Ευάγ. - Πρόεδρος της Ενώσεως Γεν. Επιθεωρητών και Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βασ. Θεοδωρακόπουλος - Τμηματάρχης Προσωπικού του ΥΠΕΠΘ.

<sup>741</sup> Υ.Α. Φ 90045/9/13455/8.2.1975. Μέλη της Επιτροπής: Ι. Θεοδωρακόπουλος, Ι. Κακριδής, Π. Πρεβελάκης, Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος, Π. Θεοχάρης, Λ. Πολίτης, Δ. Μονογιός, Α. Μωραΐτης. Μετά την άρνηση των Ι. Κακριδής και Λ. Πολίτη να αποδεχθούν τη συμμετοχή τους γίνεται ανασυγκρότηση με την Υ.Α. Φ 90045/16/21481/3.3.1975. Μέλη της ανασυγκροτηθείσας επιτροπής είναι: Ι. Θεοδωρακόπουλος, Περ. Θεοχάρης, Κων. Κριμπάς, Ι. Ταμβακλής, Ι. Ξηροτύρης, Β. Ντούγκας, Α. Χατζηεμμανουήλ, Αντ. Μωραΐτης, Δ. Μονογιός, Σπ. Μιχόπουλος, Ιωάν. Αναστασιάδης, Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος. Στην πρώτη συνεδρίαση (10.3.1975) δήλωσαν ότι αδυνατούν να μετάσχουν οι Κριμπάς, Αναστασιάδης, Παναγιωτόπουλος και ο Αντ. Μωραΐτης παραιτήθηκε στα μέσα Απριλίου 1975. Πρόεδρος της Επιτροπής εξελέγη ο Ι. Θεοδωρακόπουλος, αντιπρόεδρος ο Π. Θεοχάρης και Γεν. Γραμμ. ο Απ. Χατζηεμμανουήλ.

τροπολογίες από τις εκπαιδευτικές οργανώσεις και αναδημοσιεύεται το Μάιο του 1975 δεύτερη φορά και ακολουθούν ξανά τροπολογίες. Το Σεπτέμβριο του 1975 το σχέδιο νόμου δημοσιεύεται για τρίτη φορά και κατατίθεται για ψήφιση στο θερινό τμήμα της Βουλής. Ακολουθούν αντιδράσεις από την ΟΛΜΕ<sup>742</sup> και παραπέμπεται για ψήφιση στην ολομέλεια της Βουλής. Το Νοέμβριο του 1975 το σχέδιο νόμου κατατίθεται για επεξεργασία στην Κοινοβουλευτική Επιτροπή Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί απεργούν (Δεκ. 1975 - Ιαν. 1976) και απαιτούν δομικές αλλαγές. Κατά αυτόν τον τρόπο, οδηγούμαστε στη "Μεγάλη Σύσκεψη για την Παιδεία" με την παρουσία του Καραμανλή<sup>743</sup>. Εν τω μεταξύ, η Κοινοβουλευτική Επιτροπή Παιδείας επεξεργάζεται το σχέδιο νόμου με πολύ αργούς ρυθμούς (19 συνεδριάσεις από 1/12/75 έως 31/3/76) και ο Υπουργός Παιδείας δεσμεύεται απέναντι στις οργανώσεις των εκπαιδευτικών ότι το σχέδιο νόμου θα είναι νόμος του Κράτους την 1/3/1976. Οι δεσμεύσεις αναιρούνται, καθώς εκδηλώνονται αντιδράσεις που σχετίζονται με την "κάθαρση" και την "αποχουνοποίηση". Το Νομοσχέδιο ψηφίζεται στις 15/4/1976 (Βασιλού Παπαγεωργίου, 1990, σσ. 49-52).

### **Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 309/1976 (12/05/1975)**

Ο σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που αναφέρεται και ως κατάρτιση στην εισαγωγή της εισηγητικής έκθεσης, φαίνεται να σχετίζεται ετεροβαρώς με την ικανότητα αργότερα του μαθητή «νά εξασφαλίση αξιοπρεπή συντήρησιν». Διαφαίνεται πως για αυτό το σκοπό προκρίνονται τα «νέα τεχνικά επαγγέλματα».

Αναφέρεται ως στόχος η δημιουργία κινήτρων ώστε να αποκτήσει κύρος το εκπαιδευτικό λειτούργημα, με τον εκπαιδευτικό λειτουργό να μπορεί απρόσκοπτα να εξελιχθεί –ξεκάθαρη η πρόθεση του νομοθέτη να “καλοπιάσει” τον εκπαιδευτικό. Αποσαφηνίζεται ο τρόπος βαθμολογικής και μισθολογικής προώθησης των λειτουργών Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Βαθμοί και 11 κλιμάκια). Αναφέρονται οι παλαιότεροι νόμοι με τους οποίους ρυθμιζόνταν κάποιες αποκλίσεις στη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπάγονταν στο ενιαίο μισθολόγιο των Δημοσίων Υπαλλήλων. Περιγράφεται η πρόθεση του νομοθέτη να σταματήσει η άμεση συσχέτιση βαθμολογικής και μισθολογικής εξέλιξης. Καθώς μέρος των βαθμών μετατρέπονται σε κλιμάκια, τα οποία και χορηγούνται μόνο με την παρέλευση ευδόκιμου χρόνου, γίνεται σίγουρη η μισθολογική εξέλιξη και η βαθμολογική ορίζεται σε πιο αραιά διαστήματα. Το εποπτικό προσωπικό μισθοδοτείται με περισσότερα χρήματα από τους ελεγχόμενους.

Προβλέπονται, για την επιθεώρηση των Νηπιαγωγείων και του προσωπικού τους, 20 επιθεωρητές προσχολικής αγωγής. Όλα τα Π.Δ. που θα αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, θα καταρτίζονται από το ΚΕΜΕ. Το σχήμα του εποπτικού προσωπικού των σχολείων (Δημοτικής Εκπαίδευσης) με βάση τα ισχύοντα (πριν τον 309) είχε ως εξής: Διευθυντές Δημοτικών σχολείων – Επιθεωρητές – Νομαρχιακοί Επιθεωρητές – Αναπληρωτές Γενικοί Επιθεωρητές – Γενικοί Επιθεωρητές. Με τον 309, δημιουργούνται 240 Περιφέρειες Δημοτικής Εκπαίδευσης με ισάριθμους Επιθεωρητές, βαθμολογικά ανώτερους από τους Διευθυντές των Δημοτικών σχολείων. Οι Επιθεωρητές Α΄ τοποθετούνται στις πρωτεύουσες των νομών και οι Β΄ στις υπόλοιπες περιφέρειες. Επίσης ορίζονται 2 επιθεωρητές ειδικής αγωγής. Ορίζονται 15 Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες Δημοτικής Εκπαίδευσης και 16 επόπτες (ένας από αυτούς είναι Διευθυντής Γενικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο). Συνολικά, για τη Δημοτική Εκπαίδευση και την Προσχολική αγωγή έχουμε 278 θέσεις εποπτικού προσωπικού.

<sup>742</sup> «Δελτίον» της ΟΛΜΕ, τ.436, Σεπτέμβριος 1975 (κύριο άρθρο).

<sup>743</sup> Η "Μεγάλη Σύσκεψη για την Παιδεία", τον Ιανουάριο του 1976 με Πρόεδρο τον Πρωθυπουργό Κ.

Καραμανλή έγινε για τη συζήτηση θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής της Γενικής, Τεχνικής, Επαγγελματικής και Ανωτάτης Εκπαίδευσης (2 συνεδριάσεις 19&27/1/1976). Στη σύσκεψη συμμετείχαν: ο Υπουργός Παιδείας - Γ. Ράλλης- οι Υφυπουργοί Παιδείας - Καραπιέρης και Ταλιαδούρος- οι Πρυτάνεις των Πανεπιστημίων Αθηνών, Ε.Μ.Π. και Θεσσαλονίκης - Μητσόπουλος, Σακελλαρίδης, Αναστασιάδης- οι Βουλευτές Επικρατείας Δ. Ζακυνθινός και Ε. Παπανούτσος, ο Ακαδημαϊκός Ι. Θεοδωρακόπουλος, ο εκπαιδευτικός Αλ. Δημαράς, "ως εκπρόσωπος των νέων λειτουργών της εκπαίδευσης" και οι πρόεδροι της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ - Τρομβούκης και Καζαντζής (Βασιλού Παπαγεωργίου, 1990, σ. 51).

Για τη Μέση Εκπαίδευση, ο εποπτικός τομέας οργανώνεται με τη διαίρεση της χώρας σε 80 περιφέρειες και ορίζονται 138 επιθεωρητές (όλων των ειδικοτήτων). Ορίζονται 15 Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες με 16 επόπτες (ένας από αυτούς είναι Γενικός Διευθυντής Γενικής Εκπαίδευσης). Συνολικά, για τη Μέση Εκπαίδευση έχουμε 154 θέσεις εποπτικού προσωπικού. Χαρακτηρίζεται «καινοτόμος» η διάταξη με την οποία θεωρείται πειθαρχικό παράπτωμα των αρμοδίων η μη έγκαιρη υποβολή εκθέσεως ουσιαστικών προσόντων. Η έγκαιρη κρίση του εκπαιδευτικού διασφαλίζει τη μη αναβολή της προαγωγής του. Εδώ, είναι προφανής η προσπάθεια να περιχαρκαωθεί η αντίληψη πως η προαγωγή είναι ουσιαστικά σίγουρη και συνδεδεμένη κυρίως με τον ευδόκιμο χρόνο.

Στο τέταρτο και πέμπτο μέρος της εισηγητικής, γίνεται μνεία σε ρυθμίσεις που θα δώσουν τέλος σε κωλυσιεργίες της επταετίας αλλά και καθίσταται σαφές πως δεν μπορεί να αναλάβει θέση ευθύνης όποιος είχε αναλάβει κάποιο αξίωμα (π.χ. νομάρχης) επί επταετίας.

Μπορούμε με ασφάλεια να ισχυρισθούμε, με βάση τον πρόλογο του Ζέπου στην Εισηγητική Έκθεση του Νομοσχεδίου, πως η διεθνής κοινωνικοοικονομική κατάσταση άρχισε να επηρεάζει το λόγο των πολιτικών του τόπου μας. Όπως ξέρουμε με την *a posteriori* γνώση όσων ακολούθησαν, η τεχνική εκπαίδευση παρέμεινε ο «φτωχός συγγενής»: τα λόγια δεν ήταν σε αρμονία με όσα έπραξαν.

Το σχέδιο νόμου ανήκει στο σύνολο των νομοσχεδίων της πρώτης μεγάλης μεταχουντικής προσπάθειας για μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση. Αυτή η μεταρρύθμιση εντάχθηκε στο πλαίσιο των διατάξεων του Συντάγματος του 1975 και ένας από τους βασικούς συμβούλους ήταν ο Ευάγγελος Παπανούτσος. Είναι ετεροβαρώς προσανατολισμένο στο γλωσσικό ζήτημα. Το θέμα της διοίκησης και εποπτείας είναι δευτερεύον και κυρίως συμπορεύεται με τη θέληση όλων των παρατάξεων για αποχουντοποίηση της διοίκησης της εκπαίδευσης.

### ***N.309/1976 – Πρακτικά Βουλής (5/4/1976 – 14/4/1976)***

#### ***Επισημάνσεις***

Αξιοπρόσεκτη λεπτομέρεια, απόρροια του θολού πρόσφατου μεταδικτατορικού τοπίου, το γεγονός πως οι βουλευτές, ανάλογα με τον πολιτικό χώρο στον οποίο ανήκουν, αποκαλούν το καθεστώς της επταετίας “δικτατορία”, “χούντα”, “επάρατη δικτατορία”.

Καθώς οι συναισθηματικές εντάσεις είναι μεγάλες, και το πολιτικό τοπίο ρευστό και έντονα συγκρουσιακό, στη Βουλή τα πρωτοκλασάτα στελέχη μοιάζουν να έχουν τη «δική τους ατζέντα», αγορεύουν και κάνουν παρατηρήσεις που συνάδουν απόλυτα με την κομματική τους γραμμή. Οι υπόλοιποι “δευτεροκλασάτοι” βουλευτές σχολιάζουν συνήθως κάποιο τμήμα του νομοσχεδίου, με στόχο τη βελτίωσή του.

Ειδικότερα, κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου πολλοί βουλευτές του ΠΑΣΟΚ ζητούν την αλλαγή του «επιθεωρητής» σε «σχολικός σύμβουλος»<sup>744</sup>. Αρκετοί βουλευτές γενικολογούν υπογραμμίζοντας την ικανοποιητική ατμόσφαιρα, εννοώντας ευθέως τη συναίνεση.

Σε αρκετά μεγάλο αριθμό αγορεύσεων απασχολεί τους βουλευτές το θέμα των επιπλέον χρημάτων που απαιτούνται για να υλοποιηθούν οι σχεδιαζόμενες αλλαγές: περισσότερα κτίρια, περισσότεροι καθηγητές, νηπιαγωγοί, διευθυντές, οικόπεδα για σχολεία, σχολικά για τη μετακίνηση των παιδιών στα γυμνάσια κ.λπ.

Για τα άρθρα 72 & 73 που επιφορτίζονται με τη δημιουργία επετηρίδας και την άρση αδικιών της δικτατορίας, οι Βουλευτές της ΕΔΗΚ και του ΠΑΣΟΚ επιχειρηματολογούν εντόνως, ζητώντας πιο ριζοσπαστικές λύσεις. Οι βουλευτές της Ν.Δ. αρκούνται στα όσα υπάρχουν στην εισηγητική. Από τις κεντροαριστερές παρατάξεις υπάρχει θυμός και απαίτηση για Κάθαρση, από την παράταξη της ΝΔ τάση για ομαλοποίηση χωρίς αντιθέσεις και ακραίες λύσεις.

Γενικά, η Ν.Δ. ζητά κάθαρση με «αίσθημα δικαίου», δηλαδή όσοι αποδεδειγμένα έσφαλαν να τιμωρούνται, με μια τάση για προστασία των εποπτών (όχι κρίση συνολική στους κλάδους των εποπτών και διδασκόντων, όχι επιβολή μέτρου «κατοχή πτυχίου μετεκπαίδευσης» και δη και

<sup>744</sup> Ο Κακλαμάνης επιχειρηματολογεί σε μια παράγραφο - επικαλείται τη ΔΟΕ, το έργο του επιθεωρητή, την κακή φήμη του θεσμού που τον συνοδεύει από τη δικτατορία κ.α. Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Α' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΓ' (09/04/1976), σελ. 4209.

αναδρομικά, όχι υποβιβασμό τους κ.α.), ενώ το ΠΑΣΟΚ ζητά κάθαρση συνολική (χρησιμοποιώντας λέξεις/συνθήματα «αποχουντοποίηση», «εκδημοκρατισμός»).

Υπάρχουν άρθρα που συνδιαμορφώνονται με τις ευθείες παρεμβάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, απειλή για απεργία-επιστολές κ.λπ.

### **ΟΛΜΕ & 309/1976**

Η ΟΛΜΕ συνέβαλε στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, καθώς οι περισσότερες από τις τροπολογίες της πέρασαν στο Νόμο. Η πολιτική ηγεσία αναγκάστηκε να υιοθετήσει αρκετές από τις ρυθμίσεις προς όφελος των εκπαιδευτικών που προτάθηκαν από την ομοσπονδία<sup>745</sup>.

Οι επιθεωρητές αντιμετώπιστηκαν αρνητικά από την ΟΛΜΕ, κυρίως γιατί θεωρούσε πως όσοι συνεργάστηκαν με τη δικτατορία δεν θα απομακρυνθούν<sup>746</sup>.

Η ΟΛΜΕ με συνέντευξη τύπου του προέδρου της, Τρομβούκη, κατηγόρησε την Κυβέρνηση πως οικονομικοί λόγοι καθυστερούν την ψήφιση του νομοσχεδίου και η εκπαίδευση συνεχίζει να λειτουργεί με τον Ν.651/70<sup>747</sup>. Όταν πια έγινε νόμος του κράτους η ηγεσία της ΟΛΜΕ ευχαρίστησε τον Πρωθυπουργό, τον Υπουργό, τον Υφυπουργό, τον Γεν. Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας, τα μέλη της εθνικής αντιπροσωπείας και τα πολιτικά κόμματα<sup>748</sup>. Το 1977, σε ομιλία του στον «Παρνασσό», ο πρόεδρος της ΟΛΜΕ χαρακτηρίζει αυταρχική τη δομή της εκπαίδευσης, με το Γυμνασιάρχη “μονοκράτορα” του σχολείου που αποφασίζει μόνος για όλα και το Γενικό Επιθεωρητή “κυρίαρχο” με μοναδικό ρόλο τη βαθμολογία<sup>749</sup>.

### **ΜΜΕ & Ν.309/1976**

Η σοβαρή και με ροπή προς το συντηρητισμό **Καθημερινή**, το 1976 ανήκε στο φιλοκυβερνητικό στρατόπεδο. Αντιμέτωπise θετικά την αλλαγή Ράλλη-Ζέπου στο Υπουργείο Παιδείας (Η Καθημερινή, 1976α, σ. 1). Στις 20 Ιανουαρίου το πρωτοσέλιδό της κάνει λόγο για “ριζική αναμόρφωση της παιδείας”, ενώ παράλληλα ο πρωθυπουργός επαινείται για τη διάθεσή του να επιλυθούν διακομματικά τα εκπαιδευτικά προβλήματα (Η Καθημερινή, 1976b, σ. 1). Δημοσιεύει τα πλήρη πρακτικά της σύσκεψης για την παιδεία (Η Καθημερινή, 1976c, σ. 6) (Η Καθημερινή, 1976e, σ. 7). Στο νομοσχέδιο έγινε αποδεκτό από όλα τα κόμματα το τμήμα του που αφορούσε τη διάταξη για την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το τέρας της διγλωσσίας έπαψε να υφίσταται, καθώς έλαβε «το καίριο χτύπημα που χρόνια ονειρεύονταν όσοι είχαν συλλάβει στη ρίζα του και στις ολέθριες εκβλαστήσεις του το γλωσσικό μας πρόβλημα» (Η Καθημερινή, 1976d, σ. 7). Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη συμφωνία επί της αρχής του νομοσχεδίου από Κυβέρνηση και Αξιωματική Αντιπολίτευση, κατά την επεξεργασία του σχεδίου νόμου από την Επιτροπή Παιδείας της Βουλής. Το αρχικό σχέδιο νόμου τροποποιήθηκε, ώστε να γίνει αποδεκτό από όλους. Ο εισηγητής της ΕΔΗΚ, Ε. Παπανούτσος, αναφέρει πως όταν διατυπώθηκε ο νόμος περί ΚΕΜΕ οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι της δικτατορίας απλώς παροπλίστηκαν, διατήρησαν το μισθό τους και το βαθμό τους ως ειδικοί σύμβουλοι του Υπουργείου –όπως αναφέρει emphaticά μπήκαν στο πρυτανείο. Εκφράζει το φόβο πως το ίδιο θα

<sup>745</sup> «Οι κυβερνητικές αποφάσεις για την παιδεία», (Άρθρο), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 446, 1-2-1976. «Προς τον πρόεδρο της κυβερνήσεως κ. ΚΩΝ. ΚΑΡΑΜΑΝΛΗΝ», (Επιστολή, 10-2-1976), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 447, 15-2-1976. «Προς τον Υπουργόν Παιδείας κ. Γ. Ράλλον», (Επιστολή, 10-2-1976), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 447, 15-2-1976. «Ηθική αποκατάσταση και αξιοκρατία», (Άρθρο), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 447, 15-2-1976.

<sup>746</sup> “Ο Επιθεωρητής που φίλησε το χέρι του Λαδά είναι ακόμα στη θέση του” αναφέρεται στο άρθρο στο οποίο η ΟΛΜΕ επαναλαμβάνει πως θα αντιταχθεί σε οποιαδήποτε αλλοίωση του άρθρου 72, «Ηθική αποκατάσταση και αξιοκρατία», (Άρθρο), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 447, 15-2-1976.

<sup>747</sup> «Συνέντευξη Τύπου», *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 449, 15-3-1976.

<sup>748</sup> «Ανακοίνωση» (16-4-76), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 452, 1-5-1976. «Παρατηρήσεις στο νόμο 309/30.4.76», (Άρθρο), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 453, 15-5-1976.

<sup>749</sup> «Αντιαυταρχική Παιδεία». (Απόσπασμα ομιλίας, 11-7-77), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 469, Σεπ.-1976.

γίνει και με το εποπτικό προσωπικό της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης. Ο εισηγητής του ΠΑΣΟΚ, Ι. Κουτσοχέρας, λέει πως δεν επιτυγχάνεται πραγματική κάθαρση. Ο Κακλαμάνης, ειδικός αγορητής του ΠΑΣΟΚ, χαρακτηρίζει κάποιες διατάξεις άτολμες, ενώ ο Δ. Τσάτσος, ειδικός αγορητής της ΕΔΗΚ, τάσσεται υπέρ του νομοσχεδίου. Ειδικότερα, αναφέρει πως η συζήτηση του νομοσχεδίου αποτέλεσε νίκη της ιδέας του κοινοβουλευτικού διαλόγου, Κυβέρνηση και Συμπολίτευση στάθηκαν στα επιχειρήματα και το αρχικό σχέδιο βελτιώθηκε ριζικά. (Ζούλας, 1976a, σ. 2). Στις 10 Απριλίου η εφημερίδα αναφέρει την τροπολογία που κατέθεσε ο υφυπουργός παιδείας, Χρ. Καραπιπέρης, στο άρθρο 17. Οι διευθυντές των σχολείων επιφορτίζονται με τη σύνταξη αξιολογικής έκθεσης για το διδακτικό προσωπικό, η οποία θα έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα για τον Επιθεωρητή. Ο υφυπουργός υπενθύμισε πως για να συντάξουν οι Επιθεωρητές τις εκθέσεις τους για το διδακτικό προσωπικό ενός σχολείου, συμβουλευόνταν το διευθυντή του. Οι βουλευτές που αντιτάχθηκαν στην τροπολογία, αρκετοί σε αριθμό, χρησιμοποίησαν για επιχείρημα τη διάσπαση της ενότητας του διδακτικού προσωπικού του σχολείου (Ζούλας, 1976b, σ. 2). Στις 13 Απριλίου η εφημερίδα επιλέγει να βάλει στο εξώφυλλο ένα μικρό άρθρο με τίτλο που παραπέμπει σε άνοιγμα στο κέντρο και την αριστερά –«Καθιερώνεται μάθημα για την Δημοκρατία σε όλα τα γυμνάσια». Τα μαθήματα που θα μπου στο πρόγραμμα των σχολείων (μεταξύ αυτών και μάθημα για τη δημοκρατική οργάνωση της πολιτείας), προέκυψαν από τροπολογίες των βουλευτών: Άννα Συνοδινού (ΝΔ), Δημήτρης Τσάτσος (ΕΔΗΚ), Σύλβα Ακρίτα (ΠΑΣΟΚ) (Η Καθημερινή, 1976f, σ. 1). Στις 14 Απριλίου η συζήτηση στη Βουλή έχει περάσει στα άρθρα 72 και 73 που αφορούν το εποπτικό προσωπικό και τους Λυκειαρχες. Τα δύο αυτά άρθρα σχετίζονται με την κάθαρση στο χώρο της παιδείας, η οποία εξαγγέλθηκε από το Ράλλη στη Βουλή μια εβδομάδα πριν. Η Κυβέρνηση δίνει αυξημένη βαρύτητα στα δύο άρθρα και ως εκ τούτου, διέκοψε την προηγούμενη συνεδρίαση ζητώντας να προηγηθεί η ψήφιση των άρθρων που δεν θα συζητηθούν (Ζούλας, 1976c, σ. 2). Στις 15 Απριλίου ο Υφυπουργός παιδείας με τον αναπληρωτή Γενικό Διευθυντή Ανώτατης Εκπαίδευσης Παπαχρήστου βρέθηκαν στην Πάντειο όπου και ο υφυπουργός κήρυξε την έναρξη των εργασιών του Πανελλαδικού συνεδρίου του Επιστημονικού Διδακτικού Προσωπικού των ΑΕΙ. Ο υφυπουργός ανακοίνωσε πως η Κυβέρνηση με νέο οργανισμό για τα ΑΕΙ θα τα εκσυγχρονίσει και θα τα εκδημοκρατίσει. Ο Ταλιαδούρος τόνισε πως δύο είναι οι παράγοντες στα ΑΕΙ: το διδακτικό προσωπικό και οι φοιτητές (Η Καθημερινή, 1976g, σ. 9). Στις 16 Απριλίου ο υφυπουργός Καραπιπέρης με αφορμή τη συζήτηση του άρθρου 73 του νομοσχεδίου δήλωσε πως οι κρίσεις του εποπτικού προσωπικού θα ολοκληρωθούν το προσεχές δίμηνο. Στη συζήτηση του άρθρου 73 συμμετείχαν 23 βουλευτές της ΝΔ και 13 της Αντιπολίτευσης. Όλοι οι βουλευτές της ΝΔ τάχθηκαν υπέρ της κάθαρσης στη γενική εκπαίδευση, αλλά διαφώνησαν στη μεθόδευσή της, όπως αυτή ορίζεται στο άρθρο 73. Αντίθετα, οι βουλευτές της Αντιπολίτευσης υποστήριξαν με θέρμη τόσο την κάθαρση όσο και τη μεθόδευση του άρθρου 73. Οι βουλευτές της συμπολίτευσης που έκαναν λόγο για αντισυνταγματικότητα του άρθρου 73, πρόβαλαν ως επιχείρημα πως οι συγκεκριμένες διατάξεις αφαιρούν νόμιμα κεκτημένα δικαιώματα από τους υπό κρίση επιθεωρητές (Ζούλας, 1976d, σ. 2).

Στις 15 Απριλίου η **Βραδινή** έχει άρθρο για τον Υφυπουργό παιδείας Ταλιαδούρο που κήρυξε την έναρξη των εργασιών του Πανελλαδικού συνεδρίου του Επιστημονικού Διδακτικού Προσωπικού των ΑΕΙ στην Πάντειο. Ο υφυπουργός ανακοίνωσε πως η Κυβέρνηση θα προβεί σε εκσυγχρονισμό και εκδημοκρατισμό των ΑΕΙ με νέο οργανισμό. Ο Ταλιαδούρος τόνισε πως δύο είναι οι παράγοντες στα ΑΕΙ: το διδακτικό προσωπικό και οι φοιτητές (Η Βραδινή, 1976a, σ. 13). Την επόμενη μέρα, στην εφημερίδα ανακοινώνεται η ψήφιση του νομοσχεδίου για τη Γενική Εκπαίδευση και πως επανακρίνονται όλοι οι επιθεωρητές. Στο άρθρο περιλαμβάνεται και το απόσπασμα των πρακτικών που μιλά ο Παπανούτσος και τονίζει πως παρά τις απειλές που δέχεται κάθε μέρα από κάποιους που «έχουν μαθητεύσει καλά στους δυνάστες της δικτατορίας» δεν φοβάται (Η Βραδινή, 1976b, σ. 3).

Στις 6 Απριλίου η **Απογευματινή** με τίτλο άρθρου «Καμμία αντίρρηση για την δημοτική» δράττεται της ευκαιρίας να υπογραμμίσει την ομοφωνία των κομμάτων για την εισαγωγή της Δημοτικής σε όλες τις βαθμίδες αλλά και τη συναίνεση της Αντιπολίτευσης στα σημαντικότερα θέματα (Απογευματινή, 1976a, σ. 5). Στις 8 Απριλίου η εφημερίδα επιλέγει για το εξώφυλλο την

κατάργηση των αρχαίων. Ξεχωρίζει ακόμα μια παράγραφος για την κάθαρση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Όλοι όσοι έχουν συνεργαστεί ηθελημένα με τη δικτατορία θα παραπεμφθούν λέει ο υπουργός. Δεν θα παραπεμφθούν οι φτωχοί δάσκαλοι που έβγαζαν λόγους την 21<sup>η</sup> Απριλίου υπό την απειλή του Νομάρχη ή του στρατιωτικού διοικητή. Θα παραπεμφθούν, ωστόσο, όσοι είχαν θέσεις ευθύνης και έκαναν προσηλυτισμό σε παιδιά και συναδέλφους. Ο Ράλλης αναφέρεται και για την κάθαρση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Υπενθυμίζει πως αυτή έγινε από την Κυβέρνηση Εθνικής Ενότητας και ζητά από τους φοιτητές και τα κόμματα να απαιτήσουν να εφαρμοστεί ο νόμος. Αν ο ίδιος καταργήσει τα πειθαρχικά συμβούλια με νόμο, αυτός θα είναι αντισυνταγματικός και παράλληλα δεν εμπιστεύεται τη σύσταση δευτεροβάθμιων συμβουλίων (Απογευματινή, 1976b, σ. 1). Στη 2<sup>η</sup> σελίδα της εφημερίδας, εκτός από το αίτημα για κάθαρση που επαναλαμβάνεται από σύσσωμη την αντιπολίτευση, απομονώνεται η ρήση του Υπουργού πως το νομοσχέδιο φέρει τη σφραγίδα της ΝΔ. Όλα τα μέσα σε μια προσπάθεια στήριξης του νομοσχεδίου αλλά και οι βουλευτές του κοινοβουλίου τονίζουν πως είναι υπερκομματικό. Ο Ράλλης ξεκαθαρίζει πως δεν είναι υπερκομματικό, φέρει τη σφραγίδα της Νέας Δημοκρατίας και το Κοινοβούλιο το υποστηρίζει με τη θέλησή του. Η ερμηνεία της Απογευματινής για αυτήν τη δήλωση του Υπουργού είναι πως αποδυνάμωσε τις ελπίδες βουλευτών της συμπολίτευσης να ζητήσουν μεταβολές στα άρθρα 71 και 72 (Απογευματινή, 1976c, σ. 2).

**Το Βήμα**, ουδέτερο και ελαφρά αντικυβερνητικό το 1976, εκφράζεται αρνητικά για τους σκοπούς του νομοσχεδίου (Το Βήμα, 1976b, σ. 7). Η αντικατάσταση του Ζέπου από τον Ράλλη δεν γίνεται αποδεκτή θετικά (Το Βήμα, 1976a, σ. 1). Η εφημερίδα αναγνωρίζει τη συμβολή του νομοσχεδίου στην πολυπόθητη κάθαρση. Δύο χρόνια μετά από την κατάρρευση της χούντας και οι άνθρωποί της μένουν ακλόνητοι σε ευαίσθητες θέσεις της εκπαίδευσης. Το αίτημα για κάθαρση είναι ιδιαίτερα έντονο και επιτακτικό. Το νομοσχέδιο συζητείται στο κοινοβούλιο και το άρθρο αναφέρει emphatically πως «οι άνθρωποι της τυραννίας, “η εκπαιδευτική χούντα” άρχισαν να αντιδρούν με λύσσα στην ψήφιση των διατάξεων του νομοσχεδίου, που προβλέπει μια αρχή καθάρσεως της Παιδείας από τα όργανα και τους συνεργάτες του δικτατορικού καθεστώτος». Υπογραμμίζεται πως είναι αδιανόητο να ψηφιστεί ο Νόμος και να εφαρμοστεί από ανθρώπους συνειδητά αντίθετους σε κάθε πρόοδο, “υπηρέτες και υμνητές της τυραννίας και του σκοταδισμού”. Μόνο πιστοί υπηρέτες του «τυραννικού καθεστώτος κι’ αφοσιωμένοι φίλοι και συνεργάτες κ’ εμετικοί υμνητές των “πρωτεργατών της Εθνεγερσίας” της 21<sup>ης</sup> Απριλίου μπορούσαν να καταλάβουν θέσεις στο εποπτικό προσωπικό της Γενικής Εκπαιδευσεως». Ακολουθούν αρκετά παραδείγματα με επίλεκτους γυμνασιάρχες με πολλά προσόντα που αποκλείστηκαν και αντίστροφα άνθρωποι χωρίς προσόντα που βρέθηκαν επιθεωρητές. Η εφημερίδα απαντά με αυτό τον τρόπο σε ανακοίνωση της Ένωσης Επιθεωρητών που επιχειρηματολογεί κατά της ψήφισης και εφαρμογής του άρθρου 73 του νομοσχεδίου. Η εφημερίδα λέει προκλητικά πως υπάρχει πλήθος στοιχείων στο υπουργείο παιδείας που επαληθεύουν τα γραφόμενά της και αν ο Υπουργός δεν μπορεί να τα βρει, θα βοηθήσει η ίδια (Το Βήμα, 1976c, σ. 2). Στις 16 Απριλίου, αφού ψηφίστηκε το νομοσχέδιο, η εφημερίδα επέλεξε να προβάλει την ψήφιση χωρίς τροπολογία του άρθρου 73: «Ακροδεξιόι απέτυχαν να αλλοιώσουν το άρθρο 73 του Εκπαιδευτικού». Αναφέρει πως αυτό έγινε με πολύ κόπο και με τη συνδρομή της Αντιπολίτευσης, καθώς αρκετοί κυβερνητικοί βουλευτές της άκρας δεξιάς πτέρυγας της ΝΔ υπερασπίστηκαν τους επιθεωρητές που πήραν βαθμό στη δικτατορία. Η συμπολίτευση ζητούσε να σταματήσει ο διωγμός των εκπαιδευτικών και των στρατιωτικών, ενώ η αντιπολίτευση χαρακτήρισε απαράδεκτο να προστατεύονται όσοι διορίστηκαν από παράνομη εξουσία. Αναφέρεται και η αποκάλυψη στη Βουλή του Παπανούτσου πως τον απειλούν με δολοφονία αν συνεχίσει να πολεμά τους επιθεωρητές (Το Βήμα, 1976e, σ. 2). Δύο μέρες μετά την ψήφιση του νομοσχεδίου ανακινείται η κάθαρση στην ανώτατη εκπαίδευση. Η διαπίστωση του αρθρογράφου είναι πως πουθενά η αποχουντοποίηση δεν πήρε τέτοιες διαστάσεις όσο στην ανώτατη παιδεία. Υπογραμμίζει, ωστόσο, πως υπήρξαν κάποιες αστοχίες (Συντακτική Πράξη για την αποκατάσταση της νομιμότητας στα ΑΕΙ). Συγκεκριμένα, αναφέρεται στη διάκριση μεταξύ όσων πήραν πολιτικά αξιώματα στη Δικτατορία και σε ακαδημαϊκούς δασκάλους που συνεργάστηκαν και υποστήριξαν πολιτικά τη Δικτατορία. Εξίσου άστοχη βρίσκει την προσωρινή



απόλυση και αναρωτιέται πως μπορεί να αποβληθεί το μόνιμο στίγμα και με τι ηθικό κύρος θα ατενίσει κάποιος ξανά τους φοιτητές του. Μια διαδικαστική αστοχία είναι το γεγονός πως άφησαν στους φοιτητές την πρωτοβουλία για τη συλλογή στοιχείων και τη διατύπωση κατηγοριών κατά των πανεπιστημιακών δασκάλων τους. Η ποινή των προσωρινά τιμωρημένων λήγει και επιστρέφουν στα ιδρύματα, προκαλώντας τις αντιδράσεις των φοιτητών που ζητούν να φύγουν όλοι οι χουντικοί από τα ιδρύματα (Κουμάντος Γ. , 1976, σσ. 1,12). Τον Ιούνιο του 1976, ο Παπανούτσος, τακτικός αρθρογράφος του Βήματος, γράφει για προβλήματα που θα δημιουργηθούν από την εφαρμογή του νέου νόμου (Το Βήμα, 1976d, σ. 4).

Η αντιπολιτευόμενη **Ελευθεροτυπία** καυτηριάζει το μετασχηματισμό που δεν έγινε και αντί αυτού, άλλαξαν δύο υπουργοί. Ο Ράλλης θεωρείται “προσωρινός” στο Παιδείας (Ελευθεροτυπία, 1976a, σ. 1). Η καθιέρωση της δημοτικής αποσπά διθυράμβους από την εφημερίδα (Ελευθεροτυπία, 1976b, σ. 1) (Ελευθεροτυπία, 1976c, σ. 2). Οι απεργιακές κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών είναι από τα θέματα που αγγίζουν την εφημερίδα η οποία δείχνει και ζητά «Αλληλεγγύη προς τους απεργούς ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς» (Ελευθεροτυπία, 1976d), ενημερώνει πως «οργανώνεται επιστράτευσης εκπαιδευτικών» (Ελευθεροτυπία, 1976e) και προειδοποιεί πως οι εκπαιδευτικοί είναι «ανυποχώρητοι» (Ελευθεροτυπία, 1976f). Στις 2 Απριλίου η εφημερίδα φιλοξενεί στο εξώφυλλο κάποια μικρά άρθρα για την εκπαίδευση. Το ένα από αυτά αφορά την εισαγωγή στην ολομέλεια της Βουλής του νομοσχεδίου για τη Γενική εκπαίδευση, το οποίο το επεξεργαζόταν για τέσσερις ολόκληρους μήνες η αρμόδια κοινοβουλευτική επιτροπή. Το νομοσχέδιο έγινε κιάλας αιτία να ξεσπάσουν τρεις μεγάλες απεργίες εκπαιδευτικών (Ελευθεροτυπία, 1976h, σ. 1). Ο αρχηγός της ΕΔΗΚ έχει καταθέσει ήδη τροπολογία, με την οποία ζητά εκτός της δημοτικής και εφαρμογή του μονοτονικού (Ελευθεροτυπία, 1976i, σ. 1). Με συμφωνία της ΔΟΕ και του υπουργού Ράλλη έληξε η απεργία των δασκάλων, οι οποίοι είχαν κυρίως οικονομικά αιτήματα. Ο Ράλλης δεσμεύτηκε πως το 1977 θα άρει τις ανισότητες και τις αδικίες που υφίσταται ο κλάδος (Ελευθεροτυπία, 1976j, σ. 1). Στις 6 Απριλίου η εφημερίδα σταχυολογεί τις αντιδράσεις των βουλευτών για το νομοσχέδιο. Το ΠΑΣΟΚ ζητά τροποποιήσεις προς το προοδευτικότερο, ο Δ. Ζακυθινός προς το συντηρητικότερο, ενώ οι εισηγητές πλειοψηφίας και μειοψηφίας –Αποσκήτης και Παπανούτσος– διατύπωσαν επαίνους. Ο Παπανούτσος –εισηγητής της ΕΔΗΚ– βρίσκει το νομοσχέδιο βελτιωμένο μετά τις μεταβολές για τις οποίες παρενέβη ο ίδιος ο Πρωθυπουργός. Τονίζει πως ο νόμος επαναφέρει τη μεταρρύθμιση της Κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου. Ο εισηγητής του ΠΑΣΟΚ Κουτσοχέρας περιγράφει ένα ταξικό νομοσχέδιο που θα δημιουργήσει πολλά «τεχνικά χέρια με μπλε φόρμες και κατσαβίδια» τα οποία θα χρησιμοποιεί μια κλειστή και ελεγχόμενη κάστα. Ο Κακλαμάνης επιμένει στην κάθαρση της παιδείας και σε βελτιώσεις στο γλωσσικό ζήτημα (Γκιώνης & Τρωγάδης, 1976a, σ. 2). Στην ίδια σελίδα στο άρθρο της Ψαθά, ο «λαμπερός» για το πνεύμα του Παπανούτσος έκανε τομή με τα λεγόμενά του· παραθέτουμε μερικά. Η δωρεάν παιδεία καθιερώθηκε, αλλά «ο πλούσιος μορφώνει τα παιδιά του, ο φτωχός όχι». Ζητά οικονομική ενίσχυση των εκπαιδευτικών, να μειωθεί ο αριθμός των επιθεωρητών και να πάψει η αστυνόμευση των εκπαιδευτικών. Στηλιτεύει και την πρωτότυπη κάθαρση: όσοι επιθεωρητές πάψουν να επιθεωρούν γιατί ήταν όργανα της δικτατορίας, θα διευθύνουν σχολεία· συνεχίζει λέγοντας: «Ποινές που μοιάζουν με παράσημα» (Ψαθά, 1976, σ. 2). Τις επόμενες μέρες, η εφημερίδα φιλοξενεί άρθρα που αφορούν κυρίως το γλωσσικό ζήτημα και τα αρχαία ελληνικά. Στις 13 Απριλίου η εφημερίδα επιλέγει για τη σελίδα 2 την πρόταση βουλευτών που πέρασε ως τροπολογία για τα νέα μαθήματα «Δημοκρατική Οργάνωση της Πολιτείας» και Πολιτιστικά μαθήματα (ιστορία της τέχνης, θέατρο, μουσική, χορός, εικαστικές τέχνες) (Ελευθεροτυπία, 1976k, σ. 2). Η εφημερίδα, όσο συζητείται το νομοσχέδιο, μεταφέρει τις απόψεις των κομμάτων, ενώ μετά από την ψήφιση του νόμου επιλέγει να υπογραμμίσει την πολυπόθητη «κάθαρση». Στις 16 Απριλίου την εφημερίδα απασχολεί η ψήφιση του άρθρου 73 μετά από πολύωρη συνεδρίαση, στην οποία οι “σκληροί” της ΝΔ, όπως αποκαλεί τους βουλευτές της δεξιάς πτέρυγας του κόμματος, δεν κατάφεραν να διασώσουν τους επιθεωρητές που προήχθησαν επί χούντας. Εκτός από επιχειρήματα χρησιμοποιήθηκε μέχρι και απειλή κατά της ζωής του βουλευτή της ΕΔΗΚ Παπανούτσου (Γκιώνης & Τρωγάδης, 1976b, σ. 2).

#### 6.2.2.4 Ανώτατη Εκπαίδευση

##### **N.815/1978 (ΦΕΚ 147 - 15.09.1978)-Για την οργάνωση και τη λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.**

Το νομοσχέδιο δεν αποτελεί νόμο αξιολόγησης, αλλά είναι ένας ιδιαίτερος σταθμός των μεταρρυθμιστικών επεισοδίων της μεταπολίτευσης. Ο νόμος επιχειρεί να αντικαταστήσει το θεσμό της Έδρας με αυτόν του τομέα (αν και τα περιθώρια που αφήνει μάλλον καθιστούν τη συγκεκριμένη αλλαγή τυπική) και κυρίως «να βάλει τάξη στο γενικό κλίμα χαλαρώσεως που επικρατεί» στα ΑΕΙ. Οι αντιδράσεις, κυρίως των φοιτητών, έκαναν τον 815/1978 να είναι ο πρώτος εκπαιδευτικός νόμος της μεταπολίτευσης που καταργείται στην πράξη.

Ο Μπουζάκης υπογραμμίζει πως αυτή η περίοδος χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις «ανάμεσα σε ομάδες που πιέζουν για αλλαγή, για ισότητα, εκδημοκρατισμό και κοινωνική δικαιοσύνη, και σε ομάδες που πιέζουν για συντήρηση, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα» (Μπουζάκης, 2005, σσ. 54-58). Ο Δημαράς χαρακτηρίζει τις συγκρούσεις<sup>750</sup> που προκλήθηκαν από τις ρυθμίσεις του 815 στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση ως τις χαρακτηριστικότερες αυτού του φαινομένου (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 275-276).

[Στις 21 Δεκεμβρίου του 1979 οι βουλευτές Ιωάννης Πεσμαζόγλου, Βιργινία Τσουδερού, Κων/νος Αλαβάνος, Δημήτριος Καρδαράς υπογράφουν Εισηγητική Έκθεση με την οποία ζητούν την κατάργηση άρθρων του Ν.815<sup>751</sup>. Εκεί, αναφέρεται χαρακτηριστικά: ο νόμος «έχει προκαλέσει βαθύτατη ανωμαλία στη λειτουργία των ΑΕΙ», «είχε απαράδεκτο δημοσιονομικό κόστος», οι διατάξεις για τη διδασκαλία και τους τομείς προκάλεσαν την αντίδραση φοιτητών και σχολών.]

##### **Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 815/1978 (22/08/1978)**

Στην εισαγωγή της εισηγητικής αναφέρεται πως η Ανώτατη Παιδεία αποτελεί «ένα από τους βασικότερους παράγοντες πνευματικής, κοινωνικής, πολιτιστικής, επιστημονικής, τεχνολογικής και οικονομικής αναπτύξεως» [*επίκληση στο συναίσθημα*]. Επομένως, έχει ανάγκη από την αμέριστη προσοχή της πολιτείας, ώστε να εκσυγχρονίζεται και να προσαρμόζεται στις διεθνείς επιστημονικές εξελίξεις. Το νομοθετικό πλαίσιο, ωστόσο, της Ανώτατης Παιδείας «έχει κριθεί ότι χρειάζεται [*βεβαιωτική διατύπωση*] αναμόρφωση και προσαρμογή στις σύγχρονες απαιτήσεις». Η τελευταία από τις επιτροπές που μελέτησαν τον εκσυγχρονισμό της νομοθεσίας, παρέδωσε τις προτάσεις της στο Υπουργείο Παιδείας τον Ιούνιο 1977.

«Η Κυβέρνηση αφού έλαβε υπόψη της την υπάρχουσα κατάσταση στην Ανωτάτη Παιδεία, τα πορίσματα των ανωτέρω επιτροπών, τις εισηγήσεις των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.), τις απόψεις των επιμελητών και βοηθών και των φοιτητών, όπως κατά καιρούς έχουν

<sup>750</sup> Ενδεικτικά καίρια σημεία των κινητοποιήσεων (Δημαράς Α. , 2013, σ. 276):

- Τον Αύγουστο του 1978 το νομοσχέδιο ψηφίστηκε από το Τμήμα Διακοπών της Βουλής.
- Η ΕΦΕΕ, στην οποία πλειοψηφούσαν οι φοιτητικές οργανώσεις της ΚΝΕ/ΚΚΕ (ΠΣΚ) και του ΠΑΣΟΚ (ΠΑΣΠ), αντιδρά χαλαρά.
- Την πρωτοβουλία των κινητοποιήσεων αναλαμβάνουν οργανώσεις της εξωκοινοβουλευτικής αριστεράς και «αυτόνομοι» φοιτητές.
- Οι κινητοποιήσεις αρχίζουν μόνο όταν διαπιστώνονται οι συνέπειες από την εφαρμογή του νόμου (Οκτώβριος 1979).
- Οι καταλήψεις αρχίζουν στην Αθήνα (Χημείο) αλλά και στην Ξάνθη (Πολυτεχνείο) (Δεκέμβριος 1979).
- Είναι οι πρώτες καταλήψεις πανεπιστημίων μετά τη Μεταπολίτευση.
- Ομάδες της ΠΣΚ δρουν αντιδραστικά και επιχειρούν να αποσπάσουν το Χημείο, που έχουν καταλάβει οι («θεσμοποιημένες») «Συντονιστικές Επιτροπές».
- Τα ΜΑΤ καταδιώκοντας διαδηλωτές εισβάλλουν στη Νομική (Αθηνών) παραβιάζοντας το άσυλο.
- Η κυβέρνηση επιβάλλει το κλείσιμο των πανεπιστημίων.
- Ο πρωθυπουργός (Κωνσταντίνος Καραμανλής) αναγγέλλει την αναστολή των εξεταστικών διατάξεων του νόμου 815 και την έναρξη διαδικασιών για τον καταρτισμό άλλου νόμου (3 Ιανουαρίου 1980).
- Δεν συντάχθηκε νέος νόμος-πλαίσιο έως το 1982 (ο 1268 της Κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ).

<sup>751</sup> Ζητούν κατάργηση των άρθρων: 1, 2, 3, 4, 5: «Σύσταση και λειτουργία τομέων», 15 διδασκαλία, 16, 17, 18 φοίτηση, 19, 20, 21, 22, 23 εξετάσεις.

διατυπωθεί, υποβάλλει προς ψήφιση στην Εθνική Αντιπροσωπεία το παρόν σχέδιο νόμου». Με την πρόταση αυτή, επιχειρείται η επίτευξη συναίνεσης μέσω της έκφρασης συλλογικής αποδοχής.

Ανακοινώνεται πως το παρόν σχέδιο νόμου αποτελεί το πρώτο από μια σειρά νομοσχεδίων που θα αναδιοργανώσουν και θα εκσυγχρονίσουν [λέξη σύνθημα] τη λειτουργία των ΑΕΙ.

Η εισηγητική αιτιολογεί τη βιασύνη στην κατάθεση του νομοσχεδίου (θερινό τμήμα), με το επιχείρημα «τα θέματα, τα οποία ρυθμίζει είναι βασικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία των ιδρυμάτων κατά το ανερχόμενο από της 1.9.1978 νέο πανεπιστημιακό έτος. Ιδιαίτερα είναι επιβεβλημένη η έναρξη από 1.9.1978 της εφαρμογής των μέτρων, τα οποία έχει ήδη εξαγγείλει η Κυβέρνηση για τους υπηρετούντες επιμελητές και βοηθούς. Επίσης, οι προβλεπόμενες από το σχέδιο ρυθμίσεις των σπουδών (διδασκαλία, φοίτηση εξετάσεις) είναι ευνόητο ότι θα πρέπει να είναι έγκαιρα γνωστές στους φοιτητές από την αρχή του Πανεπιστημιακού έτους, για να προετοιμάσουν αντίστοιχα την οργάνωση των σπουδών τους».

### ***N.815/1978 – Πρακτικά Βουλής (29/08/1978 – 06/09/1978)***

#### ***Επισημάνσεις***

Ο νόμος δεν αφορά την αξιολόγηση, αλλά αποτελεί τμήμα των νομοσχεδίων που ακολούθησαν τη μεταρρύθμιση του 76-78 της μεταπολίτευσης. Η Κυβέρνηση προσπάθησε να περάσει ο νόμος από το θερινό τμήμα της Βουλής με τα Πανεπιστήμια κλειστά.

Το ΠΑΣΟΚ και το ΚΚΕ είχαν προτείνει το δικό τους σχέδιο για νόμο-πλαίσιο λίγο διάστημα πριν. Επίσης, η Κυβέρνηση είχε απαρνηθεί δύο σχέδια επιτροπών της, στη Β' επιτροπή προήδρευε ο Ταλιαδούρος, τα οποία βρίσκονταν σε πλήρη αντίθεση με το παρόν σχέδιο νόμου.

Ο νόμος συνάντησε την αντίδραση τόσο των καθηγητών (κατάργηση έδρας και δημιουργία τομέα) όσο και των φοιτητών (περιορισμός του δικαιώματος να εξετάζονται επ' άπειρον στα μαθήματα και ορισμός χρονικού διαστήματος για την περάτωση των σπουδών τους). Κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων της Βουλής, πραγματοποιήθηκαν συγκεντρώσεις διαμαρτυρίας σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Πάτρα.

Οι βουλευτές του ΠΑΣΟΚ επικαλέστηκαν αρκετές φορές τις αντιδράσεις των φοιτητών για την απώλεια της φοιτητικής τους ιδιότητας. Επίσης, στηλιτεύουν την επίκληση της Κυβέρνησης στον εξευρωπαϊσμό και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, που στην ουσία δεν είναι παρά προσπάθεια να εναρμονιστούν οι λειτουργίες της ελληνικής εκπαίδευσης με αυτές της ΕΟΚ.

Σύσσωμη η Αντιπολίτευση θεωρεί πως το νομοσχέδιο υποβαθμίζει και υποτιμά το ρόλο του επιστημονικού προσωπικού των ΑΕΙ. Συχνά, από την Αντιπολίτευση, γίνεται λόγος για τους Καθηγητές με αρνητικό πρόσημο -βεντετισμός, πλούτος, νεποτισμός, διπλοθεσίτες, διαχειρίζονται κονδύλια με αδιαφάνεια, δεν παραδίδουν μαθήματα, δεν είναι κοντά με τους φοιτητές τους, φορτώνουν δουλειά στο επικουρικό προσωπικό κ.λπ.

Η Κυβέρνηση απαντά στις κατηγορίες της Αντιπολίτευσης ότι προσπαθεί να υφαρπάξει την ψήφο της Βουλής πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει, καθώς το νομοσχέδιο συζητείται με τη συνήθη διαδικασία και όχι ως κατεπείγον. Οι βουλευτές της Κυβέρνησης ισχυρίζονται πως μέτρα ανάλογα με όσα θεσμοθετούνται με το “ριζοσπαστικό” αυτό νομοσχέδιο έχουν όλες οι χώρες του εξωτερικού.

Αρκετοί βουλευτές τόσο της Αντιπολίτευσης όσο και της Συμπολίτευσης αναφέρουν πως υπήρξαν Καθηγητές που συνεργάστηκαν με τη δικτατορία και έκαναν εικονικές εξετάσεις για να εξευμενίσουν το φοιτητικό κόσμο.

#### ***MME & N.815/1978***

Στις 20 Αυγούστου η **Καθημερινή** προαναγγέλλει αντιδράσεις για τα μέτρα στα Πανεπιστήμια, τόσο από τις πολιτικές νεολαίες όσο και από τους φοιτητικούς συλλόγους. Οι φοιτητές και το ΕΔΠ επισημαίνουν πως: ο τομέας είναι απλά διοικητική συγκόλληση εδρών, οι φοιτητές και οι βοηθοί έχουν περιορισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η κατάργηση των επιπλέον εξεταστικών περιόδων και η μεταφορά μαθημάτων επιτείνουν τον ταξικό χαρακτήρα της παιδείας. Το ΠΑΣΟΚ έβγαλε μια ανακοίνωση στην οποία κάνει λόγο για αντιακademικη πολιτική

και επίθεση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στο ίδιο κλίμα κινούνται και τα υπόλοιπα κόμματα της αντιπολίτευσης (Η Καθημερινή, 1978a, σ. 1). Στο επόμενο φύλλο της η εφημερίδα φιλοξενεί την απάντηση του Υπουργού Παιδείας Ι. Βαρβιτσιώτη πως οι αντιδράσεις για το νομοσχέδιο είναι αδικαιολόγητες. Γίνεται λόγος για βιασύνη και για ελλιπή μελέτη του νομοσχεδίου, αλλά και αντιδράσεις των φοιτητών που τις “υποδαυλίζει” η αντιπολίτευση. Ο Βαρβιτσιώτης αποκαλεί «προοδευτικό» το θεσμό του τομέα, θεωρεί πως ξεκινά η τακτοποίηση του επικουρικού διδακτικού προσωπικού και εξυγιάνεται το σύστημα των ΑΕΙ σε συμφωνία με όσα ισχύουν σε όλες τις χώρες του κόσμου. Ο Βαρβιτσιώτης χρησιμοποιεί επίκληση στην αυθεντία, κάνει λόγο για χρήση των πορισμάτων από τις επιτροπές που συστάθηκαν μετά την αποκατάσταση της Δημοκρατίας αλλά και για τη συναίνεση των επιμελητών, βοηθών και φοιτητών. Ο πρόεδρος του ΠΑΣΟΚ Παπανδρέου, της ΕΔΗΚ Ζίγδης και της ΔΗΣΕΚ Μυλωνάς χαρακτήρισαν το νομοσχέδιο άτολμο, αιφνιδιαστικό, που θίγει κεκτημένα και δεν βελτιώνει τίποτα (Η Καθημερινή, 1978b, σ. 3). Στις 24 Αυγούστου η εφημερίδα παρουσιάζει αναλυτικά το πως οδηγήθηκε η Κυβέρνηση στο νομοσχέδιο. Μετά την πτώση της δικτατορίας όλοι ζητούσαν εκσυγχρονισμό των ΑΕΙ, ενώ φοιτητές και αντιπολίτευση ζητούσαν και εκδημοκρατισμό. Επί κυβερνήσεως Εθνικής Ενότητας ο Υπουργός Παιδείας Λούρος δημιούργησε ομάδα εργασίας με πρόεδρο τον καθηγητή Δ. Τσάτσο και αντιπρόεδρο τον καθηγητή Ν. Παπαντωνίου. Τον Ιούνιο του 1975 η ομάδα υπέβαλε τα πορίσματά της στον υπουργό παιδείας Π. Ζέπο. Σχολές και φοιτητές κατηγορήσαν το σχέδιο για νόμο-πλαίσιο, που προέκυψε από την επιτροπή, ως άτολμο και αυστηρό και το θέμα πάγωσε. Σχηματίστηκε νέα επιτροπή επί υπουργίας Γ. Ράλλη με πρόεδρο τον πρώην υφυπουργό παιδείας Α. Ταλιαδούρο και μέλη τους καθηγητές: Γ. Παντελίδη, Κ. Παπαχρήστου, Γ. Κουμάντο, Α. Γεωργιάδη, Μ. Σταθόπουλο, Κ. Ξυπολιά, Μ. Μπατρίνο, Ν. Παπαντωνίου, Α. Μπενάκη - Ψαρούδα. Η συγκεκριμένη επιτροπή ολοκλήρωσε το σχέδιο νόμου-πλαισίου στις 30 Ιουνίου 1977. Το σχέδιο επικρίθηκε ως συντηρητικότερο από το προηγούμενο. Το Μάρτη του 1978 βοηθοί και επιμελητές απεργούν, ζητώντας ρύθμιση των ζητημάτων τους. Το Μάιο υπουργείο και ΕΔΠ συμφωνούν και λύνεται η απεργία. Το παρόν νομοσχέδιο είναι μέρος του νόμου-πλαισίου για τα ΑΕΙ. Στην εισηγητική, η κυβέρνηση δηλώνει αποφασισμένη να προωθήσει και τα υπόλοιπα νομοσχέδια. Το βασικότερο μέτρο είναι ο θεσμός του «Τομέα» που προάγει τις συλλογικές διαδικασίες και περιορίζει τις υπερβολικές δικαιοδοσίες των καθηγητών της έδρας. Τις σφοδρότερες αντιδράσεις επί του νομοσχεδίου προκάλεσε η συμμετοχή των πανεπιστημιακών φορέων (καθηγητές, ΕΔΠ και φοιτητές) στα όργανα διοικήσεως των ΑΕΙ. Φοιτητές και ΕΔΠ διεκδικούν ισότιμη συμμετοχή και αυτό το ονομάζουν εκδημοκρατισμό της παιδείας. Ωστόσο, όλα τα σχέδια (Σχέδιο-Τσάτσο, Σχέδιο-Ταλιαδούρου και το παρόν) δεν παρέχουν ψήφο στους φοιτητές για εκλογή διδακτικού προσωπικού (Αγγελικόπουλος, 1978a, σ. 4). Την επόμενη μέρα εν μέσω αντιπαραθέσεων Κυβέρνησης, μείζονος αντιπολιτεύσεως και ΠΑΣΟΚ ψηφίστηκε το νομοσχέδιο επί της αρχής από την Κοινοβουλευτική Επιτροπή του Τμήματος Διακοπών της Βουλής (Κέκης, 1978, σ. 3). Στις 29 Αυγούστου ξεκινά η συζήτηση του νομοσχεδίου στη Βουλή και ο αρθρογράφος σαφώς θετικά διακείμενος επισημαίνει τα θετικά αλλά και αρκετά από τα αρνητικά στοιχεία του νομοσχεδίου (Αγγελικόπουλος, 1978b, σ. 3). Στη σελίδα 5 της εφημερίδας εννέα καθηγητές Πανεπιστημίων διατυπώνουν με έκθεση τις απόψεις τους για το νομοσχέδιο. Η έκθεση είναι γραμμένη με μείλιχο και όχι δεικτικό ύφος και παρόλο που τα σημεία που επισημαίνει είναι τα αρνητικά, δεν υπάρχει διάθεση αντιπαραθέσεως (Η Καθημερινή, 1978c, σ. 5). Στις 31 Αυγούστου η εφημερίδα ασχολείται με τους αιώνιους φοιτητές (Κέκης, 1978b, σ. 5).

Το άρθρο στη **Βραδυνή** στις 25 Αυγούστου επιλέγει να τονίσει τα θετικά του νομοσχεδίου και αναφέρει σε λίγες γραμμές τις αντίθετες αιτιάσεις του ΠΑΣΟΚ (Η Βραδυνή, 1978, σ. 3). Την επόμενη μέρα, η φιλοκυβερνητική εφημερίδα για κάθε επισήμανση του ΠΑΣΟΚ κατά του νομοσχεδίου αντιπαραθέτει μια απάντηση από το Κυβερνητικό στρατόπεδο. Ο τίτλος προϊδεάζει για μια πράξη που δεν είναι και πολύ έντιμη, και στο άρθρο την άποψη αυτή τη στοιχειοθετεί πλήρως. Δράττεται από το γεγονός ότι η αποχώρηση του ΠΑΣΟΚ από την Κοινοβουλευτική Επιτροπή συνέβη αφού είχε δημοσιευτεί σε εφημερίδες που τυπώνονταν νωρίς τα ξημερώματα. Επικαλείται δημοσιογραφικές πληροφορίες που θέλουν το ΠΑΣΟΚ να πιέζεται από εκπρόσωπο

εφημερίδας, η οποία είχε ήδη δημοσιεύσει την είδηση, για αυτή του την αποχώρηση (Σταματόπουλος, 1978, σ. 3).

**Το Βήμα**, σαφώς σε αντίθετη κατεύθυνση από την Κυβέρνηση, δημοσιεύει μια σειρά από άρθρα που μόνο φιλοκυβερνητικά ή υποστηρικτικά του νομοσχεδίου δεν μπορούν να χαρακτηριστούν. Στις 27 Αυγούστου με σκληρά και ειρωνικά λόγια προς την Κυβέρνηση το άρθρο του Ρόκου καυτηριάζει την επιλογή της κυβέρνησης να συστήσει ένα “διαφορετικό” τομέα από αυτούς που υφίστανται σε άλλες χώρες<sup>752</sup>. Για τα μέτρα λέει πως «οριοθετούν την αυταρχική αντίληψη της κυβέρνησης της δεξιάς» απέναντι στη νεολαία. Εξίσου κατακρίνει και τα μέτρα που σχετίζονται με το διδακτικό προσωπικό των ΑΕΙ (Ρόκος, 1978, σ. 10). Ο Κουμάντος θεωρεί απαράδεκτη την υφιστάμενη “χαλαρότητα” με την οποία αντιμετωπίζεται η φοίτηση των νέων (Κουμάντος Γ. , 1978, σ. 10). Στις 29 Αυγούστου δημοσιεύει την έκθεση με τις απόψεις των εννέα καθηγητών Πανεπιστημίου, όπως έκανε και η Καθημερινή<sup>753</sup>. Στις 30 Αυγούστου η εφημερίδα επιλέγει για κεντρικό άρθρο στο εξώφυλλο το νομοσχέδιο της παιδείας –«ΔΥΝΑΜΙΤΙΔΑ ΤΟ ΦΟΙΤΗΤΙΚΟ ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΟ»- αλλά και τοποθετεί φωτογραφία από τη συγκέντρωση στα προπύλαια φοιτητών και εργαζομένων που θέλουν να αποτρέψουν την εφαρμογή των μέτρων. Το νομοσχέδιο θα δημιουργήσει χάος τονίζει ο Παπανδρέου, ενώ ο Ζίγδης ζητά απόσυρση. Η συγκέντρωση φοιτητών και εργαζομένων παρουσιάζεται από το Βήμα “εντυπωσιακή σε όγκο και παλμό” (Το Βήμα, 1978a). Στη σελίδα 6 συνεχίζει το ρεπορτάζ της εφημερίδας. Ο εισηγητής της πλειοψηφίας Ταλιαδούρος έδωσε λεπτομέρειες για τα 3 βασικά κομμάτια του νομοσχεδίου: χαρακτήρισε «μέση λύση» την ίδρυση του τομέα και την παράλληλη διατήρηση του θεσμού της έδρας, για τα ζητήματα του ΕΔΠ είπε πως η λύση είναι η καλύτερη δυνατή δεδομένων των συνθηκών, τέλος για τους εργαζόμενους φοιτητές προβλέπεται μια επέκταση ενός έτους για την απώλεια της φοιτητικής τους ιδιότητας. Ο εισηγητής της μειοψηφίας Βερυβάκης τόνισε πως τέτοια νομοσχέδια πρέπει να έχουν τη συγκατάθεση όλων των ενεχομένων και να έρχονται στην ολομέλεια της Βουλής. Ο εισηγητής του ΚΚΕ Κάππος μίλησε για βαθιά κρίση στην ανώτατη παιδεία της χώρας που οφείλεται «στην οικονομική, πολιτική και στρατιωτική εξάρτησή μας από τα ξένα μονοπώλια και τον ιμπεριαλισμό». Δεν άφησε ασχολίαστη την ανεργία των πτυχιούχων και το φεουδαρχικό καθεστώς που διέπει τις σχέσεις του διδακτικού προσωπικού. Ο Μπαντουβάς της ΕΔΗΚ ζήτησε απόσυρση του νομοσχεδίου, αύξηση των πιστώσεων για την παιδεία και επάνοδο των Ελλήνων καθηγητών που διδάσκουν στο εξωτερικό. Ο ειδικός αγορητής του ΠΑΣΟΚ Κακλαμάνης ισχυρίστηκε πως το νομοσχέδιο προσβάλλει άμεσα την αυτοδιοίκηση των ΑΕΙ και το δικαίωμα μόρφωσης των Ελλήνων. Κατήγγειλε, ακόμα, την κατάθεσή του στο Τμήμα Διακοπών της Βουλής. Ο Κακλαμάνης συνεχίζει λέγοντας πως η Κυβέρνηση επιδιώκει τη διάλυση του φοιτητικού κινήματος και τη διατήρηση του καθηγητικού κατεστημένου. Κλείνοντας, καταλήγει πως “σπέρνει ανέμους” και “θα θερίσει θύελλες”, ενώ «με την πολιτική της πλήττεται η Παιδεία και υπονομεύεται η Δημοκρατία». Ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Τζουμάκας τονίζει πως η κυβέρνηση νομιμοποιεί την ιδεολογική κυριαρχία της δεξιάς μέσω του πανεπιστημιακού κατεστημένου (Το Βήμα, 1978b, σ. 6). Στο ρεπορτάζ του Γεράκη παρουσιάζονται από τη μια οι θέσεις της αντιπολίτευσης και από την άλλη η θέση της Κυβέρνησης. Αυτό που προβάλλεται είναι κυρίως η θέση της ΕΦΕΕ (κύριος ομιλητής στη συγκέντρωση ήταν ο πρόεδρος της Χρ. Παπουτσή) και η θέση του ΕΔΠ (ομιλητής ο πρόεδρος του ΕΔΠ Αλικουρίδης). Ο Υπουργός, σε μια προσπάθεια να αντικρούσει τις κατηγορίες για έλλειψη διαλόγου, δίνει στη δημοσιότητα το ιστορικό των προπαρασκευαστικών εργασιών, τα ονόματα των μελών των επιτροπών που

<sup>752</sup> «Γιατί, θεσμοθετώντας μια κραυγαλέα γελοία απομίμηση “τομέα”, χωρίς ουσιαστικές αρχές, αρμοδιότητες και ενιαίο φορέα διδακτικού προσωπικού, με παράλληλη τη διατήρηση και ισχυροποίηση της Έδρας και του Καθηγητικού κατεστημένου, απλά προσθέτει ένα διοικητικό γρανάζι στο σκουριασμένο από το 1932 μηχανισμό της Ανώτατης Παιδείας μας στα παλιά Πανεπιστήμια, αλλά και στα καινούργια, χωρίς να λύσει κανένα από τα προβλήματα έστω κι εκσυγχρονισμού των σπουδών».

<sup>753</sup> Ενδιαφέρουσα η διαφοροποίηση στον τίτλο των εφημερίδων για την ίδια έκθεση. Το Βήμα: *Οι αδυναμίες του Σ.Ν. για τα Πανεπιστήμια* [επιλογή της λέξης *αδυναμίες* - προκαταβάλλει αρνητικά τον αναγνώστη] - Η Καθημερινή: *Εννέα καθηγητές Πανεπιστημίων για το Νομοσχέδιο περί Α.Ε.Ι.* [*ουδετερότητα* αλλά έχει τονιστεί το *ήθος του πομπού*: έχει επιλεγεί ο ρόλος των ενεχομένων να τοποθετηθεί στην αρχή της πρότασης]

συνέταξαν τα προηγούμενα σχέδια, τις προτάσεις από τα Ιδρύματα –από επιμελητές, βοηθούς και φοιτητές– και τη χρονολογική εξέλιξη του εγχειρήματος που ξεκίνησε στις 17-8-1974. Συγκεντρώσεις διαμαρτυρίας πραγματοποιήθηκαν και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας (Γεράκης, 1978, σ. 6). Στις 2 Σεπτεμβρίου η εφημερίδα αφιερώνει μια σελίδα με άρθρα και επιστολές ακαδημαϊκών για το νομοσχέδιο. Ανακοινώνεται η ψήφιση του νομοσχεδίου με ελάχιστες τροπολογίες και με το μεγαλύτερο μέρος της αντιπολίτευσης να έχει αποχωρήσει (Το Βήμα, 1978c, σ. 7). Η επιστολή του Κακριδή περιγράφει εκ των έσω την κατάσταση των ΑΕΙ και είναι έντονα επικριτική (Κακριδής, 1978, σ. 7). Η Σύγκλητος του ΕΜΠ θεωρεί πως δεν έγινε ο απαραίτητος διάλογος (Το Βήμα, 1978d, σ. 7). Ο Β. Βενιζέλος απαριθμεί μια σειρά από απάτες που καμουφλάρονται πίσω από τις διατάξεις του νομοσχεδίου (Βενιζέλος Β. , 1978, σ. 7). Ο Δ. Τσάτσος προσπαθεί, μέσω ενός άρθρου που παρουσιάζει τον τρόπο λειτουργίας της πολιτείας, να ερμηνεύσει τις κινητοποιήσεις που σχετίζονται με τα νομοσχέδια τα οποία πέρασαν από το θερινό τμήμα της Βουλής (Τσάτσος, 1978, σ. 7).

Στις 19 Αυγούστου η **Ελευθεροτυπία** χαρακτηρίζει ΣΟΚ τα μέτρα που εξήγγειλε η κυβέρνηση για τους φοιτητές στη χθεσινή σύσκεψη των πρυτάνεων υπό την προεδρία του αντιπροέδρου της Κυβέρνησης Κ. Παπακωνσταντίνου. Το άρθρο παρουσιάζει την αντίδραση των πρυτάνεων, λέγοντας πως διατυπώθηκαν από κάποιους έντονα αντιρρήσεις. Εκτός από το ότι δεν ήταν προετοιμασμένοι, το “έτοιμο” νομοσχέδιο τους παρουσιάστηκε με το πρόσχημα πως τους ζητείται η γνώμη. Ο πρόεδρος της ΕΦΕΕ Χρήστος Παπουτσής με ανακοίνωσή του μιλά για αυταρχικό πρόσωπο της Κυβέρνησης που αγνόησε όλες τις προτάσεις (φορείς του πανεπιστημίου, αξιωματική αντιπολίτευση) για να εξυπηρετήσει τα συμφέροντα των μονοπωλίων. Υπερασπίζεται το δικαίωμα των φοιτητών να μπορούν να αγωνίζονται και να διεκδικούν. Η νεολαία ΠΑΣΟΚ εξέδωσε επίσης μια μακροσκελή ανακοίνωση όπου, εκτός από την αντίθεσή της στα μέτρα, τονίζει πως οι φοιτητές θα αντιδράσουν άμεσα και η Κυβέρνηση απλά υποτιμά τη δυνατότητά τους αυτή (Γιομπαζολιάς, 1978a, σσ. 1,13). Στις 21 Αυγούστου ξανά πρωτοσέλιδο η παιδεία. Τόσο το ΠΑΣΟΚ όσο και η ΕΔΗΚ επικρίνουν έντονα το νομοσχέδιο. Οι αρχηγοί των κομμάτων δεν λυπούνται τα λόγια τους και επικαλούνται όρους όπως: αναχρονιστικό, ταύτιση με το φεουδαρχικό κατεστημένο, αιφνιδιασμός, έλλειψη ευαισθησίας, κυβέρνηση αδιάφορη για το χάος, απαράδεκτος νόμο-πλαίσιο, χαμένο ακαδημαϊκό έτος, υφαρπαγή της έγκρισης των πρυτάνεων κ.α. Οι φοιτητές οργανώνονται γρήγορα για μάχη κατά του νόμου-πλαισίου και για κινητοποιήσεις (Ελευθεροτυπία, 1978a, σσ. 1,15). Στη σελίδα 10 η εφημερίδα μαζεύει απόψεις από φοιτητές, νεολαίες, κόμματα και εκπαιδευτικούς και τις παρουσιάζει κάτω από τον τίτλο «Απαράδεκτα τα νέα μέτρα» (Γιομπαζολιάς, 1978b, σ. 10). Στις 25 Αυγούστου η εφημερίδα επικεντρώνεται στην άποψη του ΠΑΣΟΚ πως μεθοδεύεται κοινωνική αναταραχή. Το ΠΑΣΟΚ, μεταξύ άλλων, καταγγέλλει πως κάποιοι στην Κυβέρνηση προσπαθούν να οξύνουν την πολιτική ατμόσφαιρα και επιδιώκουν κοινωνική αναταραχή με το νομοσχέδιο για τα ΑΕΙ (Ελευθεροτυπία, 1978c, σσ. 1,9). Ο Γιομπαζολιάς αντιπαρατίθεται με δύο άρθρα των καθηγητών Κουμάντου και Δημαρόγκωνα και μέσω επιχειρημάτων, αρκετά από τα οποία έχει δανειστεί από προσωπικές του εμπειρίες, προσπαθεί να αποδείξει πως το εκπαιδευτικό νομοσχέδιο δεν λύνει τα προβλήματα των ΑΕΙ. Στο πρώτο μέρος προσπαθεί να αποδείξει τους λάθος συλλογισμούς των καθηγητών και στο δεύτερο προτείνει λύσεις (Γιομπαζολιάς, 1978c, σ. 4) (Γιομπαζολιάς, 1978d). Στις 29 Αυγούστου η εφημερίδα επιλέγει για πρωτοσέλιδο ξανά το εκπαιδευτικό νομοσχέδιο. Εκτός από τον κυρίως τίτλο «9 ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΚΑΤΑΓΓΕΛΟΥΝ» αίσθηση προκαλούν και οι υπότιτλοι: «Ανδρέας: Προνόμιο λίγων η Παιδεία» και «Καταστροφή για το έθνος το νομοσχέδιο», ενώ από το μικρό απόσπασμα στην πρώτη σελίδα είναι ξεκάθαρο πως το ΠΑΣΟΚ χρησιμοποιεί όλες του τις δυνάμεις για να πολεμήσει το νομοσχέδιο και την Κυβέρνηση. Στη δεύτερη σελίδα μαζί με το υπόμνημα των καθηγητών φιλοξενείται και συνέντευξη του καθηγητή του ΕΜΠ Γ. Βουδούρη, από την οποία προβάλλεται πως «Η πανεπιστημιακή αυτοτέλεια καταργείται με το νομοσχέδιο» (Ελευθεροτυπία, 1978d, σσ. 1,2) (Ελευθεροτυπία, 1978e, σ. 2). Και την επόμενη μέρα πρωτοσέλιδο είναι πάλι η εκπαίδευση. Έμφαση δίνεται στο γεγονός πως το νομοσχέδιο είναι ιδεολογικά ευθυγραμμισμένο με την παράταξη της Νέας Δημοκρατίας (Ελευθεροτυπία, 1978f, σσ. 1,13). Στη σελίδα 4 ο Φίλιας επιχειρεί

μια κριτική του νομοσχεδίου περισσότερο μετριοπαθή από τα υπόλοιπα δημοσιεύματα της εφημερίδας, η οποία εντοπίζει αδυναμίες και κάνει προτάσεις βελτίωσης (Φίλιας, 1978). Στις 31 Αυγούστου η εφημερίδα υποστηρίζει πάλι την απόσυρση του νομοσχεδίου επιλέγοντας να προβάλλει τις θέσεις της αντιπολίτευσης. Οι αντιδικίες μεταξύ υπουργού παιδείας, αρχηγού αξιωματικής αντιπολίτευσης και αρχηγού της ΕΔΗΚ ήταν τόσο έντονες που έδιναν την εντύπωση «ολομέλειας στα μέσα του χειμώνα» όπως αναφέρεται στο άρθρο (Ελευθεροτυπία, 1978g, σ. 2). Προς την ίδια κατεύθυνση και το άρθρο στη σελίδα 11 του Α. Κακλαμάνη (Κακλαμάνης, 1978, σ. 11).

Ο **Ριζοσπάστης** προαναγγέλλει τη συζήτηση του νομοσχεδίου στο τμήμα Διακοπών της Βουλής, χαρακτηρίζοντάς το «αντιδραστικό και ιδιαίτερα αντιφοιτητικό». Η λογική του νομοσχεδίου είναι να εισαχθούν μικροαλλαγές που δεν θα επηρεάσουν ουσιαστικά τη λειτουργία των ΑΕΙ, ενώ κάποιες διατάξεις θίγουν την αυτοτέλειά τους. Το φοιτητικό κίνημα, με το πρόσχημα της εκπροσώπησης των φοιτητών, θίγεται άμεσα. Η παραπομπή των ρυθμίσεων μέσω Π.Δ. δίνει τη δυνατότητα στο υπουργείο παιδείας να παρεμβαίνει μόνιμα κατά το δοκούν (Ριζοσπάστης, 1978a, σ. 3) (Ριζοσπάστης, 1978b, σ. 3). Στις 29 Αυγούστου η εφημερίδα παρουσιάζει τις μαζικές κινητοποιήσεις για το νομοσχέδιο και το κείμενο των 9 καθηγητών που ασκούν κριτική σε αυτό, ενώ στην τρίτη σελίδα δίνει τις απόψεις φορέων –ΕΦΕΕ, Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος, Πανεπιστημιακός Όμιλος, Φαρμακευτικός Σύλλογος, Παρασκευαστές, ΕΔΠ– που ζητούν απόσυρση του νομοσχεδίου (Ριζοσπάστης, 1978c, σ. 1) (Ριζοσπάστης, 1978d, σ. 3). Στις 30 Αυγούστου η εφημερίδα παρουσιάζει αναλυτικά τις συγκεντρώσεις της προηγούμενης μέρας και τα επιχειρήματα των βασικών ομιλητών τους, αλλά και τα επιχειρήματα των αγορητών στη Βουλή. Στέκεται και στα επεισόδια που σημειώθηκαν από «προβοκάτορες», στους οποίους η εφημερίδα αναγνωρίζει μικροομάδες αριστεριστών, αναρχικών και διαγραμμαμένων του «Ρήγα Φεραίου» (Ριζοσπάστης, 1978e, σ. 9) (Ριζοσπάστης, 1978f, σ. 9). Στις 31 Αυγούστου η εφημερίδα δημοσιεύει ολόκληρη την ομιλία του βουλευτή του ΚΚΕ Κ. Κάππου στη Βουλή (Ριζοσπάστης, 1978g).

Στις 26 Αυγούστου στην **Αυγή** ο Α. Παπανδρέου, με ένα άρθρο που απευθύνεται προς τον Υπουργό Παιδείας Βαρβιτσιώτη, καταγγέλλει την προσπάθεια του υπουργού να επιρρίψει ευθύνες για το χάλι της παιδείας στη φοιτητική νεολαία. Επίσης, περιγράφει με μελανά χρώματα τη λειτουργία των ΑΕΙ που αποκομμένα από τις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών προμηθεύουν με υπαλλήλους το δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα (Παπανδρέου, 1978, σ. 3). Την επόμενη μέρα, μια σειρά από άρθρα για την παιδεία δημοσιεύονται στην εφημερίδα. Αρχικά, στο εξώφυλλο δημοσιεύονται οι ανακοινώσεις του Πανεπιστημιακού Ομίλου και του ΤΕΕ και αναγγέλλεται η συγκέντρωση στα Προπύλαια (Η Αυγή, 1978a, σσ. 1,12). Επίσης, στην πρώτη σελίδα δημοσιεύεται συνέντευξη του Δ. Τσάτσου. Σε αυτήν τονίζεται η εδραίωση των τακτικών καθηγητών αλλά και η συντηρητικότητα του νομοσχεδίου που επιθυμεί έλεγχο των φοιτητών και προσπαθεί να απολιτικοποιήσει το φοιτητικό κίνημα (Η Αυγή, 1978b, σσ. 1,12). Στη σελίδα 12 η εφημερίδα φιλοξενεί μια εντυπωσιακή γελοιογραφία του Γιάννη Καλαϊτζή για το νομοσχέδιο, αλλά και ένα άρθρο με τίτλο «Αντιλαϊκή και αντισυνταγματική η πολιτική των αιφνιδιασμών» που στηλιτεύει την τακτική να έρχονται νομοσχέδια στο Θερινό Τμήμα της Βουλής<sup>754</sup>. Επόμενο άρθρο αναλύει πως το νομοσχέδιο είναι χειρότερο και συντηρητικότερο από τα προηγούμενα σχέδια νόμου για τα ΑΕΙ (Κασδαγλής, 1978, σ. 3). Στις 29 Αυγούστου η εφημερίδα συνεχίζει με αρκετά άρθρα για το εκπαιδευτικό. Ζητά να αποσυρθεί το νομοσχέδιο, δίνει τις αιτιάσεις βουλευτών του ΚΚΕσ., του Α. Παπανδρέου, της ΕΦΕΕ, της ΕΚΟΝ Ρήγας Φεραίας και 9 καθηγητών που αρθρογραφούν κατά του νομοσχεδίου (Η Αυγή, 1978c, σσ. 1,7) (Η Αυγή, 1978d, σ. 1). Ολόκληρο το άρθρο των 9 καθηγητών φιλοξενείται σε επόμενες σελίδες (Αντωνίου, και συν., 1978, σσ. 3,8). Στη σελίδα 3 υπάρχει άρθρο που καλεί όλους σε αγώνες για αλλαγές στα ΑΕΙ (Η Αυγή, 1978e, σ. 3). Γίνεται χρήση έκδηλης διακειμενικότητας παρουσιάζοντας με αρνητικό σχολιασμό την άποψη του καθηγητή Δημαρόγκωνα –υποψηφίου του ΚΚΕεξ.– που υπεραμύνεται του νέου νομοσχεδίου (Η Αυγή, 1978f, σ. 3). Και στις 30 Αυγούστου η εφημερίδα, παράλληλα με την παρουσίαση της συγκέντρωσης των

<sup>754</sup> Το καλοκαίρι λειτουργούν 3 από τις 20 κοινοβουλευτικές επιτροπές για την επεξεργασία των νομοσχεδίων και ουσιαστικά καταργείται ο διάλογος.

φοιτητών στα προπύλαια, έχει σειρά άρθρων κατά του νομοσχεδίου αλλά και δημοσιεύει αποσπάσματα πρακτικών της Βουλής (Η Αυγή, 1978g, σσ. 1,7) (Η Αυγή, 1978h, σ. 1) (Η Αυγή, 1978i, σσ. 1,7). Ίδιο το κλίμα στις 31 Αυγούστου (Η Αυγή, 1978j, σσ. 1,7) και 2 Σεπτεμβρίου (Η Αυγή, 1978k, σσ. 1,7).

#### 6.2.2.5 Σχόλια - Παρατηρήσεις

Την περίοδο αυτή οι κυβερνήσεις της ΝΔ δεν νομοθετούν με γνώμονα το φιλελεύθερο προφίλ του κόμματος αλλά προέχει η επίτευξη συναίνεσης στο κοινωνικό γίνεσθαι και η ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ, με την οποία διαφωνούν οι σοσιαλιστικές παρατάξεις. Η συναίνεση επιτυγχάνεται μέσω της πρόδηλης προσπάθειας για ρήξη με το κατεστημένο και τη χωρίς ακρότητες αποχουνοποίηση της δημόσιας διοίκησης, του στρατού και της εκπαίδευσης. Το μεσοδιάστημα μεταξύ των δύο πετρελαϊκών κρίσεων είναι δύσκολο οικονομικά για τη χώρα, ιδιαίτερα αφού επιλέχθηκε από την κυβέρνηση να παρεμβαίνει στην οικονομία μέσω παροχών. Τα πραγματικά εισοδήματα και το συνάλλαγμα μειώθηκαν, ενώ η κατανάλωση αυξήθηκε. Η φάση αυτή επιφορτίστηκε με τη σταθεροποίηση της δημοκρατίας, την αναπτυξιακή πορεία της χώρας και τον επανακαθορισμό της θέσης της στο διεθνές γεωπολιτικό και οικονομικό περιβάλλον.

Τα κόμματα εναλλάσσονται στην εξουσία με δημοκρατικό τρόπο και οι θεσμοί αποκτούν το κύρος που τους αρμόζει. Δεν λείπουν όμως και οι περιπτώσεις που οι θεσμοί περιφρονούνται όταν τα κόμματα καταφεύγουν στην πολιτική διαφθορά και το λαϊκισμό για να κερδίσουν το πλεονέκτημα. Η ΝΔ προσπαθεί να ξεπεράσει το ιδεολογικό προφίλ της προδικτατορικής Δεξιάς, να πάρει ίσες αποστάσεις από τα άκρα, να ανανεωθεί και γιατί όχι να τοποθετηθεί στον κεντρικό χώρο. Δέχεται εσωτερική αντιπολίτευση από το συντηρητικό της κομμάτι και δεν μπορεί να διατηρήσει τις μεταρρυθμίσεις που επεδίωξε. Το ΠΑΣΟΚ την περίοδο 1974-1981 αφήνει παντού το στίγμα του και δηλώνει πως ήρθε για να μείνει. Κυρίως κάνει λόγο για ενεργό δράση όλων των πολιτών και για λαϊκή κυριαρχία. Τα πρώτα χρόνια μετά την ίδρυσή του έχει έντονα αντιιμπεριαλιστικό λόγο και καλεί το λαό να αποκηρύξουν τις ΗΠΑ και το ΝΑΤΟ. Δεν ενστερνίζεται τις απόψεις της Αριστεράς αλλά υπόσχεται συμμετοχή του λαού σε όλες τις εκφάνσεις του πολιτικού βίου της χώρας. Η θεαματική άνοδος του κόμματος συνδέεται και με τη γενική τάση στις χώρες του Ευρωπαϊκού Νότου που μετέβησαν από τη δικτατορία στη δημοκρατία να εγκολληθούν σοσιαλιστικές ιδέες. Τα ευρύτερα πολιτικοκοινωνικά στρώματα που θεωρούσαν τον εαυτό τους αποκλεισμένο και στο περιθώριο διεκδίκησαν όσα τους «οφείλονταν». Το αφήγημα της αλλαγής που ενστερνίζεται το ΠΑΣΟΚ υπόσχεται αλλαγές στις κοινωνικές δομές και αναδιανομή του πλούτου. Ο λόγος του είναι ριζοσπαστικός και προκλητικός, επιπλέον ο αρχηγός του με τη 'χαρισματική' του προσωπικότητα κυριαρχεί επί των λειτουργιών των οργάνων του κόμματος. Τέλος, τα αριστερά κόμματα της μεταπολίτευσης αυτήν την περίοδο περνούν από μια σειρά αλλαγές και διασπάσεις. Η διαρκής αντιπαλότητα των κομμάτων στη Βουλή είναι χαρακτηριστικό που δεν αποχωρίζονται από την πρώτη μέρα της μελετώμενης περιόδου μέχρι σήμερα. Ένα από τα γεγονότα που το αποδεικνύουν είναι η μη ψήφιση του Συντάγματος του 1975, το οποίο, ωστόσο, είχε την αποδοχή τους. Ο δε εκλογικός ανταγωνισμός δημιουργεί τη γνωστή πλέον διπολική αναμέτρηση. Η ελληνική κοινωνία δεν έχει σαφείς ταξικές διαχωριστικές γραμμές αλλά η ιστορική διαδρομή των κομμάτων και τα βιώματα των παρατάξεων είναι αυτά που τροφοδοτούν την πόλωση.

Οι νόμοι της περιόδου, κάποιοι από τους οποίους αναφέρονται και σε θέματα αξιολόγησης, είναι κοντά σε αυτούς που ψηφίζονται σε δυτικές αστικές κοινοβουλευτικές δημοκρατίες, ενώ μερικά από τα πρώτα νομοθετήματα (Ν.309/1976 & Ν.576/1977) επαναφέρουν στοιχεία της μεταρρύθμισης του 1964. Η υπεροχή της κλασικής παιδείας είναι έκδηλη στη σκέψη του νομοθέτη, παρά την προσπάθεια να γίνει αποδεκτή η αναγκαιότητα της τεχνικής εκπαίδευσης και επιπρόσθετα να συνδεθεί με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Συμπολίτευση και αντιπολίτευση διαπληκτίζονται εντός και εκτός Βουλής για την ερμηνεία και τη χροιά της αξιοκρατίας, της ισότητας ευκαιριών, του εκδημοκρατισμού, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας.



Για τον Ν.309/1976 χρειάστηκαν σχεδόν 2 έτη ζυμώσεων. Ο νόμος προετοιμάζεται το 1974 και ψηφίζεται το 1976, αφού έχουν συνδράμει δύο επιτροπές και αρκετοί επιφανείς επιστήμονες, αλλά και χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Η πρώτη προσπάθεια για ψήφισή του σε θερινό τμήμα της Βουλής αποβαίνει άκαρπη και τελικά ψηφίζεται από την ολομέλεια. Τις μεγαλύτερες αντιδράσεις εντός και εκτός Βουλής προκαλούν τα άρθρα που σχετίζονται με την "κάθαρση" και την "αποχουντοποίηση" της εκπαίδευσης. Η εισηγητική έκθεση του νόμου αποτυπώνει τη θέληση της κυβέρνησης να ενισχύσει την τεχνική εκπαίδευση, ακολουθώντας το πρόταγμα των καιρών για σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία, εν μέσω μιας οικονομικής κρίσης (μεσοδιάστημα πετρελαϊκών κρίσεων). Οι εκπαιδευτικοί, τόσο τα χρόνια της δικτατορίας όσο και νωρίτερα, είχαν κακοπάθει μισθολογικά αλλά και από το θεσμό του επιθεωρητή –όπως αναλύσαμε και πιο πάνω. Ο Ν.309/1976 θα μπορούσαμε να επικαλεστούμε απλοϊκά πως "καλοπιάνει" τον ταλαιπωρημένο εκπαιδευτικό. Αποσυνδέεται η βαθμολογική από τη μισθολογική εξέλιξη, καθώς με τη μετατροπή μέρους των βαθμών σε κλιμάκια που χορηγούνται μόνο με την παρέλευση ευδόκιμου χρόνου η μισθολογική εξέλιξη πραγματοποιείται απρόσκοπτα. Η βαθμολογική εξέλιξη λαμβάνει χώρα σε πιο αραιά διαστήματα και διασφαλίζεται πως δεν θα υπάρχει χωρίς λόγο καθυστέρηση, με τη διάταξη που θεσμοθετεί ως πειθαρχικό παράπτωμα των αρμοδίων τη μη έγκαιρη υποβολή εκθέσεως ουσιαστικών προσόντων. Το θέμα της εποπτείας είναι δευτερεύον και εξετάζεται υπό το πρίσμα της αποχουντοποίησης της διοίκησης της εκπαίδευσης. Οι μεν βουλευτές της συμπολίτευσης προσπαθούν να διασφαλίσουν πως η διαδικασία δεν θα είναι υπέρμετρα αυστηρή και θα καταλήξει να τιμωρεί όλους τους επιθεωρητές της περιόδου της δικτατορίας, οι δε βουλευτές των αντιπολιτευόμενων παρατάξεων –ιδιαίτερα του ΠΑΣΟΚ– δεν μπορούν να συμβιβαστούν με μια συναίνεση που θα αφήνει ατιμώρητο έστω και έναν συνεργάτη της δικτατορίας ή φιλικά προσκείμενό της. Η ΝΔ ζητά κάθαρση με «αίσθημα δικαίου», αλλά δεν λείπουν τα στελέχη της που επιζητούν την προστασία των εποπτών. Το ΠΑΣΟΚ προσπαθεί να επιβληθεί συνολική κάθαρση και εκδημοκρατισμός των διαδικασιών. Η ΟΛΜΕ αντιμετωπίζει τους επιθεωρητές και το θεσμό της εποπτείας αρνητικά και τελικά δηλώνει ικανοποιημένη από την τροπή που έλαβε η νομοθετική διαδικασία. Τα άρθρα στα ΜΜΕ της περιόδου προέρχονται από αρθρογράφους που είναι ως επί το πλείστον στρατευμένοι στο κόμμα που πρόκειται το μέσο στο οποίο αρθρογραφούν. Τόσο η επιλογή των αποσπασμάτων από τη συζήτηση στο κοινοβούλιο που προβάλλουν όσο και η επιλογή φορτισμένων ιδεολογικά εκφράσεων (π.χ. βλέπε διαφορετικό ύφος σε "επταετία", "δικτατορία", "χούντα", "επάρατη δικτατορία", "επονείδιστο καθεστώς") γίνεται με γνώμονα την υποστήριξη της παράταξης που πρόκειται. Γνωρίζουμε καλά πως τα μέσα δεν χρειάζεται να αρθρογραφούν δημιουργώντας ψευδείς ειδήσεις αλλά μπορούν να επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα επιλέγοντας την προβολή αυτού που τους βολεύει.

Για τον Ν.309/76 ο *φιλοκυβερνητικός τύπος* μιλά για "ριζική αναμόρφωση της παιδείας" αποδίδοντας στις αλλαγές θετικό πρόσημο, εκφράζεται θετικά για την αντικατάσταση του Ζέπου από τον Ράλλη, επαινεί την κυβέρνηση για την επίτευξη διακομματικής συναίνεσης, υπογραμμίζει πως κυβέρνηση και αντιπολίτευση με τον κοινοβουλευτικό διάλογο βελτίωσαν το νομοσχέδιο, διαφημίζει το άνοιγμα της ΝΔ προς το κέντρο και την αριστερά, επαινεί την κάθαρση αλλά παρουσιάζει και την άποψη όσων βουλευτών της συμπολίτευσης προβάλλουν τα κεκτημένα δικαιώματα των υφιστάμενων επιθεωρητών, φροντίζει να περάσει το μήνυμα της κυβέρνησης πως το νομοσχέδιο φέρει τη σφραγίδα της Νέας Δημοκρατίας και υποστηρίζεται από το κοινοβούλιο με στόχο να κάμψει τις ελπίδες όσων βουλευτών της συμπολίτευσης επιθυμούσαν μεταβολή των άρθρων 71 και 72. Ο *αντικυβερνητικός τύπος* εκφράζεται αρνητικά για τους σκοπούς του νομοσχεδίου και για την αντικατάσταση του Ζέπου από τον Ράλλη, προσπαθεί να θωρακίσει την κοινή γνώμη απέναντι σε όσα λέγονται για το εποπτικό προσωπικό την εποχή της δικτατορίας και είναι προκλητικά αντίθετος στο ενδεχόμενο να τους "χαριστεί" το υπουργείο (τους αποκαλεί "συνεργάτες του δικτατορικού καθεστώτος", "υπηρέτες και υμνητές της τυραννίας και του σκοταδισμού", "εμετικούς υμνητές των 'πρωτεργατών της Εθνεγερσίας' της 21<sup>ης</sup> Απριλίου", "ανθρώπους χωρίς προσόντα"), προβάλλει τις δυναμικές απεργιακές κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών (χαρακτηρίζονται "ανυποχώρητοι"), υπογραμμίζει πως το νομοσχέδιο φέρει πολλά

χαρακτηριστικά που θυμίζουν τη μεταρρύθμιση της Κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου, το χαρακτηρίζει ταξικό (προώθηση τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης), κάνει λόγο για ποινές στα όργανα της δικτατορίας ‘που μοιάζουν με παράσημα’, κάνει ιδιαίτερη μνεία στην ήττα των “σκληρών” της ΝΔ – βουλευτές της δεξιάς πτέρυγας του κόμματος– που δεν κατάφεραν να διασώσουν τους επιθεωρητές που προήχθησαν επί χούντας, τέλος προβάλλει την απειλή κατά της ζωής του βουλευτή της ΕΔΗΚ Παπανούτσου.

Ο Ν.815/1978 δεν αναφέρεται σε θέματα αξιολόγησης αλλά είναι ένα ιδιαίτερο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα της μεταπολίτευσης. Ο νόμος επιχειρεί ανεπιτυχώς να αντικαταστήσει το θεσμό της Έδρας με αυτόν του τομέα και κυρίως «να *βάλει τάξη στο γενικό κλίμα χαλαρώσεως που επικρατεί*» στα ΑΕΙ. Ο νόμος είναι ο πρώτος εκπαιδευτικός νόμος της μεταπολίτευσης που καταργείται στην πράξη. Οι σημαντικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί ερευνητές Α. Δημαράς, Καζαμιάς και Μπουζάκης έχουν δώσει τη δική τους ερμηνεία για το εκπαιδευτικό κλίμα της περιόδου που δεν συμπορεύεται με τη γενική τάση για δημιουργία συναίνεσης. Ομοιοσούμε με την άποψή τους πως υπάρχουν έντονες συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων που «πιέζουν για αλλαγή, για ισότητα, εκδημοκρατισμό και κοινωνική δικαιοσύνη» και σε αυτές που «πιέζουν για συντήρηση, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα». Οι ρυθμίσεις του Ν.815 προκάλεσαν χαρακτηριστικές τέτοιες συγκρούσεις. Στην εισηγητική του νομοσχεδίου με *βεβαιωτική διατύπωση* η πολιτεία δηλώνει πως η ανώτατη εκπαίδευση χρειάζεται «*αναμόρφωση και προσαρμογή στις σύγχρονες απαιτήσεις*», ενώ *λέξη σύνθημα* αποτελεί ο *εκσυγχρονισμός* της λειτουργίας των ΑΕΙ. Ο νόμος συζητείται στο θερινό τμήμα της Βουλής με κλειστά Πανεπιστήμια. Οι καθηγητές αντιδρούν στην κατάργηση της έδρας και οι φοιτητές στον περιορισμό του δικαιώματος να εξετάζονται επ’ άπειρον στα μαθήματα και στον ορισμό χρονικού διαστήματος για την περάτωση των σπουδών τους. Όσο διαρκούν οι συνεδριάσεις πραγματοποιούνται συγκεντρώσεις διαμαρτυρίας σε Αθήνα, Πάτρα και Θεσσαλονίκη. Το ΠΑΣΟΚ θεωρεί τις αλλαγές που αφορούν τους φοιτητές συντηρητικές και ταξικές, καθώς τους στερούν τη φοιτητική τους ιδιότητα. Για το ΠΑΣΟΚ ο εκσυγχρονισμός και ο εξευρωπαϊσμός που επικαλείται η κυβέρνηση δεν είναι παρά προσπάθεια εναρμόνισης των λειτουργιών της ελληνικής εκπαίδευσης με αυτές της ΕΟΚ. Συνολικά η αντιπολίτευση θεωρεί πως το νομοσχέδιο υποβαθμίζει το επιστημονικό προσωπικό των ΑΕΙ. Η Αντιπολίτευση κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων αναφέρεται αρνητικά για τους καθηγητές των ιδρυμάτων (ενδεικτικά ακούγονται: βενετισμός, πλούτος, νεποτισμός, διπλοθεσίτες, διαχειρίζονται κονδύλια με αδιαφάνεια, δεν παραδίδουν μαθήματα, δεν είναι κοντά με τους φοιτητές τους, φορτώνουν δουλειά στο επικουρικό προσωπικό, υπήρξαν Καθηγητές που συνεργάστηκαν με τη δικτατορία και έκαναν εικονικές εξετάσεις για να εξευμενίσουν το φοιτητικό κόσμο –το τελευταίο αναφέρεται ακόμα και από βουλευτές της Συμπολίτευσης).

Η Κυβέρνηση χρησιμοποιεί τα φιλοκυβερνητικά μέσα ώστε να προβεί σε δηλώσεις και συνεντεύξεις που θα συνδράμουν στο να μειωθούν οι αντιδράσεις των φοιτητών. Ο Υπουργός Παιδείας Ι. Βαρβιτσιώτης κάνει λόγο για αδικαιολόγητες αντιδράσεις και ελλιπή μελέτη του νομοσχεδίου. Η κυβέρνηση κατηγορεί την αντιπολίτευση πως “*υποδαυλίζει*” τους φοιτητές. Επικαλείται πορίσματα από επιτροπές [*επίκληση στην αυθεντία*] αλλά και τη *συναίνεση* των επιμελητών, βοηθών και φοιτητών. Ο τομέας, σύμφωνα με τον υπουργό, τακτοποιεί το επικουρικό διδακτικό προσωπικό. Η Καθημερινή, με την πρόθεση να υποστηρίξει το νομοσχέδιο, παρουσιάζει τις διαδικασίες που προηγήθηκαν –3 επιτροπές με παραδοτέα που χαρακτηρίστηκαν είτε άτολμα, είτε αυστηρά ή και συντηρητικά. Ο θεσμός του «Τομέα», που προάγει τις συλλογικές διαδικασίες και περιορίζει τις υπερβολικές δικαιοδοσίες των καθηγητών της έδρας, ανήκει στα προοδευτικά μέτρα. Ωστόσο, ΕΔΠ και φοιτητές διεκδικούν ισότιμη συμμετοχή στα όργανα διοικήσεως των ΑΕΙ και αυτό το ονομάζουν εκδημοκρατισμό της παιδείας. Για να υποστηριχθεί το νομοσχέδιο, ο φιλοκυβερνητικός τύπος επιλέγει να ασχοληθεί με το ζήτημα των αιώνιων φοιτητών. Ο αντιπολιτευόμενος τύπος επιμένει πως ο Τομέας που θεσμοθετεί το νομοσχέδιο δεν μοιάζει με αυτόν που υφίσταται σε άλλες χώρες, κυρίως γιατί το Καθηγητικό κατεστημένο διατηρείται και ισχυροποιείται. Τα υπόλοιπα μέτρα καταδεικνύουν την αυταρχική αντίληψη της κυβέρνησης της δεξιάς απέναντι στη νεολαία. Προβάλλουν έντονα την αντίθεση στα μέτρα των φοιτητών και των

εργαζομένων, ενώ κάνουν λόγο για εντυπωσιακές σε όγκο συγκεντρώσεις. Επιπρόσθετα, τονίζουν πως το νομοσχέδιο θα έπρεπε να έχει τη συγκατάθεση όλων των ενεχομένων και να έρθει στην ολομέλεια της Βουλής. Για παράδειγμα το “έτοιμο” νομοσχέδιο παρουσιάστηκε στους πρυτάνεις με το πρόσχημα πως τους ζητείται η γνώμη. Δεν παραβλέπουν και το γεγονός ότι με τη χρήση Π.Δ. δίνεται η δυνατότητα μελλοντικής παρέμβασης κατά το δοκούν στο υπουργείο παιδείας. Για να κάνουν χρήση της δύναμης της *επίκλησης στην αυθεντία* εκτός από τις απόψεις των καθηγητών πανεπιστημίου επιλέγουν να προβάλουν και αυτές των φορέων που ζητούν απόσυρση του νομοσχεδίου (ΕΦΕΕ, Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος, Πανεπιστημιακός Όμιλος, Φαρμακευτικός Σύλλογος, Παρασκευαστές, ΕΔΠ). Χρειάζεται να σημειωθεί πως η αντιπολίτευση χρησιμοποιεί τις προσκείμενες σε αυτήν εφημερίδες για να κατηγορήσει την κυβέρνηση (μέσω άρθρων των βουλευτών του ΠΑΣΟΚ ή του προέδρου της ΕΦΕΕ Χρήστου Παπουτσή) για υπονόμηση της Δημοκρατίας, για νομιμοποίηση της ιδεολογικής κυριαρχίας της δεξιάς μέσω του πανεπιστημιακού κατεστημένου, για εξυπηρέτηση των συμφερόντων των μονοπωλίων, για αυταρχισμό και για έλλειψη διαλόγου. Τόσο το ΠΑΣΟΚ όσο και η ΕΔΗΚ επικρίνουν έντονα το νομοσχέδιο. Οι αρχηγοί των κομμάτων χρησιμοποιούν όρους όπως: αναχρονιστικό, ταύτιση με το φεουδαρχικό κατεστημένο, αιφνιδιασμός, έλλειψη ευαισθησίας, κυβέρνηση αδιάφορη για το χάος, απαράδεκτος νόμος-πλαίσιο, χαμένο ακαδημαϊκό έτος, υφαρπαγή της έγκρισης των πρυτάνεων κ.α. Έντονη είναι και η συνδρομή των πανεπιστημιακών από όλους τους πολιτικούς χώρους που αναμιγνύονται ενεργά στο σχολιασμό του νομοσχεδίου –οι περισσότεροι το σχολιάζουν αρνητικά και ελάχιστοι το υπερασπίζονται– αρθρογραφώντας στον τύπο (μεταξύ άλλων οι: Φ. Κακριδής, Ε. Βενιζέλος, Δ. Τσάτσος, Γ. Βουδούρης, Γ. Κουμάντος, Ν. Αντωνίου, Π. Γεωργίου, Θ. Γιαννακόπουλος, Φ. Καφάτος, Α. Μπογόνας, Σ. Νεγρεπόντης, Μ. Παπαθωμόπουλος, Χ. Φράγκος, Α. Δημαρόγκωνας).

## 6.2.3 Η Περίοδος 1981-1990

### 6.2.3.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου

Όπως είδαμε και σε άλλα σημεία της διατριβής, η Ελλάδα τις δεκαετίες '60 και '70 επεκτάθηκε οικονομικά χωρίς ίχνος παραγωγικής αναδιοργάνωσης και εκσυγχρονισμού. Ο πλουτισμός της χώρας στηρίχθηκε σε μεταναστευτικά εμβάσματα, τουριστικό συνάλλαγμα, εισπράξεις από την εμπορική ναυτιλία κ.λπ. Τα δύο πετρελαϊκά σοκ (1973, 1979) τα οποία μεταβάλλουν τις συνθήκες στην Ευρώπη, το πρώτο πυροδότησε την κατάρρευση των δικτατορικών και στρατιωτικών καθεστώτων στον Ευρωπαϊκό νότο, έκαναν σαφές πως ενώ η δυτική Ευρώπη, μετά το 1983, σταθεροποιείται και ανακάμπτει, η πορεία του νότου είναι η «ελεύθερη πτώση» (απο-επένδυση, απο-βιομηχάνιση, απο-συσσώρευση, πτωχεύσεις, ανεργία, παραοικονομία) (Βεργόπουλος, 1986, σσ. 61-64).

Η δεκαετία του 1980 για τους ευρωπαίους εταίρους μας σήμανε το τέλος των κενύσιανών πολιτικών και τη στροφή στο «νεοφιλελεύθερο» παράδειγμα. Η Ελλάδα της «αλλαγής» μπήκε σε μια τροχιά λαϊκισμού, κρατικοποιήσεων, διορισμών και παραχωρήσεων σε συνδικάτα και συντεχνίες. Το πελατειακό σύστημα δεν καταργείται, αλλά εξελίσσεται ικανοποιώντας αιτήματα των οργανωμένων πια κοινωνικών ομάδων, καθώς το ΠΑΣΟΚ διατείνεται για τη συμμετοχικότητα του κινήματος και το διάλογο με τις κοινωνικές ομάδες (Καζάκος, 2011).

Στις αρχές του 1980 υλοποιούνται κοινωνικές μεταρρυθμίσεις σε όλους τους τομείς. Το ΠΑΣΟΚ κερδίζει τις εκλογές του 1981 και σχηματίζει ισχυρή αυτοδύναμη κυβέρνηση, έχοντας χρησιμοποιήσει, κατά την περίοδο που διεκδικούσε την εξουσία, έντονο αντιιμπεριαλιστικό λόγο και αιτήματα με επίκεντρο την εθνική ανεξαρτησία, τη λαϊκή κυριαρχία και την κοινωνική απελευθέρωση. Το αίτημα όλων για «αλλαγή» κυριαρχεί στις εκλογές, «χωρίς το περιεχόμενο της ‘θρυλικής’ αλλαγής να είναι σαφές ούτε στην εκλογική βάση ούτε στην κυβέρνηση»<sup>755</sup>. Το ΠΑΣΟΚ μοιράζει υποσχέσεις που όταν αναλαμβάνει την εξουσία είναι αδύνατον να υλοποιηθούν και πρέπει να μπουν στο καλούπι της πραγματικότητας. Το 1985, έτος που κερδίζει δεύτερη φορά την

<sup>755</sup> Αναφέρει εύστοχα ο Νικολακόπουλος «...κυριάρχησε το σύνθημα της “Αλλαγής”, συμπυκνώνοντας μονολεκτικά, με τη γενικότητά του, τις πολύμορφες αναμονές της κοινωνίας» (Νικολακόπουλος, 2012, σ. 168)

εξουσία, θεωρείται τομή καθώς χαρακτηρίζεται από σημαντικές ιδεολογικές διαφορές σε σύγκριση με την πρώτη περίοδο διακυβέρνησης. Οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα αποκαθιστούν σύμφωνα με τον Κρεμμυδά<sup>756</sup> την «ομαλή σχέση κράτους-κοινωνίας-εξουσίας», ενώ σύμφωνα με το Μουζέλη<sup>757</sup> «η εμφανέστερη πολιτική αλλαγή που συνδέεται με την άνοδο του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία είναι η 'ριζοσπαστική αναδιάρθρωση της μεταπολεμικής άρχουσας τάξης'». Οι παλιές πολιτικές ελίτ και οι προδικτατορικές πελατειακές δομές παρακμάζουν. Αναγνωρίζεται η Εθνική Αντίσταση και αλλάζει η «ανάγνωση» της ιστορίας, διαλύοντας τους φόβους των ηττημένων του Εμφυλίου. Αναπτύσσεται το κράτος πρόνοιας (ΕΣΥ, ΚΑΠΗ, επιδόματα, κοινωνικός τουρισμός κ.λπ.) και το κράτος εκσυγχρονίζει τους θεσμούς του: οικογενειακό δίκαιο, θεσμός προίκας, μοιχεία, πολιτικός γάμος, δικαίωμα ψήφου στα 18, ενίσχυση αποκέντρωσης, θεσμοθέτηση οργάνων δημοκρατικού προγραμματισμού, νομική ισότητα δύο φύλων. Ακολουθεί επεκτατική και ελλειμματική δημοσιονομική πολιτική: διόγκωση δημόσιου τομέα, αυξήσεις στους δημοσίους υπαλλήλους και στους συνταξιούχους, αυξήσεις στους κατώτατους μισθούς και στασιμότητα στο φορολογικό κομμάτι. Οι ταξικές δομές της χώρας μεταβάλλονται και ως συνέπεια αυτής της μεταβολής, αναπτύσσονται μικρομεσαία στρώματα. Συντελείται μια 'ανορθολογική και στρεβλή ανάπτυξη'<sup>758</sup> και τα μεγάλα αστικά κέντρα συγκεντρώνουν το μισό πληθυσμό της χώρας. Στη μνήμη των οπαδών του ΠΑΣΟΚ, καταγράφονται οι παροχές που ανέβασαν το βιοτικό επίπεδο όλης της χώρας. Στο μεταξύ, η παραγωγικότητα επιβραδύνεται και το νόμισμα διολισθαίνει ως αντισταθμιστικό μέτρο της απώλειας της ανταγωνιστικότητας. Η χώρα καταλήγει με υψηλό πληθωρισμό, ελλείμματα, αύξηση δημόσιου χρέους και μείωση της ανταγωνιστικότητας<sup>759</sup>. Όλα αυτά οδηγούν σε αναγκαστικό δανεισμό από την ΕΟΚ το 1985. Η 'ιδεολογία της αλλαγής' υποστηρίζει τον κοινωνικό μετασχηματισμό, την ανεξαρτησία και μια διάχυτη αντιδεξιά και αντιδυτική τάση (Μουζέλης, 1986) (Λυγερός, 1999) (Λυριτζής, 1999) (Clogg, 2003, σσ. 208-215) (Μπουζάκης, 2005, σσ. 58-59) (Βούλγαρης, 2011, σσ. 117-121) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 102-107).

Στην εξωτερική πολιτική, αυτά που ευαγγελιζόταν προεκλογικά έπρεπε να αναπροσαρμοστούν χωρίς να φανούν και ως «άτακτη υποχώρηση». Η ΕΟΚ αντιμετωπιζόταν σαν μια δεξαμενή πόρων και όχι ως ο θεσμός που εντός του η Ελλάδα θα σχεδιάσει το μέλλον της και θα βοηθήσει στη διαμόρφωση του μέλλοντος της Ευρώπης. Η ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ δημιουργεί πιέσεις για εναρμόνιση της οικονομίας της με των υπολοίπων χωρών της Κοινότητας. Τα ΜΟΠ (Μεσογειακά Ολοκληρωμένα Προγράμματα) φέρνουν στη χώρα σημαντικούς πόρους. Στο ελληνοτουρκικό ζήτημα είχαμε εντάσεις και σκλήρυνση της στάσης της Ελλάδας (Clogg, 2003, σσ. 216-220) (Μπουζάκης, 2005, σσ. 58-59) (Βούλγαρης, 2011, σσ. 121-122) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 108-109).

Το ΠΑΣΟΚ έγινε το πρώτο μαζικό κόμμα που κυβέρνησε τη χώρα. Αυτό δεν αποτελεί μόνο ερμηνεία της συμμετοχής μέσω της έντονης πολιτικής κινητοποίησης αλλά και της κομματικοποίησης των συμμετοχικών θεσμών όπως τα συνδικάτα. Η αυξημένη συμμετοχή που κατάληγε στην κομματικοποίηση των συμμετοχικών θεσμών οδήγησε στην εξάρτησή τους από το κράτος, στη διαφθορά, την υποταγή στο κομματικό συμφέρον με γνώμονα σε ορισμένες περιπτώσεις το ατομικό συμφέρον κάποιων, ενώ υπήρξαν μεταρρυθμίσεις (παιδεία, υγεία, τοπική

<sup>756</sup> Κρεμμυδάς, Β. (1986). Νεότερη Ιστορία - ελληνική και ευρωπαϊκή. Αθήνα: Γνώση. Αναφέρεται στο (Μπουζάκης, 2005, σ. 58)

<sup>757</sup> Μουζέλης, Ν. (1986). Παράδοση και αλλαγή στην ελληνική πολιτική: Από τον Ελευθέριο Βενιζέλο στον Ανδρέα Παπανδρέου. Στο L. T. Modernes (Επιμ.), Η Ελλάδα σε εξέλιξη (σσ. 149-162). Αθήνα: Εξάντας.

<sup>758</sup> «Υπερτροφία του πρωτογενούς και του τριτογενούς τομέα, παρασιτικές και μεταπρατικές δραστηριότητες, εξάρτηση από βιομηχανικά-μητροπολιτικά κέντρα, μεγάλος αριθμός αυτοαπασχολούμενων κ.λπ.» (Μπουζάκης, 2005, σ. 58).

<sup>759</sup> Αμέσως μετά τις εκλογές (2 Ιουνίου), στις 23 Ιουλίου, ο Παπανδρέου κηρύσσει τη στροφή στη «σταθεροποίηση» της οικονομίας, ομολογώντας ότι «καταναλώνουμε περισσότερα από όσα παράγουμε». Ακολουθεί αντικατάσταση στο Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας του Γεράσιμου Αρσένη από τον Κώστα Σημίτη (Παπακωνσταντίνου, 1999b).

αυτοδιοίκηση κ.α.) που υποτάχθηκαν στη συντεχνιακή λογική (Βούλγαρης, 2011, σσ. 122-124) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 110-112).

Στην Ελλάδα το φαινόμενο του δικομματισμού ξεπερνά κατά πολύ τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά επίπεδα. Τα εκλογικά συστήματα με τα οποία διενεργούνται οι εκλογές συμβάλλουν τα μέγιστα σε αυτό το φαινόμενο (ενισχυμένη αναλογική). Στη δεκαετία του 1980 το σύστημα ρέπει προς τον πολωμένο τρικομματισμό<sup>760</sup>. Στη δεκαετία του 1990 έχουμε μη πολωμένο δικομματισμό. Γενικά, από τη μεταπολίτευση έως σήμερα έχουμε ένα τριπολικό σύστημα, ενώ στην εξουσία επικρατεί η εναλλαγή δύο κομμάτων. Στην ουσία, η πολιτική ζωή διαμορφώθηκε μέσω της σύγκρουσης της παράταξης της ΝΔ και του ΠΑΣΟΚ. Η παραδοσιακή Αριστερά για περισσότερα από 30 χρόνια εμφανίζει στασιμότητα ή μείωση με εξαίρεση την περίοδο που ακολουθεί τις εκλογές του 2012, όπου υποδέχεται τον κόσμο που αποχωρεί από την παράταξη του ΠΑΣΟΚ. Η περίοδος 1974-1977 αποτέλεσε μια φάση διαμόρφωσης στην οποία ΕΚΝΔ και ΠΑΣΟΚ συγκρούονται για το ποιος θα επικρατήσει στο κέντρο, ΚΚΕ και ΚΚΕ εσωτερικού βρίσκονται σε διαμάχη. Το διάστημα 1977-1985 αποτελεί την περίοδο όπου Δεξιές-Αντιδεξιές παρατάξεις είναι στην πιο έντονη αντιπαράθεσή τους με αποτέλεσμα αυτό να γίνεται «χρήσιμο» με διάφορους τρόπους (π.χ. το ΠΑΣΟΚ καλεί την Αριστερά να ψηφίσει «χρήσιμα» για «να φύγει η Δεξιά» από την εξουσία ή «να μη γυρίσει η Δεξιά»). Μετά τη συνεργασία ΝΔ-ΣΥΝ το 1989 αυτό που στη διεθνή βιβλιογραφία ονομάζεται “the ends against the middle coalition”<sup>761</sup> πήρε νέα τροπή και παρατηρήθηκε μετακίνηση μικρού ποσοστού από τον ΣΥΝ στη ΝΔ. Τούτων δοθέντων, το ΠΑΣΟΚ έχασε το πλεονέκτημα της «χρήσιμης ψήφου» (Βούλγαρης, 2013, σσ. 262-280).

Το «φαινόμενο» ΠΑΣΟΚ δεν προκάλεσε στη ΝΔ την κινητοποίηση που χρειαζόταν για να αντιμετωπιστεί σαν ισάξιος αντίπαλος. Μετά τις εκλογές του 1981, επέστρεψε στην εκλογική εικόνα της παραδοσιακής προδικτατορικής Δεξιάς –ακόμα και η διαδοχή του Ράλλη από τον Αβέρωφ ενίσχυσε «την εικόνα ενός παραδοσιακού κόμματος που τοποθετείται στο δεξιό άκρο του πολιτικού φάσματος». Με την ελπίδα πως το σοσιαλιστικό και συνάμα δημαγωγικό του προφίλ θα τρώμαζε τους «νοικοκυραίους», απευθύνθηκε με λάθος τρόπο στο λαό. Ωστόσο, της έδωσε και το μάθημα πως απαιτείται μαζική κομματική οργάνωση (βλ. ΟΝΝΕΔ). Τα μέσα της δεκαετίας του 1980 βρίσκουν το νεοφιλελευθερισμό κυρίαρχο και τον «υπαρκτό σοσιαλισμό» σε κρίση. Ο Μητσοτάκης εμφανίζει τον εαυτό του ως ικανό να κερδίσει τον Παπανδρέου και κομίζει σημαντικά χαρακτηριστικά: προέρχεται από το μετεμφυλιακό κέντρο, δεν έχει χαρακτηριστεί αντικομμουνιστής, φέρνει κύμα ανανέωσης στην παράταξη μέσω της φιλελεύθερης στροφής<sup>762</sup>. Ωστόσο, στην Ελλάδα οι αξίες του καταναλωτισμού και του ατομισμού, που ήταν αυτές που προβλήθηκαν περισσότερο μέσω της νεοφιλελεύθερης στροφής σε Ανατολή και Δύση, δεν ήταν αρκετές για να αναιρέσουν την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης που προβαλλόταν ως το βάλαμο για όσα αρνητικά είχαν επιρριφθεί στη «Δεξιά» που ήταν και είναι, για μεγάλη μερίδα του κόσμου στις εκλογές του 1985, «κόμμα του κεφαλαίου και της πλουτοκρατίας». Το ίδιο το ΠΑΣΟΚ έδωσε στη ΝΔ τα όπλα για τη συντριβή του (σκάνδαλα, διαφθορά). Η ΝΔ, τουλάχιστον για τη δεκαετία του 1980, έμοιαζε να υπολογίζει ως αντίπαλο μόνο το ΠΑΣΟΚ. Δεν συστρατεύτηκε με τον επικρατών νεοφιλελευθερισμό ούτε πανηγύρισε την κατάρρευση του σοβιετικού κομμουνισμού (Νικολακόπουλος, 2012, σ. 170) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 292-295).

Το ΠΑΣΟΚ, μετά την άνοδό του στην εξουσία το 1981 με αυτοδυναμία (48,07% και 172 έδρες) ως «κόμμα της αντιδεξιάς Αλλαγής», έμοιαζε να διατηρείται στην εξουσία επ’ άπειρον. Εντός του κόμματος συναιρέθηκαν διαφορετικές διαδρομές. Σύμφωνα με το Σπουρδαλάκη, τα ιδρυτικά στελέχη εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες (Σπουρδαλάκης, 1988):

<sup>760</sup> Σε όσα ακολουθούν χρησιμοποιούμε για την ταξινόμηση (ποια κόμματα «μετρώνται» ως σημαντικά) τη θεωρία του G. Sartori.

<sup>761</sup> Περικύκλωση του κέντρου από τα δύο άκρα (ΝΔ & ιστορική Αριστερά αντιπαράτιθενται με το ΠΑΣΟΚ), χωρίς όμως αυξημένη απευθείας μετακίνηση ψήφων από το ένα κόμμα στο άλλο.

<sup>762</sup> Το διάστημα αυτό σε Ευρώπη και Αμερική η Νέα Δεξιά των Thatcher και Reagan σηματοδοτεί μια αλλαγή στη πορεία του φιλελευθερισμού, εισάγοντας πολιτικές που έρχονται σε αντίθεση με τις Κεϋνσιανές μεθόδους που πρέσβευαν τον κρατικό παρεμβατισμό.

- Τα στελέχη του ΠΑΚ-Πανελλήνιο Απελευθερωτικό Κίνημα, οι αριστεροί σοσιαλιστές. Κυρίως πρωταγωνιστές στον αντιχουντικό αγώνα, πρώην στελέχη του ΕΑΜ και του ΕΛΑΣ, καθώς επίσης ευρύτερες ομάδες που είχαν ριζοσπαστικοποιηθεί και αποκαλούνταν από πολλούς «η Αριστερά της Αριστεράς».
- Οι εκσυγχρονιστές ή μεταρρυθμιστές σοσιαλδημοκράτες. Έδιναν βαρύνουσα σημασία στον Ευρωπαϊκό προσανατολισμό της χώρας και ανήκαν σε μεσαία και ανώτερα στρώματα.
- Ο μεγάλος όγκος προερχόταν κυρίως από την Ένωση Κέντρου. Βενιζελικοί, φιλελεύθεροι, φανατικοί αντιδεξιοί αλλά και αντικομμουνιστές. Είχαν αντιπαρατεθεί με το «κράτος της Δεξιάς» και ζητούσαν δικαίωση.

Οι αρχικοί στόχοι ήταν: εθνικοποιήσεις, αναδιανομή πλούτου, κοινωνικό κράτος, χωρισμός κράτους-εκκλησίας, λαϊκή κυριαρχία, κοινωνική απελευθέρωση, δημοκρατική διαδικασία, τέλος στην εξάρτηση της χώρας από τις ΗΠΑ, αποχώρηση από το ΝΑΤΟ. Καθώς το πρώτο εκλογικό αποτέλεσμα δεν ήταν αντάξιο των προσδοκιών του κινήματος, ο αριστερός ιδεολογικός λόγος μετατράπηκε σε «εσωκομματικό ιδίωμα» και ο δημόσιος λόγος σε «πλωτική αντιπαράθεση με τη Δεξιά». Από εκεί και έπειτα το ΠΑΣΟΚ ταυτίστηκε με τον «αντιδεξισμό» και την «αλλαγή». Ο έντονα αντιδεξιός λόγος, που έφτανε στα όρια του λαϊκισμού, χρησιμοποιήθηκε από το ΠΑΣΟΚ για να χειριστεί την πολυσυλλεκτικότητα των μελών του και παραμερίστηκε αργότερα, όταν άλλαξε το διακύβευμα που θα οδηγούσε στην κατάκτηση της εξουσίας (Βούλγαρης, 2013, σσ. 303-305).

Η άνοδος του ΠΑΣΟΚ στη εξουσία αναδιαρθρώνει ριζοσπαστικά τη μεταπολεμική άρχουσα τάξη. Οι προδικτατορικές κοινοβουλευτικές ελίτ (με παραδοσιακούς κομματάρχες), αντικαταστάθηκαν με νέες πολιτικές ελίτ που ήταν στο περιθώριο της πολιτικής σκηνής. Δεν αντικαταστάθηκαν ολοκληρωτικά οι παραδοσιακοί κομματάρχες, αλλά έχασαν την αποκλειστικότητα στον έλεγχο των μέσων κυριαρχίας. Οι «νεόκοποι» που ενσωματώθηκαν, «άλλαξαν θεμελιακά τη φύση της πολιτικής οργάνωσης και το ύφος του πολιτικού λόγου». Το ΠΑΣΟΚ σχημάτισε μια κοινοβουλευτική ομάδα στην οποία συμμετείχαν το 15% των βουλευτών της Ένωσης Κέντρου και το 31% ήταν μέλη της Ε.ΔΗ.Ν. Η κοινοβουλευτική ομάδα του ΠΑ.ΣΟ.Κ., μιλώντας για τη σύστασή της το 1981, έχει νεόκοπους πολιτικούς με χαρακτηριστική την «υπεροχή των μικροαστικών στοιχείων»<sup>763</sup>. Αυτό θεωρείται από πολλούς ένδειξη «θεμελιακών αλλαγών στις ταξικές δομές στην Ελλάδα» (Μουζέλης, 1986, σσ. 149-151).

Μέχρι το 1967, τα δύο μεγάλα αστικά κόμματα (Ένωση Κέντρου και ΕΡΕ) διατηρούσαν τα πελατειακά χαρακτηριστικά τους: οι κομματάρχες που είχαν τον έλεγχο του οργανωτικού τους πυρήνα δεν ελέγχονταν από τον αρχηγό ή τον κομματικό μηχανισμό. Με την άνοδο του ΠΑ.ΣΟ.Κ, επήλθε κατάργηση των δικτύων πατρωνίας, τα οποία και ελέγχονταν από κομματάρχες, αναδείχθηκαν βουλευτές κατόπιν προσωπικών επιλογών του αρχηγού του κόμματος, έγινε προσπάθεια στα αρχικά στάδια συγκρότησής του να εξαφανιστούν οι προδικτατορικές πελατειακές δομές και υπερτονίστηκε η μαζική συμμετοχή. Κατά τον Μουζέλη, ο χαρισματικός ηγέτης και όχι η οργάνωση αποτέλεσε το συνεκτικό παράγοντα του μαζικού αυτού κόμματος (Μουζέλης, 1986, σσ. 152-155).

Σημαντικές επισημάνσεις που γίνονται από τον Μουζέλη οι ακόλουθες: οι λαϊκές τάξεις δεν αποτέλεσαν ποτέ στην Ελλάδα αυτόνομα κέντρα εξουσίας, καθώς «όσοι ήλεγχαν τους κρατικούς μηχανισμούς ήταν πάντα εχθρικοί στη δημιουργία ομάδων συμφερόντων που θα είχαν μια κάποια αυτονομία απέναντι στο Κράτος», έγινε συστηματική προσπάθεια να αλωθεί η δημόσια διοίκηση με μηχανισμούς ευνοιοκρατίας, τα ΜΜΕ, τα Πανεπιστήμια, η Εκκλησία, τα συνδικάτα, το εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιήθηκαν για να προωθηθούν οι θέσεις του Κράτους. Η μαζική οργάνωση του ΠΑΣΟΚ βοήθησε να είναι εύκολος ο καθορισμός «κομματικών φίλων, εχθρών, ουδέτερων και αδιάφορων». Παράλληλα, σταματά ο αποκλεισμός κομμουνιστών και «αριστερών στοιχείων» από τη δημόσια διοίκηση. Ενθαρρύνεται ο συνδικαλισμός, αλλά παράλληλα θεσμοθετείται (με το άρθρο 4 του Νόμου 1365/1985) η αυξημένη πλειοψηφία, 50%+1,

<sup>763</sup> Βιομήχανοι, επιχειρηματίες, αλλά και γιατροί, δικηγόροι απουσιάζουν ή βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα στην κεντρική διοίκηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. Στις κεντρικές και νομαρχιακές επιτροπές οι γιατροί και δικηγόροι αντικαθίστανται από μηχανικούς, καθηγητές, υπαλλήλους γραφείου και μισθωτούς (Μουζέλης, 1986, σ. 151).

προκειμένου τα σωματεία να αποφασίσουν απεργία. Η κάθετη ενσωμάτωση μπορεί να διαφέρει σε ένταση και μορφή, όπως επισημαίνει ο Μουζέλης, αλλά επ' ουδενί λόγω δεν καταργείται. Τα αξιολογικά κριτήρια κατατροπώνονται από τα στενά κομματικά, και «φίλοι» τοποθετούνται σε όλη την κλίμακα της δημόσιας διοίκησης. Το ΠΑ.ΣΟ.Κ επεμβαίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να προωθηθούν οι δικές του πολιτικές αξίες και συμπεριφορές: τίθενται σε «ημερήσια διάταξη» θέματα όπως ο εμφύλιος και η εθνική αντίσταση, για τα οποία η Δεξιά παρέμενε αδιάφορη και απαθής (Μουζέλης, 1986, σσ. 156-158).

Το σημαντικότερο πρόβλημα των δύο ΚΚ δεν ήταν η μεταξύ τους αντιπαράθεση, αλλά η σχέση τους με το ΠΑΣΟΚ. Το οποίο, όπως και τα άλλα σοσιαλιστικά κόμματα στις χώρες του Ευρωπαϊκού Νότου, εκτόξευσε τα ποσοστά του καθλώνοντας τα ποσοστά των κομμουνιστικών κομμάτων. Στην Ελλάδα η κομμουνιστική Αριστερά είναι αυτή που «ηγεμονεύει επί μακρόν στην έννοια της 'αριστεροσύνης'». Το ΠΑΣΟΚ την ανταγωνίζεται σε έναν κοινό εκλογικό χώρο, και αφού αποκλείεται οποιαδήποτε μεταξύ τους συνεργασία, για να είναι πρώτο κόμμα θα πρέπει να τη συρρικνώσει. Μέχρι το 1985, επικρατούσε μια αντιδεξιά αλληλεγγύη που άφηνε όλα τα υπόλοιπα στο περιθώριο. Το 1985, με την άνοδο του Γκορμπατσώφ στη Σοβιετική Ένωση, αλλάζουν τα δεδομένα σε διεθνές επίπεδο. Στο εσωτερικό, ο ανταγωνισμός με το ΠΑΣΟΚ μπαίνει σε νέα βάση, η «αντιδεξιά αλληλεγγύη» υποχωρεί και τα σκάνδαλα της περιόδου 1985-1990 οδηγούν σε λόγο περί «κάθαρση» και αυστηρή κριτική (Βούλγαρης, 2013, σσ. 319-322).

Η αλλαγή που επήλθε στη Σοβιετική Ένωση προκάλεσε ανανέωση στην Αριστερά της χώρας μας. Έτσι, έχουμε μεταβολές στις απόψεις για την εξωτερική πολιτική, προσπάθεια σύγκλισης μεταξύ κομμουνιστών και σοσιαλδημοκρατών, καταγγελία των αυταρχικών πολιτικών στη Σοβιετική Ένωση. Η ανανέωση αυτή οδηγεί στη δημιουργία του ενιαίου Συνασπισμού το 1988. Μετά την κατάρρευση του σοβιετικού μοντέλου και το τέλος του διπολισμού, εισέρχονται σε μια «μετακομμουνιστική» φάση και καλούνται να επαναπροσδιοριστούν (Βούλγαρης, 2013, σσ. 323-327).

Η πόλωση που πυροδοτούσε το σχήμα Δεξιά-Αντιδεξιά δυνάμωνε με αφορμές όπως: η ανάληψη της ηγεσίας της ΝΔ από τον Κ. Μητσοτάκη, η άρνηση –από το ΠΑΣΟΚ– υποστήριξης του Κ. Καραμανλή για την Προεδρία της Δημοκρατίας. Αυτό εκμεταλλεύτηκε στο έπακρο ο Α. Παπανδρέου για να κερδίσει τις εκλογές του 1985. Το έτος αυτό ήταν σημαντικό για τη διεθνή πολιτική σκηνή. Ο Γκορμπατσώφ (ηγέτης του Κομμουνιστικού Κόμματος της Σοβιετικής Ένωσης από τις 11 Μαρτίου 1985) προσπάθησε να κάνει μεταρρυθμίσεις, διάλογο με τη Δύση και περιορισμό των εξοπλισμών. Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη έβαλε σε τροχιά την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση (η ενοποίηση της ευρωπαϊκής αγοράς αποτελεί στόχο για το 1992). Η Νέα Δεξιά και ο (νεο)φιλελευθερισμός έχουν συμβάλει τα μέγιστα στην αλλαγή του παραδείγματος στην οικονομία. Στο λόγο (discourse) τα αντιδεξιά, κρατικιστικά και αντιμπεριαλιστικά στοιχεία αντικαθίστανται από το λόγο του καταναλωτισμού, του φιλελευθερισμού και της ατομικότητας. Η ΝΔ ακολουθεί νέα τακτική: βγάζει στο προσκήνιο το φιλελεύθερο χαρακτήρα της και απομονώνει τα παραδοσιακά δεξιά χαρακτηριστικά της, ενώ παράλληλα προσεγγίζει την Αριστερά με στόχο να πλήξει το ΠΑΣΟΚ που καρπωνόταν την «αντιδεξιά αλληλεγγύη» (Βούλγαρης, 2011, σσ. 124-126) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 112-115).

Το Μάρτιο του 1985 προκαλείται, από την άρνηση της ανανέωσης της θητείας του προέδρου της Δημοκρατίας Κ. Καραμανλή, μια παρ' ολίγον κρίση νομιμοποίησης. Μετά τη «ρήξη» εγκαθίσταται ένα κλειστό κύκλωμα με κοινή πολιτική προέλευση, ανάλογο αυτού που λειτουργούσε πριν το 1981 προς όφελος της δεξιάς. Συνακόλουθα, προτείνεται η αναθεώρηση των διατάξεων του Συντάγματος που σχετίζονται με τις εξουσίες του προέδρου της Δημοκρατίας. Τον Ιούνιο του 1985 διενεργούνται βουλευτικές εκλογές. Στην Αναθεωρητική Βουλή που προκύπτει το ΠΑΣΟΚ, παρά τη φθορά της εξουσίας και χάρη σε ένα επιδέξια διευθετημένο εκλογικό σύστημα, κερδίζει το 45,8% των ψήφων και 161 έδρες. Αρκετοί ψηφοφόροι της κομμουνιστικής αριστεράς ψηφίζουν το ΠΑΣΟΚ υπό το φόβο της επανόδου της δεξιάς, το Κέντρο εκμηδενίζεται πλήρως με το μεγαλύτερο μέρος του να προσχωρεί στο ΠΑΣΟΚ και το υπόλοιπο στη ΝΔ, οι κεντρώοι ηγέτες προσχωρούν στα ψηφοδέλτια του ΠΑΣΟΚ, ενώ το ίδιο πράττουν και κάποια στελέχη της ΕΔΑ.

Τελικά, το ΠΑΣΟΚ σχηματίζει εκ νέου αυτοδύναμη κυβέρνηση (Μάνεσης, 1986, σσ. 40-42) (Clogg, 2003, σ. 224).

Με τις αλλαγές στο Σύνταγμα το 1985, είναι πρόδηλη η συγκέντρωση της εξουσίας, κυρίως στο πρόσωπο του πρωθυπουργού, και η δημιουργία ενός ισχυρού κράτους (εκτελεστική εξουσία) χωρίς την ύπαρξη άλλου θεσμοποιημένου κέντρου που να μπορεί να αντισταθεί σε αυθαιρεσίες και αυταρχισμούς των κυβερνήσεων (Μάνεσης, 1986, σσ. 42-47) (Clogg, 2003, σ. 225).

Το 1985 τα προβλήματα που καταγράφονται σε όλους τους τομείς (εσωτερική και εξωτερική πολιτική) είναι πολλά και ποικίλα. «Οικονομική κρίση, έλλειμμα ισοζυγίου των πληρωμών και του δημόσιου τομέα, το εξωτερικό χρέος, ο πληθωρισμός, η ανεργία, η μόλυνση του περιβάλλοντος, η αντίδραση των μεγάλων καπιταλιστικών συμφερόντων, η στασιμότητα και μάλιστα η μείωση των επενδύσεων, οι διεκδικήσεις των εργαζομένων και των μεσαίων τάξεων, η στασιμότητα στα εθνικά ζητήματα, η ένταση των σχέσεων με την Τουρκία, το κυπριακό ζήτημα κ.α.». Η πολυπόθητη αλλαγή είναι για το ΠΑΣΟΚ μια σειρά από ρήξεις και τμηματικές αλλαγές στη λογική της εφαρμογής του «τρίτου δρόμου» προς το σοσιαλισμό, πολιτική ιδεολογία στην οποία συναινούν εκείνη την περίοδο ΠΑΣΟΚ και ΚΚΕ Εσωτερικού. Οι αλλαγές που έλαβαν χώρα ήταν ποσοτικές και θεσμικές και όχι ποιοτικές. Αποσκοπούσαν να δυναμώσουν το ΠΑΣΟΚ και να το καταστήσουν ικανό να ελέγξει τους μηχανισμούς του κράτους (καταναγκαστικούς: στρατός, αστυνομία, διοίκηση και ιδεολογικούς: σχολείο, συνδικάτα, τύπος, τέχνες, γράμματα, κινηματογράφος, αθλητισμός, τηλεόραση και ραδιοφωνία) (Μάνεσης, 1986, σσ. 47-49) (Clogg, 2003, σ. 226).

Γραμμένο στα 1986 το άρθρο του Μάνεση είναι άκρως προφητικό για την κρίση που βιώνουμε στο διάστημα 2009 - 2014. Το «κράτος πρόνοιας» για τα χρόνια που ακολούθησαν λειτούργησε ακριβώς όπως το περιέγραψε («ιμάντας εξάρτησης», «γραφειοκρατικό», «κρατικοποίηση της κοινωνίας», «παρεμβατικό» κ.α.) και η κρίση που βιώνουμε σήμερα δεν είναι απλώς οικονομική παραμένει και βαθιά πολιτική. Ο λαός μας έζησε υπό το καθεστώς των υποσχέσεων που δεν τηρήθηκαν και η κατεστημένη εξουσία αναζήτησε την «ανεύρετη νομιμοποίηση» (Μάνεσης, 1986, σσ. 49-51).

Οι ιδεολογίες που ξένοι παρατηρητές καταγράφουν πως έχουν αντίκτυπο στην Ελλάδα του 1985 περιστρέφονται γύρω από τον πατριωτικό απομονωτισμό και τον εθνικό ναρκισσισμό. Η παραδοσιακή οικογενειοκεντρική κοινωνία δεν ανατράπηκε ούτε από το ρεύμα καταναλωτισμού που κατέκλυσε τη χώρα. Ωστόσο, αρκετές παραδοσιακές δομές της χώρας πλήγηκαν από την εισβολή του καταναλωτισμού. Εντούτοις, η εξουσία που μονοπωλείτο από λίγες πολιτικές οικογένειες, η απουσία πολιτικού διαλόγου, η έλλειψη πολιτικής εναλλαγής, ο κομματαρχισμός, οι πελατειακές σχέσεις, οι επαρχιακές βαρονίες κ.α. δεν ανήκαν στις παραδοσιακές δομές που άλλαξαν. Το πόσο αλληλένδετες ήταν η ανάπτυξη των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων και η πολιτική λειτουργία, φάνηκε από το στρατιωτικό πραξικόπημα του 1967. Η άνοδος του κεντρώου δημοκρατικού κινήματος το διάστημα 1961-67, ελλόχευε τον κίνδυνο της ανατροπής της μη-εναλλαγής. Η επέμβαση των στρατιωτικών έγινε όταν η πολιτική εναλλαγή άρχισε να εξελίσσεται σε θεσμική και κοινωνική<sup>764</sup>. «Η απειλή για τους στρατιωτικούς δεν ήταν το πραγματικό ενδεχόμενο μεταβολής του κοινωνικού συστήματος, [...], αλλά η εναλλαγή των πολιτικών ομάδων στην άσκηση της εξουσίας. Οι ομάδες που κυβερνούσαν είχαν τόσο ταυτιστεί με το καθεστώς, ώστε το ενδεχόμενο της εναλλαγής προκαλούσε αμέσως σπασμωδικές αντιδράσεις και σταυροφορίες πάσης φύσεως μεταξύ των ακτιβιστών οπαδών τους». Ο ρόλος του κράτους ήταν κυρίαρχος σε όλες της εκφάνσεις της πολιτικής και οικονομικής ζωής, είτε σε κάποιο προσωπικό ρουσφέτι (π.χ. διορισμός, μικρές εξυπηρετήσεις) είτε για «συγκρότηση μεγάλης περιουσίας» (π.χ. εφοπλιστικό κεφάλαιο). Έως τα μέσα της δεκαετίας του 1980, η Ελλάδα είναι η μόνη μεσογειακή χώρα με λίγους μισθωτούς και εργοδότες και πολλούς αυτοαπασχολούμενους και τα μέλη των οικογενειών τους. Αυτό μεταφράζεται σε ανυπαρξία κεφαλαιαγοράς, ολιγοπωλιακό τραπεζικό σύστημα, ανεπαρκές

<sup>764</sup> Βλέπε άρθρο στην Ελευθεροτυπία (21-Αυγούστου 1978). «Π. Κανελλόπουλος: Η μυστική συμφωνία με τον Γ. Παπανδρέου» (Μασσαβέτας, 1978, σ. 10).



νομισματοπιστωτικό σύστημα και πλειάδα άλλων οικονομικών αναχρονισμών (Βεργόπουλος, 1986, σσ. 66-69).

«Η Ελλάδα έγινε έτσι διεθνώς γνωστή ως το παράδειγμα μιας χώρας που ζει σ' ένα επίπεδο ανώτερο από εκείνο που δικαιολογούν τα μέσα που διαθέτει» (Βεργόπουλος, 1986, σ. 72), και ο Βεργόπουλος φαντάζει τόσο επίκαιρος 30 χρόνια μετά. Στο ίδιο άρθρο ο Βεργόπουλος παρουσιάζει τη μεσαία τάξη (σοσιαλιστές) ως έτοιμη να εκπορθήσει θέσεις στην πολιτική εξουσία λόγω του προηγηθέντος πλουτισμού, αναφερόμενος στην τάξη που έφερε στην εξουσία το ΠΑ.ΣΟ.Κ (Βεργόπουλος, 1986, σσ. 73-74). Τηρουμένων των αναλογιών, θα λέγαμε πως η ενίσχυση των αριστερών κομμάτων μετά το 2009 είχε το ίδιο νομιμοποιητικό υπόβαθρο, αλλά αυτή τη φορά διαφαίνεται πως δεν μιλάμε για διατήρηση και επέκταση του πλουτισμού, αλλά για συνθήκες που υπαγορεύονται από μια κοινωνική και ανθρωπιστική κρίση που πρέπει η εξουσία να διαχειριστεί αποτελεσματικά και γρήγορα. Εδώ, φαίνεται να προβλέπει και πάλι τα σημερινά τεκταινόμενα με τη φράση του «το παγκόσμιο σύστημα εκθρέφει οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές δυνάμεις, των οποίων καταλήγει τελικά να χάσει τον έλεγχο» (Βεργόπουλος, 1986, σ. 77).

Η δεύτερη τετραετία του ΠΑΣΟΚ για την εξωτερική πολιτική ήταν αρκετά διαφορετική από την προηγούμενη. Η ευρωπαϊκή προοπτική της χώρας είναι βαρύνουσας σημασίας και οι σχέσεις με τις ΗΠΑ και το ΝΑΤΟ με τα λόγια του Παπανδρέου οδηγήθηκαν σε «ήρεμα νερά». Στην οικονομία η αλλαγή του Γ. Αρσένη από τον Κώστα Σημίτη υπογραμμίζει την ανάγκη για στροφή σε περιοριστικά μέτρα και τέλος στην παροχολογία. Ωστόσο, το 1987 ο Σημίτης αναγκάζεται να παραιτηθεί, καθώς η διαχείριση της οικονομίας, υπό τη σκιά των επικείμενων εκλογών του 1989, έπρεπε να συνάδει με το κομματικό όφελος (Βούλγαρης, 2013, σσ. 115-117).

Η διετία 1988-89 είναι μια τραγική περίοδος με αποκαλύψεις για σκάνδαλα και διαφθορά, όπου οι ενεχόμενοι εκδότες και μεγαλοεπιχειρηματίες φαίνονται να έχουν δοσοληψίες με το κυβερνών κόμμα. Η κάθαρση γίνεται ανυπέρβλητο αίτημα και οδηγούμαστε σε δίκες και ραγδαίες πολιτικές εξελίξεις. Την περίοδο αυτή, αποκαλύπτεται σε όλη της την έκταση τόσο η κρίση των θεσμών όσο και η κρίση του πολιτικού συστήματος. Το ΠΑΣΟΚ φθείρεται, με τον Α. Παπανδρέου να αρρωσταίνει βαριά και τον Α. Κουτσόγιωργα να παραπέμπεται για χρηματισμό. Ιδρύεται (Δεκέμβριος του 1988) ο Συνασπισμός της Αριστεράς και της Προόδου (ΣΥΝ), με σύμπραξη του ΚΚΕ και της ΕΑΡ (Ελληνική Αριστερά –δημιουργήθηκε τον Απρίλιο του 1987 ως μετεξέλιξη του ΚΚΕ Εσωτερικού). Ακολουθεί ο συντονισμός των κομμάτων της αντιπολίτευσης για διενέργεια εκλογών και διαλεύκανση των σκανδάλων. Η απλή αναλογική, που ψηφίζεται πριν τις εκλογές, χρεώνεται τη δυστοκία σχηματισμού κυβέρνησης (Clogg, 2003, σσ. 227-232) (Νικολακόπουλος, 2012, σσ. 174-176) (Βούλγαρης, 2011, σσ. 127-129) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 118-120).

Δεν επιτυγχάνεται αυτοδυναμία και έτσι επικρατεί ένα έκρυθμο κλίμα για τους επόμενους δέκα μήνες. Δημιουργείται μια κυβέρνηση συνεργασίας (Νέα Δημοκρατία, Συνασπισμός της Αριστεράς και της Προόδου) με πρωθυπουργό τον Τζαννή Τζαννετάκη – 2 Ιουλίου 1989 έως 12 Οκτωβρίου 1989. Όπως εύστοχα αναφέρει ο Νικολακόπουλος «...η δυνατότητα σύμπτωσης των δύο άκρων, της Αριστεράς και της Δεξιάς, στη συγκρότηση της Κυβέρνησης Τζαννετάκη, έγινε εφικτή από το *βαθύτατο ρήγμα που είχε υποστεί η διαχωριστική γραμμή “Δεξιά-Αντιδεξιά”* και το ιδιαίτερο βάρος που είχε αποκτήσει το ζήτημα της “κάθαρσης” ως πεδίο σύγκλισης ευρύτερων κοινωνικών δυνάμεων». Η συγκεκριμένη «αφύσικη» κυβέρνηση δημιουργείται με στόχο την κάθαρση· αν η χώρα προσέφευγε εκ νέου σε εκλογές, θα παραγράφονταν τα αδικήματα των πολιτικών. Τα τρία σκάνδαλα για τα οποία παραπέμπονται σε δίκες κορυφαία στελέχη του ΠΑΣΟΚ, συμπεριλαμβανομένου του Α. Παπανδρέου, είναι το σκάνδαλο Κοσκωτά, οι υποκλοπές της ΕΥΠ και μια “εθνική απάτη” σε βάρος της ΕΟΚ. Μετά τη δικαίωση του Παπανδρέου από το ειδικό δικαστήριο, το ΠΑΣΟΚ εισπράττει τα οφέλη, η ΝΔ το κόστος για τη σύνταξη ενός διάτρητου κατηγορητηρίου και ο ΣΥΝ κατηγορείται για κακή διαχείριση της κάθαρσης, ενώ παράλληλα βιώνει τις συνέπειες από την κατάρρευση της ΕΣΣΔ. Ακολουθούν εκλογές στις 5 Νοεμβρίου 1989, όπου η ΝΔ με 46,2% δεν μπορεί να σχηματίσει κυβέρνηση. Σχηματίζεται οικουμενική κυβέρνηση με τον Ξ. Ζολώτα, που διαρκεί όσο χρειαζόταν ώστε να εκλεγεί Πρόεδρος της Δημοκρατίας. Στις εκλογές στις 8 Απριλίου 1990 η ΝΔ με οριακή αυτοδυναμία (150 έδρες, 1 έδρα από το εκλογοδικείο και 1 έδρα

από την προσχώρηση του βουλευτή της ΔΙΑΝΑ) σχηματίζει κυβέρνηση και εκλέγει τον Κ. Καραμανλή Πρόεδρο της Δημοκρατίας. Το υψηλό ποσοστό που έλαβε η ΝΔ δεν οφειλόταν μόνο στη φθορά του ΠΑΣΟΚ, κυβερνητικό κόμμα για 8 χρόνια, αλλά προέκυψε από βαθιές «κοινωνικές, οικονομικές και ιδεολογικές ανακατατάξεις της ελληνικής κοινωνίας, μια επιμέρους (αλλά ενδεικτική) όψη των οποίων υπήρξε η εντυπωσιακή φιλοευρωπαϊκή μεταστροφή της κοινής γνώμης. [...] οι ανακατατάξεις αυτές εκφράστηκαν και μορφοποιήθηκαν υπό την επίδραση και σε συντονισμό με το διεθνές κλίμα της δεκαετίας του '80, το οποίο κυριαρχήθηκε από το φιλελευθερισμό ή νεοφιλελευθερισμό στη Δύση και την κατάρρευση του “υπαρκτού σοσιαλισμού” στην Ανατολή» (Clogg, 2003, σσ. 228-232) (Βούλγαρης, 2011, σσ. 129-133) (Νικολακόπουλος, 2012, σσ. 176-180) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 120-125).

Η θέληση για τον εκσυγχρονισμό που διαφαίνεται στις αρχές της δεκαετίας του '80, δεν εγγυάται την επιτυχή έκβαση. «Αν αυτή η υπόθεση καταλήξει σε αδιέξοδο [...] τότε δεν μπορούμε να αποκλείσουμε και μια συντηρητική ανασύνθεση: αυτή θα έβρισκε τον τρόπο να επιβληθεί και σε μια τέτοια περίπτωση, βέβαια η κοινωνική διεργασία θα υποχρεωνόταν να ξεκινήσει απ' την αρχή» (Βεργόπουλος, 1986, σ. 101)· λίγο αργότερα επαληθεύεται.

### 6.2.3.2 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου

#### [Οι Μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1980]

Στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1980 τα μεταρρυθμιστικά εκπαιδευτικά κείμενα διαπνέονται από όσα περιγράψαμε πιο πάνω (Ν.297/82: καθιέρωση μονοτονικού, Ν.1304/82: κατάργηση θεσμού επιθεωρητή και εισαγωγή θεσμού Σχολικού Συμβούλου, Ν.1268/82: αλλαγές στη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ, Ν.1404/83: κατάργηση των ΚΑΤΕΕ και ίδρυση των ΤΕΙ, Ν.1566/86: αλλαγές στη δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) (Δημαράς Α. , 1999).

Διαφορετική η προσέγγιση των ερευνητών για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου. Για τον Βεργόπουλο, η περίοδος εύκολου και γρήγορου πλουτισμού, υπερκαταναλωτισμού και υπέρμετρου δανεισμού κατέληξε στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος και μιας κουλτούρας που αντί να υπηρετούν συγκεκριμένες αναγκαιότητες, επαφίονταν στις «παραδόσεις της κλασικιστικής και εγκυκλοπαιδικής ευρυμάθειας» (Βεργόπουλος, 1986, σσ. 79-80). Για τον Μπουζάκη, το φιλελεύθερο-λειτουργικό παράδειγμα εγκαταλείπεται και το μεταρρυθμιστικό παράδειγμα υιοθετεί στοιχεία από τη ριζοσπαστική προσέγγιση. Το σχολείο καλείται να αποτελέσει καταλύτη αλλαγών και να επιταχύνει το μετασχηματισμό των κοινωνικών διαδικασιών. Στο άρθρο 1 του Ν.1566/1985 είναι εμφανής η λειτουργία της ενσωμάτωσης (*Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά*) που συμπληρώνει την απαίτηση για κοινωνική δικαιοσύνη και αποτελεσματικότητα, με την προσέγγιση της κοινωνικής απαίτησης (social demand approach) να έχει προτεραιότητα στην εκπαίδευση έναντι της προσέγγισης του ανθρώπινου δυναμικού (man-power approach). Ο ρόλος του δασκάλου μετασχηματίζεται σε αυτόν του *συντονιστή* και του *μαθητή* σε ενεργό υποκείμενο που *μαθαίνει πως να μαθαίνει* (Μπουζάκης, 2005, σσ. 59-62).

Η “αριστερή ανάγνωση” των μεταρρυθμίσεων της περιόδου από το Νούτσο δεν είναι σε συμφωνία με όσα ειπώθηκαν έως τώρα. Η μεταρρύθμιση του 1976-77, αλλά και οι εκπαιδευτικές αλλαγές που προώθησε το ΠΑΣΟΚ (1981-85), φέρουν το στίγμα της προσπάθειας «να συνδεθεί στενότερα η εκπαίδευση με συγκεκριμένες οικονομικές και κοινωνικές επιλογές των κυρίαρχων πολιτικών δυνάμεων». Σύμφωνα με το Νούτσο, αυτή η σύνδεση πραγματοποιείται κυρίως «με τον έλεγχο και την ‘ορθολογική’ κατανομή της ‘ροής του μαθητικού δυναμικού’ στους διάφορους τύπους σχολείων και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Νούτσος, 1986, σ. 35). Εκφράσεις όπως “Προοδευτικά εκπαιδευτικά αιτήματα”, αποκαλύπτει ο Νούτσος, είναι η μεταμφίεση της αντίληψης ότι σχολείο και κοινωνία παραμένουν ασύνδετα, επιτυγχάνοντας με οπλοστάσιο το λόγο την απόκρυψη του ταξικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Νούτσος, 1986, σ. 38).

Ο Κακλαμάνης, μια εικοσαετία περίπου αργότερα από τη μεταρρύθμιση του 1982-1985, αναφέρει πως την περίοδο εκείνη «οι εκτός και εντός του εκπαιδευτικού συστήματος θετικοί παράγοντες βρέθηκαν σε μια ιστορική αρμονία και ισορροπία» και ως εκ τούτου ξεπεράστηκαν συντηρητικές αντιλήψεις, αποδιαρθρώθηκαν γραφειοκρατικοί εξουσιαστικοί μηχανισμοί και η μεταρρύθμιση έτυχε «καθολικού χαρακτήρα κοινωνικής νομιμοποίησης και αποδοχής» (Κακλαμάνης, 2007, σ. 28).

### 6.2.3.3 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

#### **N.1304/1982 (ΦΕΚ 144 - 07.12.1982)-Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και στη μέση τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.**

Ο νόμος καταργεί μεγάλο μέρος του Ν.309/76 και εισάγει το θεσμό του σχολικού συμβούλου. (Βλέπε αναλυτικά σελ. 83).

Οι εκπαιδευτικοί που ζητούσαν τα πρώτα μεταπολιτευτικά χρόνια την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, δεν αντιτίθονταν «στον έλεγχο που ασκούσαν μ' αυτόν τον τρόπο στην εκπαίδευση οι κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας (1974-1981) αλλά και στη γενικότερη κρατική παρέμβαση στις σχολικές πρακτικές» (Νούτσος, 1986, σ. 106). Η ΟΛΜΕ συμφωνεί με τη συμμετοχή του σχ. Συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών<sup>765</sup>. Τα κόμματα της κομμουνιστικής αριστεράς αποδέχονται το θεσμό και προτείνουν ένα διαφορετικό τρόπο επιλογής των συμβούλων. Το ΚΚΕ τοποθετείται λέγοντας πως «δεν μπορούν υπηρεσιακά στελέχη να υλοποιήσουν την εκπαιδευτική πολιτική μιας δημοκρατικής κυβέρνησης, χωρίς την ενεργό συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερομένων». Ζητούν συμμετοχή όλων των φορέων στην εκλογή τους, αντιπροσωπευτικότητα, εκλογή σε επίπεδο σχολικής μονάδας συμβούλου-συντονιστή κ.α.<sup>766</sup>. Η «Ένωση Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδύσεως Ελλάδος» παρουσιάζει τον επιθεωρητή ως «παραδεκτή πνευματική προσωπικότητα» που «επιλέγεται με διαγωνισμούς και αδιάβλητες κρίσεις». Θεωρούν πως ο θεσμός δημιουργεί «συναλλαγές» με κόμματα και κλαδικές<sup>767</sup>. Ο θεσμός δεν είχε την αναμενόμενη αποδοχή, αν λάβουμε υπόψη τους εκπαιδευτικούς που υπέβαλαν αίτηση για θέση σχ. Συμβούλου. Κάποιοι από τους λόγους που αναφέρει ο Νούτσος είναι: η απροθυμία των εκπαιδευτικών να υπηρετήσουν στην επαρχία, η καθυστέρηση στην έκδοση του Π.Δ και τέλος, αυτό που αναφέρει ως η ανασφάλεια της «επί θητεία» καθοδήγησης<sup>768</sup>. Μέσα σε διάστημα δύο ετών, πολλά τα σχόλια και οι απόψεις για την πορεία του θεσμού, άλλα αισιόδοξα και άλλα με διάχυτους προβληματισμούς<sup>769</sup> (Νούτσος, 1986, σσ. 106-108).

Προβληματισμοί σχετικά με το θεσμό των σχ. Συμβούλων (Νούτσος, 1986, σσ. 108-114): α) Πώς βλέπουν οι ίδιοι τη σημερινή κοινωνία; «Δεν υπάρχει, απλούστερα, κάποια καθαρή, αμόλυνη και κοινωνικά ουδέτερη παιδαγωγική επιστήμη». Έχουν ιδέες και αντιλήψεις που αντιστοιχούν στις επιδιώξεις συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Ποιες είναι οι αντιλήψεις του μέσου συμβούλου; β) Οι υποψήφιοι σχ. Σύμβουλοι διαμορφώθηκαν τη δεκαετία 1960-1970. γ) Μήπως οι σχ. Σύμβουλοι

<sup>765</sup> ΟΛΜΕ, Πληροφοριακό Δελτίο, τ. 551, Οκτώβρης 1982, σ. 5-7 & τ. 577, Απρίλης 1985, σ. 21. Αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 107).

<sup>766</sup> «Σχολικός σύμβουλος και δημοκρατία στο σχολείο», Ριζοσπάστης, 2-11-1982. Αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 107).

<sup>767</sup> Ανακοίνωση του Διοικητικού Συμβουλίου της Ένωσης στα Νέα, 29-12-1983 & 6-12-1983. Αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 108).

<sup>768</sup> «Οι σχολικοί σύμβουλοι να μη κομπάζουν, γιατί ο κομπασμός θα γίνει μπούμερανγκ. Μ' άλλα λόγια, 'θα ξαναπάς στο σχολείο σου'», Θ. Λιόγκα, «Οι σχολικοί σύμβουλοι (η ανθρώπινη διάσταση)», Διδασκαλικό Βήμα, αρ. 956, Οκτώβρης 1984, σ.21. Αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 108).

<sup>769</sup> Φ. Βώρου, «Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου», Νέα Παιδεία, τ. 32, Φθινόπωρο 1984, σ 18-19. || Κ. Πλησή, «Οι σχολικοί σύμβουλοι», Νέα Παιδεία, τ. 29, Χειμώνας 1984, σ 14-16. || Μ. Κυνηγού, «Πώς βλέπουμε το έργο του σχολικού συμβούλου στην εκπαιδευτική μας πραγματικότητα», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.12, Μάης-Ιούνης 1983, σ. 18-19. || Ε. Δημητρόπουλου, «Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου», Νέα Παιδεία, τ. 29, Χειμώνας 1984, σ. 96-108. || Μ. Παπαδάκη, «Απόψεις για θεσμό του σχολικού συμβούλου», Νέα Παιδεία, τ. 29, Χειμώνας 1984, σ. 109-120. || Συνοπτική αναφορά για το τι ακριβώς υποστηρίζει το κάθε άρθρο για το θεσμό βλ. (Νούτσος, 1986, σ. 108).

συμβάλλουν «στην αναπαραγωγή της ιδεολογίας της άρχουσας τάξης»; δ) Αρχικά ο θεσμός μυθοποιήθηκε: «ο σχ. σύμβουλος κατέχει κεντρική θέση στην πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής αλλαγής και ανοίγει νέους ορίζοντες στην εκπαίδευση», «αναλαμβάνει την ευθύνη ν' απαλλάξει το σύστημά μας από όλες τις αδυναμίες... μια και οι καινοτομίες ξεκινούν από τη σχολική πράξη, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς<sup>770</sup>». Για να έρθει γοργά η αποδόμηση του μύθου: σε σεμινάριο σχ. συμβούλων διατυπώνεται η άποψη «στην ιδιωτική του ζωή ο εκπαιδευτικός και συνεπώς και ο σχ. σύμβουλος μπορεί να έχει οποιαδήποτε θέση και άποψη αλλά στη δουλειά του στο σχολείο 'υπερασπίζεται και προωθεί τις αξίες που διακηρύσσει η πολιτική εξουσία που οργανώνει την εκπαίδευση<sup>771</sup>». Το κύριο έργο των συμβούλων είναι ο προγραμματισμός, η επίβλεψη, η καθοδήγηση, η αξιολόγηση και ενημέρωση για την υλοποίηση του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος, που υλοποιείται μέσα σε ένα συγκεντρωτικό σχολικό μηχανισμό.

### **Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 1304/1982 (26/09/1982)**

Η εισηγητική ξεκινά με τις προτάσεις «Η ανεπάρκεια του ισχύοντος θεσμού εποπτείας. Η προτεινόμενη αλλαγή». Λακωνικότητα δομείται ο λόγος σύμφωνα με τη «δομή επίτευξης λύσης στην κρίση – *Crisis-resolution structure*<sup>772</sup>». Η φράση «*Η γενική εκπαίδευση στη χώρα μας πάσχει σοβαρά στον πάρα πολύ σημαντικό τομέα της εποπτείας. Βασικά πάσχει ο θεσμός...*», με την προσωποποίηση ως επιλεγμένο σχήμα λόγου, κατορθώνει να αποδώσει στον ίδιο το θεσμό μια παθogenεία, αφήνοντας στην άκρη το ανθρώπινο δυναμικό από το οποίο απαρτίζεται. Ο επιθεωρητής, επιφορτισμένος με τα καθήκοντα δύο διακριτών ρόλων από τους οποίους ο πρώτος (διοικητικός-ελεγκτικός) καταδυναστεύει το δεύτερο (συμβουλευτικός-καθοδηγητικός), παρουσιάζεται ανεπαρκής. Είναι «περιφερειακό στέλεχος μιας αυστηρά ιεραρχημένης συγκεντρωτικής γραφειοκρατικής διοικητικής μηχανής<sup>773</sup>» που αναλώνεται με το διοικητικό του ρόλο. Ο καθοδηγητικός ρόλος του επιθεωρητή χαρακτηρίζεται λίγο πιο κάτω πάρεργο που το μόνο που καταφέρει είναι η «αριθμητική αποτίμηση υπηρεσιακών χαρακτηριστικών, που κατόντησε να είναι ισοπεδωτική της ποιότητας των εκπαιδευτικών<sup>774</sup>». Για να αποτιμηθεί θετικά το έργο ενός επιθεωρητή, αρκεί να μπορεί να επιβάλλεται διοικητικά και να είναι ικανός γραφειοκράτης, με αποτέλεσμα οι υπογράφωντες την εισηγητική να κατηγορούν άμεσα το πρότυπο αυτό, σε συνδυασμό με το υπηρεσιακό κλίμα, για τη δημιουργία της εικόνας του αντιπαθητικού αυταρχικού προϊσταμένου.

Στη συνέχεια της εισηγητικής, το φορτίο για την κατάδειξη της ανεπάρκειας του θεσμού μετατοπίζεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μέσω των συνδικαλιστικών τους οργάνων επισήμαιναν την ανεπάρκεια του θεσμού και υποδείκνυαν το διαχωρισμό του διοικητικού και καθοδηγητικού ρόλου· δημιουργώντας, έτσι, την εικόνα του σχολικού συμβούλου. Η κυβέρνηση ικανοποιώντας το αίτημά τους, δημιουργεί το θεσμό του σχολικού συμβούλου<sup>775</sup>.

<sup>770</sup> Θ. Γέρου, «Σχολικός σύμβουλος», Τα Νέα 22-11-1983, 2&6-12-1983, 3-1-1984, 1-2-1984. Φυλλάδιο «Ο σχολικός σύμβουλος και η Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», Δίπτυχο, Αθήνα 1984. Αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 111).

<sup>771</sup> Ν. Καλογερόπουλου, «Σεμινάριο σχολικών συμβούλων», ΟΛΜΕ, Πληροφοριακό δελτίο, τ.578, Μάης 1985, σ. 20-23. «Παιδαγωγικό εργαστήριο για σχολικούς συμβούλους», Νεοελληνική παιδεία, τ.1, Απρίλης 1985, σ. 18-21. Αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 111).

<sup>772</sup> Η εισαγωγή στοιχειοθετεί μια κρίση, ενώ στο τέλος δίνεται λύση.

<sup>773</sup> Ο πλεονασμός καταφέρει να υπογραμμίσει την υπερβολή και τη δυσλειτουργία που καταμαρτυρούνται στον κρατικό μηχανισμό.

<sup>774</sup> Η υπογράμμιση δική μας.

<sup>775</sup> Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου είναι η δημιουργία του στελέχους «α) επιφορτισμένου αποκλειστικά με τις αρμοδιότητες που καθοδηγούν και προάγουν την εκπαιδευτική πράξη, β) που επιλέγεται με αυστηρά ποιοτικά κριτήρια κατάρτισης, ικανοτήτων, εμπειρίας και προσωπικότητας για επιτυχή ανταπόκριση αυτού, ακριβώς, του έργου και γ) που υπηρετεί το έργο αυτό με θητεία, όσο η προσφορά του κρίνεται στον απαιτούμενο υψηλό βαθμό επωφελής». Ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσεται στην εισηγητική η συνεισφορά των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του θεσμού, αιτιολογεί το χαρακτηρισμό «δασκαλογέννητος» που αναφέρουμε αρκετές φορές.

**N.1304/1982 – Πρακτικά Βουλής (1/10/1982 – 8/11/1982)****Επισημάνσεις**

Υπάρχει μια αντιπαράθεση μεταξύ ΠΑΣΟΚ και ΝΔ ως προς τον αληθινό στόχο του νομοσχεδίου. Το ΠΑΣΟΚ ισχυρίζεται πως επιχειρείται αλλαγή ενός θεσμού, η οποία θα είναι και σε σύμπνοια με τις προγραμματικές υποσχέσεις του. Η ΝΔ επικαλείται προσχηματική αλλαγή, με απώτερο στόχο την αλλαγή προσώπων. Μια αλλαγή που “θα φέρει στα πράγματα” τους ψηφοφόρους του ΠΑΣΟΚ και θα ξεπληρώσει προεκλογικές δεσμεύσεις και υποσχέσεις.

Η ΝΔ κατηγορεί το ΠΑΣΟΚ ότι αρκετές από τις ρυθμίσεις που κατατίθενται μέσω τροπολογιών είναι αντισυνταγματικές. Επίσης, πως με άρθρα που βαφτίζουν τα τυπικά προσόντα ως κριτήρια επιτυγχάνεται η παράκαμψη του Σ.τ.Ε.

Τα πρακτικά του νόμου αποδεικνύουν περίτρανα τη διαρκή πάλη των κομμάτων εξουσίας για πλήρη έλεγχο του κρατικού μηχανισμού. Στη συζήτηση επί της αρχής, οι διαξιφισμοί των βουλευτών δεν είναι έντονοι στις καινούργιες διατάξεις που θεσμοθετούνται, αλλά ξεπερνούν και αληθινό πόλεμο, όταν αφορούν το ξήλωμα και την αντικατάσταση από νέους συμβούλους των παλιών επιθεωρητών.

Στη συζήτηση του συγκεκριμένου νομοσχεδίου είναι έκδηλη η ευκολία με την οποία οι Κυβερνήσεις κάνουν προσθήκες στα νομοσχέδια για να εξυπηρετήσουν ανάγκες, στην καλή περίπτωση, και συμφέροντα, στην κακή.

**ΟΛΜΕ & 1304/1982**

Το 1<sup>ο</sup> Συνέδριο της ΟΛΜΕ πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα στις 27-30 Ιουνίου 1983. Το συνέδριο δεν κατέληξε σε θέσεις σχετικές με τη διεκδίκηση θεσμικών εκπαιδευτικών αλλαγών, αλλά έκρινε πως το συνδικαλιστικό κίνημα πρέπει να διεκδικήσει την επίλυση κλαδικών προβλημάτων –π.χ. αύξηση δαπανών για την Παιδεία, βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής–. Η ΟΛΜΕ ζητά να συμμετέχει το συνδικαλιστικό κίνημα στη λήψη αποφάσεων, ώστε να επιτευχθεί εκδημοκρατισμός και αποκέντρωση. Στους στόχους που θέτει περιλαμβάνονται: δημιουργία αποκεντρωμένων και συλλογικών οργάνων διοίκησης (σχολικά συμβούλια, περιφερειακά εκπαιδευτικά συμβούλια, Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας), μεταφορά αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία στα συλλογικά όργανα, ποιοτική βελτίωση της επιμόρφωσης, σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και την εργασία (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 9-10).

**ΜΜΕ & N.1304/1982**

Στις 2 Οκτωβρίου η **Καθημερινή** φιλοξενεί άρθρο με τη δήλωση του Β. Κοντογιαννόπουλου ο οποίος θεωρεί πως οι επιθεωρητές είναι εμπόδιο στην κυβέρνηση που προσπαθεί να αλώσει και να κομματικοποιήσει την εκπαίδευση. Κυβέρνηση και μείζονα αντιπολίτευση βρίσκονται σε εκ διαμέτρου αντίθετες θέσεις· με την Κυβέρνηση να δηλώνει πως η μεταβολή είναι θεσμική, καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν συμβαδίζει με το ρόλο της διοίκησης της εκπαίδευσης και την ενασχόληση με πειθαρχικά, και την αντιπολίτευση να κάνει λόγο για θύματα θηριωδίας του ΠΑΣΟΚ που θα αποκατασταθούν από τη ΝΔ (Κέκης & Ρίζος, 1982c, σ. 2). Την επόμενη μέρα, η εφημερίδα αναφέρει την άποψη των Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Απαράδεκτο η πολιτεία να θέτει σε κρίση στελέχη της εκπαίδευσης σε βαθμό επιθεωρητή και προσβλητικό να αμφισβητείται η ικανότητά τους να αναλάβουν μέρος των αρμοδιοτήτων που ασκούν επί σειρά ετών (Η Καθημερινή, 1982f, σ. 2). Στις 7 Οκτωβρίου η εφημερίδα παρουσιάζει συνοπτικά την αγόρευση του πρώην Πρωθυπουργού Παν. Κανελλόπουλου. Οι μεταρρυθμίσεις πρέπει να γίνονται με σύνεση και είναι λάθος να λιθοβολούνται άκριτα όλοι οι επιθεωρητές. Ο Κανελλόπουλος δεν συμμερίζεται την άποψη της ΟΛΜΕ πως δεν πρέπει να υπάρχει κανείς πάνω από το κεφάλι των εκπαιδευτικών, δηλαδή να ακούμε πάντα τους υφισταμένους. Ο πρώην υπουργός παιδείας Αθ. Ταλιαδούρος μιλά για κατατόμηση των επιθεωρητών από το νομοσχέδιο το οποίο η Ν.Δ. θα καταργήσει όταν γίνει Κυβέρνηση. Η Μ. Δαμανάκη χαρακτήρισε το θεσμό του επιθεωρητή «πρόβλημα» (Κέκης & Ρίζος, 1982d, σ. 2). Στις 8 Οκτωβρίου ο Αβέρωφ δηλώνει πως η κυβέρνηση σκοπεύει να θέσει υπό

κομματικό έλεγχο κατώτερη και μέση εκπαίδευση. Ο Κοντογιαννόπουλος θεωρεί μάταιη την προσπάθεια της Κυβέρνησης να πείσει πως αλλάζουν οι θεσμοί και όχι τα πρόσωπα. Ο Υφυπουργός Παιδείας Μόραλης τονίζει πως η κυβέρνηση δεν θα επέμβει στις επανακρίσεις των επιθεωρητών λέγοντας «Αυτή η κυβέρνηση δεν έχει γνωστούς και φίλους» (Κέκης & Ρίζος, 1982e, σ. 2). Με νέο διάβημα οι επιθεωρητές ζητούν να παρέμβει ο πρωθυπουργός, ώστε να αποφευχθεί η μείωση και ο ηθικός διασυρμός τους. Ζητούν είτε να ενταχθούν σε θέσεις Σχολικών Συμβούλων ή Διευθυντών Εκπαίδευσης είτε να έχουν τη δυνατότητα έντιμης και αξιοπρεπούς εξόδου. Καταγγέλλουν πως προσφέρεται ό,τι αρέσει σε μια εικονική “πλειοψηφία” εκπαιδευτικών (εννοούν την ηγετική ομάδα της ΔΟΕ) (Η Καθημερινή, 1982g, σ. 2). Την επόμενη μέρα, ο κυβερνητικός εκπρόσωπος της ΝΔ Κ. Μητσοτάκης επισημαίνει την αντισυνταγματικότητα του νομοσχεδίου, το οποίο θίγει τη μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων. Ο Κανελλόπουλος μιλά για ένα πετυχημένο θεσμό που καταργείται αντί να βελτιωθεί και έναν με αμφίβολη προοπτική που έρχεται (Ρίζος, 1982d, σ. 2). Στην ίδια σελίδα η εφημερίδα δημοσιεύει την επερώτηση 6 βουλευτών της ΝΔ για τις πανομοιότυπες ομιλίες στρατολογημένων εκπαιδευτικών και μαθητών που μετέτρεψαν τις σχολικές γιορτές σε εκδηλώσεις προπαγάνδας και κομματικού φανατισμού. Στις 4 Νοεμβρίου η εφημερίδα έχει άρθρο με “αποκαλύψεις του Β. Κοντογιαννόπουλου” όπου ο τ. υφυπουργός Παιδείας συγκρίνει τα πεπραγμένα του ΠΑΣΟΚ με αντίστοιχα έργα της ΝΔ. Οι αριθμοί που παρέχει ο βουλευτής είναι τέτοιοι που δείχνουν πως επί ΠΑΣΟΚ τόσο στο τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής όσο και στους διορισμούς το πρόγραμμα δημοσίων επενδύσεων είναι αισθητά μειωμένο. Το ίδιο ισχύει και για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Η Καθημερινή, 1982h). Η εφημερίδα δημοσιεύει ξανά την επιχειρηματολογία της ΝΔ περί αντισυνταγματικότητας της θεσμικής κατάργησης των επιθεωρητών εκπαίδευσης. Επίσης, υποστηρίζει πως στελέχη με μακροχρόνια διοικητική πείρα εξοστρακίζονται και το ρόλο τους αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί με κατώτερα ουσιαστικά και τυπικά προσόντα. Στις τροπολογίες υπερίσχυσαν απόψεις «καιροσκόπων, επιλεγμένων κατά τρόπο αντιδεοντολογικό και αντιδημοκρατικό» (Η Καθημερινή, 1982i, σ. 5). Γενικά, γίνεται συχνή χρήση λέξεων συνθημάτων όπως: εξοστρακίζονται, καρατόμηση, αντισυνταγματικό, αντιδημοκρατικό κ.λπ.

Το άρθρο της **Βραδυνης** στις 27 Σεπτεμβρίου χρησιμοποιεί πολύ σκληρά λόγια για την κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «*ΟΙ ΣΚΟΤΑΔΙΣΤΑΙ που ανέλαβαν εργολαβικά να διαλύσουν την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της, προχωρούν χωρίς αιδώ στην ολοκλήρωση του έργου τους παραβιάζοντας κάθε ηθική αρχή προκειμένου να πετύχουν το σκοπό τους*» [επίθεση στο ήθος του αντιπάλου]. Στη συνέχεια του άρθρου, παρατίθεται και το ψήφισμα της Ενώσεως Επιθεωρητών στο οποίο αναφέρεται η πλήρης αντίθεσή τους με την αναμόρφωση του θεσμού. Περιγράφουν τις διατάξεις ως *ταπεινωτικές, απαράδεκτες και ικανές να αποδυναμώσουν το θεσμό*. Συνάμα, δεν παραλείπουν να τονίσουν το γεγονός πως δεν κλήθηκαν να λάβουν μέρος στη διαδικασία αναμορφώσεως του θεσμού (Μάλης, 1982a, σ. 15). Η επίθεση στο ήθος του αντιπάλου συνεχίζεται και στο επόμενο άρθρο του Μάλη με τίτλο «*ΟΙ ΑΔΙΣΤΑΚΤΟΙ ΝΕΚΡΟΘΑΠΤΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Ολοκληρώνουν τον ακρωτηριασμό της Γεν. Εκπαιδευσεως*». Υπενθυμίζεται πως ο θεσμός λειτουργεί από το 1836 και εφαρμόζεται σε όλες τις προηγμένες χώρες. Λίγο πιο κάτω, η ονομασία «σχολικός σύμβουλος» αποκαλείται *γελοία*, ο αρθρογράφος ισχυρίζεται πως μόνο ο χουντικός νόμος 851/70 είχε αποτολμήσει παρόμοια διαταραχή της ιεραρχίας που «*επαναλαμβάνουν σήμερα οι νοσταλγοί της που εμφανίζονται ως σοσια-λισταί*». Στο τέλος του άρθρου οι συντάκτες του νομοσχεδίου απειλούνται πως θα λογοδοτήσουν (Μάλης, 1982b, σ. 13). Στις 7 Οκτωβρίου η εφημερίδα καταγράφει την άρνηση της ΝΔ να καταψηφίσει το νομοσχέδιο αλλά και τη βούληση να το καταργήσει όταν γίνει κυβέρνηση. Ο Ταλιαδούρος, μεταξύ άλλων, κατηγόρησε το ΠΑΣΟΚ πως τα νομοσχέδια εισάγονται με αντικοινοβουλευτικό τρόπο. Πρόσθεσε ότι οι επιθεωρητές *αποκεφαλίζονται* ώστε να κομματικοποιηθεί πλήρως η εκπαίδευση. Δεν συμφωνεί πως πρέπει να μην έχουν οι εκπαιδευτικοί κανέναν πάνω από το κεφάλι τους. Η Δαμανάκη χαρακτηρίζει το νομοσχέδιο θετικό βήμα, αλλά το κόμμα της δεν συμφωνεί με τις λύσεις σε θέματα διοίκησης. Η ΝΔ επικαλέστηκε αντισυνταγματικότητα του νομοσχεδίου. Ο Κακλαμάνης μίλησε για επανάκριση των επιθεωρητών και συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου των εργαζομένων και των εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης (Αθανασιάδης & Σταματόπουλος,

1982e, σ. 5). Την ίδια μέρα, ο Μάλης χαρακτηρίζει ηθικά απαράδεκτο το νομοσχέδιο και αντισυνταγματικό, «*φαύλο σχέδιο των γνωστών ευκαιριοθηρών της ΔΟΕ*». Ακολουθούν απειλές πως η αντιπολίτευση όταν γίνει κυβέρνηση θα το καταργήσει και οι υπεύθυνοι θα λογοδοτήσουν, θα γίνει το «Βατερλώ» της ΔΟΕ, η τιμωρία θα είναι υποδειγματική κ.α. (Μάλης, 1982c, σ. 13). Συνεχίζοντας τον πόλεμο που έχει ανοίξει κατά του νομοσχεδίου, η εφημερίδα ισχυρίζεται πως η ηγεσία της ΟΛΜΕ έχει εκλεγεί με πλειοψηφικό σύστημα το οποίο αντίκειται στον 1264/82 που καθιέρωσε απλή αναλογική. Ως εκ τούτου δεν μπορεί να δεσμεύει τον κλάδο με αμφιλεγόμενες εισηγήσεις για θεσμικές μεταβολές (Μάλης, 1982d, σ. 15). Στις 12 Οκτωβρίου ο Μάλης παρουσιάζει την αντίθεση του ΤΕΕ στην ανωτατοποίηση των ΚΑΤΕΕ που ισοδυναμεί όπως ανακοινώνουν σε «ΚΑΤΕΕοποίηση των ΑΕΙ». Στο σχόλιο του αρθρογράφου πριν την ανακοίνωση του Τεχνικού Επιμελητηρίου είναι έκδηλο πως επιθυμεί να τονίσει την *επαναλαμβανόμενη παρέμβαση του ΤΕΕ – «...που αποτελεί νέα παρέμβαση του Τεχνικού Επιμελητηρίου προς το υπουργείο Παιδείας για τις διαδικασίες που αφορούν στην τριτοβάθμια τεχνική εκπαίδευση...»* (Μάλης, 1982e, σ. 13). Στις 13 Οκτωβρίου το άρθρο αφορά την αντίθεση της ΟΙΕΛΕ με το νομοσχέδιο, το οποίο χαρακτηρίζει αυταρχικό και αντίθετο με τις διακηρύξεις της Κυβερνήσεως (Μάλης, 1982f, σ. 13). Στις 27 Οκτωβρίου ο αρθρογράφος ασχολείται με το υπόμνημα των επιθεωρητών Δ.Ε. στον Υπουργό Παιδείας. Εκεί επισημαίνουν πως το νομοσχέδιο είναι αντισυνταγματικό και οι επιπτώσεις του θα είναι δυσμενέστερες στην Εκπαίδευση. Γίνεται συστηματική επίκληση στην αυθεντία καθώς απομονώνονται από τις αγορεύσεις στη Βουλή όσες τους βολεύουν και προέρχονται από «...πολύ αξιόλογα στελέχη της πολιτικής ζωής της χώρας, κορυφαίοι πνευματικοί και πολιτικοί ηγέτες, εξέχοντες παιδαγωγοί και νομομαθείς πρώτου αναστήματος, που τίμησαν μισό αιώνα το Ελληνικό Κοινοβούλιο και το τιμούν και σήμερα...» [*επίκληση στο ήθος του πομπού*] (Μάλης, 1982g, σ. 13). Την 1<sup>η</sup> Νοεμβρίου ο Μάλης δημοσιεύει και σχολιάζει<sup>776</sup> την ανοικτή επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας του Επιθεωρητή Απ. Μαργώνη. Ο Επιθεωρητής θεωρεί πως δεν υπάρχει ζήτημα νέου θεσμού, αλλά νέα πρόσωπα και παραθέτει μια σειρά από αποφάσεις που προετοίμαζαν το έδαφος για όλο αυτό (Μάλης, 1982h, σ. 15). Στις 2 Νοεμβρίου το ρεπορτάζ της Βουλής αναδεικνύει δύο βασικά ζητήματα: την κομματικοποίηση των μαθητών και την αντισυνταγματικότητα της κατάργησης των επιθεωρητών. Ανερμάτιστη και δημαγωγική αποκαλείται η πολιτική του ΠΑΣΟΚ για την Παιδεία. Αποκορύφωμα της προπαγάνδας του ΠΑΣΟΚ που οδήγησε σε επερώτηση των βουλευτών της ΝΔ είναι η «*καπηλεία της επετείου της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου*». Καταγγέλλουν πως στρατολογημένοι εκπαιδευτικοί και μαθητές μετέτρεψαν τις σχολικές γιορτές σε εκδηλώσεις πολιτικής προπαγάνδας (Αθανασιάδης & Σταματόπουλος, 1982f, σ. 2). Ο Βαρβιτσιώτης θεωρεί πως αποτελεί κατατόμηση συγκεκριμένων ανθρώπων και όχι αλλαγή θεσμού η διάταξη για τους επιθεωρητές. Ο ρόλος του Γενικού Επιθεωρητή μοιράζεται ανάμεσα σε Σχολικό Σύμβουλο και Προϊστάμενο διεύθυνσης, που δεν συμβαίνει πουθενά στον κόσμο. Ο Αθ. Κανελλόπουλος μίλησε για την αντισυνταγματικότητα της μετατροπής μόνιμης θέσης σε θέση επί θητεία. Κάνοντας χρήση διακειμενικότητας, επικαλείται άρθρο της ΔΟΕ που ζητά επίμονα την κατάργηση του θεσμού αλλά και την απομάκρυνση των ανθρώπων που τον πλαισιώνουν. Για αντισυνταγματικότητα κάνει λόγο και ο Κ. Μητσστάκης. Ο Κακλαμάνης προαναγγέλλει την ενοποίηση Μέσης Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης και ανακοινώνει τη λειτουργία, από το προσεχές έτος, ενιαίων πολυκλαδικών λυκείων (Αθανασιάδης & Σταματόπουλος, 1982g, σ. 2). Το νομοσχέδιο ψηφίζεται, ο αρθρογράφος το αποκαλεί αντισυνταγματικό και οι Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης ανακοινώνουν πως τα διαβήματά τους πήγαν χαμένα και ότι ξεκινά ένας φαύλος κύκλος στο χώρο των στελεχών με δυσμενείς επιπτώσεις στην Παιδεία (Μάλης, 1982i, σ. 13). Την ίδια μέρα, κριτική ασκείται και στον τρόπο εφαρμογής των διατάξεων του πρόσφατα ψηφισμένου Ν.1268. Όπως είδαμε στην ανάλυση του νόμου, οι Υ.Α. και τα Π.Δ. που προβλέπονταν για την εφαρμογή του ήταν πολυάριθμα. Μετά την ψήφιση η Κυβέρνηση, αγχωμένη, προσπαθεί να επιταχύνει όσο γίνεται τις διαδικασίες. Εδώ, το θέμα που αναλύει ο αρθρογράφος –δύο εγκυκλίους για την εκλογή των προέδρων των τμημάτων,

<sup>776</sup> Τα σχόλια του Μάλη παραμένουν στο ίδιο επιθετικό ύφος: «...το νομοσχέδιο αυτό [...] αποτελεί μια ακόμα πρόκληση σε βάρος της Εκπαίδευσής, με σκοπό να καταργηθεί - οριστικά και η Εποπτεία από τα Σχολεία, προκειμένου οι ασύδοτοι νεκροθάπται της Παιδείας να ολοκληρώσουν το ανίερο έργο τους».

με τη δεύτερη να αντιστρέφει τη διαδικασία που προβλέπει η πρώτη (εκλογή - έκδοση σχετικής πράξης από τον Υπουργό Παιδείας - σύγκλιση Γενικής Συνέλευσης και άσκηση αρμοδιοτήτων)– έχει τη διάσταση του δόλου (πρόσκομμα στο ΣτΕ ή αποφυγή της ανάληψης ευθυνών για τυχόν αυθαιρεσίες) (Μάλης, 1982j, σ. 13). Δύο μέρες αργότερα, η εφημερίδα ασχολείται ξανά με εγκύκλιο που καταστρατηγεί τη λογική του νόμου 1268 και αφορά την εκλογή εκπροσώπων των φοιτητών στα εκλεκτορικά σώματα (Μάλης, 1982k, σ. 15).

Στις 2 Οκτωβρίου στα **Νέα** παρουσιάζονται οι αντιπαραθέσεις στη Βουλή για το νομοσχέδιο, με έμφαση στην απαίτηση της ΝΔ να συζητηθεί στην Ολομέλεια. Παράλληλα, παρουσιάζονται και κάποια “ευτράπελα” περιστατικά με επιθεωρητές, που προκάλεσαν ωστόσο αναστάτωση τους εκπαιδευτικούς (Φάτσης, 1982a, σ. 5). Στις 7 Οκτωβρίου η εφημερίδα γελοιοποιεί τις δηλώσεις της ΝΔ για «καρατομήσεις, αποκεφαλισμούς και σφαγές» επιθεωρητών. Υπενθυμίζεται η τοποθέτηση του Υπουργού πως ο σχολικός σύμβουλος έχει το ρόλο της επιστημονικής καθοδήγησης, αλλά και ότι από το 1925 ο θεσμός «έχει κριθεί καταπιεστικός» (Μπαρτζινόπουλος, 1982a, σ. 5). Στις 2 Νοεμβρίου ο υφυπουργός Παιδείας Μόραλης ανακοίνωσε πως η θητεία του σχολικού συμβούλου επιμηκύνεται κατά ένα έτος. Η Ν.Δ. συνέχισε να επικρίνει το νομοσχέδιο και να κάνει λόγο για καρατόμηση επιτυχημένων επιθεωρητών οι οποίοι θα αντικατασταθούν από αδοκίμαστους σχολικούς συμβούλους, για ακαθόριστα κριτήρια επιλογής των συμβούλων, για αύξηση των θέσεων των συμβούλων σε σχέση με τους επιθεωρητές, για αλλαγή προσώπων και όχι του θεσμού, για την αντισυνταγματικότητα της μετατροπής μόνιμης θέσης σε επί θητεία, για ρύθμιση 26 θεμάτων από τον υπουργό παιδείας μεταγενέστερα και για έλλειψη πρόβλεψης ελέγχου των σχολικών συμβούλων (Φάτσης, 1982b, σ. 7). Η εφημερίδα επιλέγει στην αποδελτίωση των πρακτικών της 3<sup>ης</sup> Νοεμβρίου να αναφερθεί στην τροπολογία Κακλαμάνη, σύμφωνα με την οποία οι επιθεωρητές που επιθυμούν να γίνουν σχολικοί σύμβουλοι θα κριθούν από υπηρεσιακό συμβούλιο αποτελούμενο από ένα δικαστικό της διοικητικής δικαιοσύνης, πέντε καθηγητές ανωτάτων σχολών και έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων [προσπάθεια να τονιστεί η αξιοκρατία] (Μπαρτζινόπουλος, 1982b, σ. 5).

Στις 2 Οκτωβρίου η **Ελευθεροτυπία** παρουσιάζει τη διαμάχη Κυβέρνησης και ΝΔ για το θεσμό των σχολικών συμβούλων πριν το νομοσχέδιο συζητηθεί στην Ολομέλεια. Η ΝΔ αντιτάσσεται με επιχείρημα πως η εκπαίδευση κομματικοποιείται και υποβαθμίζεται, ενώ απώτερος σκοπός είναι η τοποθέτηση στελεχών του ΠΑΣΟΚ στην ανώτατη ιεραρχία της Παιδείας. Ως εκ τούτου, οι επιθεωρητές καρατομούνται. Ο Κακλαμάνης ισχυρίζεται πως η αναγκαιότητα του θεσμού του σχολικού συμβούλου ανάγεται στο 1925. Η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών θα γίνει από επιτροπή με πρόσωπα κοινής αποδοχής (Ελευθεροτυπία, 1982m, σ. 2). Την πρώτη μέρα της κατ’ άρθρο συζήτησης του νομοσχεδίου, 1 Νοεμβρίου, η εφημερίδα έχει τίτλο άρθρου «Καταργείται σήμερα ο θεσμός του επιθεωρητή». Λακωνικά αναφέρει πως οι ενώσεις επιθεωρητών έχουν αντιταχθεί στην αλλαγή παρά το γεγονός πως διατηρούν τις αποδοχές του βαθμού τους, οι ΟΛΜΕ-ΔΟΕ τάσσονται υπέρ, ενώ εκφράζονται ανησυχίες για την αντικειμενικότητα των κριτηρίων επιλογής των σχολικών συμβούλων (Ελευθεροτυπία, 1982n, σ. 8). Στις 3 Νοεμβρίου η εφημερίδα δημοσιοποιεί τη συζήτηση του υπουργού παιδείας με τη ΔΟΕ, την ΟΛΜΕ και την Ένωση Γενικών Επιθεωρητών Μέσης Εκπαίδευσης. Η ΟΛΜΕ πρότεινε να δοθεί μια πλασματική τριετία προϋπηρεσίας, ώστε να διευκολυνθεί η έξοδος. Η Ένωση Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης ζήτησε να ενταχθούν δικαιωματικά στις νέες θέσεις και να δοθούν πλασματικά χρόνια για να κατοχυρωθούν πλήρως συνταξιοδοτικά. Ο Σύνδεσμος Καθηγητών Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών δήλωσε ικανοποιημένος με το θεσμό του σχολικού συμβούλου. Τέλος, το ΚΟΔΗΣΟ δήλωσε πως δεν πρέπει η εφαρμογή του θεσμού να χρησιμοποιηθεί για την προσωπική δίωξη των επιθεωρητών, ενώ ζήτησε από το υπουργείο να δώσει τη δυνατότητα της εθελουσίας εξόδου σε όσους δεν είναι κατάλληλοι για σχολικοί σύμβουλοι (Ελευθεροτυπία, 1982o, σ. 8). Την επόμενη μέρα, η εφημερίδα παραθέτει τις τροπολογίες που κατέθεσε ο υπουργός και αφορούν τους σχολικούς συμβούλους (Ελευθεροτυπία, 1982p, σ. 2).



**N.1566/1985 (ΦΕΚ 167 - 30.09.1985)-Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.**

Ο Ν.1566/1985 (νόμος πλαίσιο, που άρθρα του ισχύουν μέχρι τις μέρες μας) κυρίως αντικαθιστά τον Ν.309/1976<sup>777</sup>. Με το νομοσχέδιο γίνονται μαζικές αλλαγές στην εκπαίδευση, καθώς αποτελεί την «*καρδιά της υλοποίησης των οραμάτων και των ελπίδων χιλιάδων φωτισμένων εκπαιδευτικών και του λαού μας*<sup>778</sup>». Το σχέδιο νόμου συντάχθηκε με την ελπίδα πως η σχολική χρονιά 1984-85 θα κυλήσει με νέο νόμο. Τελικά, κατατέθηκε στη Βουλή το Φεβρουάριο του 1985, συζητήθηκε στο θερινό τμήμα της Βουλής –μετά το σχηματισμό αυτοδύναμης κυβέρνησης από το ΠΑΣΟΚ– και ψηφίστηκε τις πρώτες μέρες του Σεπτεμβρίου. Προβλέπει την έκδοση εξαιρετικά μεγάλου αριθμού Π.Δ. που θα ρυθμίσουν θέματα σχετικά με όλες τις βαθμίδες και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>779</sup>. Ειδικότερα για την αξιολόγηση, στοχεύει να αποφορτίσει το αρνητικό κλίμα και επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι του εκπαιδευτικού. (Βλέπε αναλυτικά σελ. 85). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρνητικά το κομμάτι της αξιολόγησης. «*Δεν είναι οι εκπαιδευτικοί που κινούν το μηχανισμό του σχολείου αλλά είναι το ίδιο το κράτος*». Αρκετοί ισχυρίζονται πως οι σχολικοί σύμβουλοι και οι φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα επιστρατευτούν στην υπόταξή τους σε μια σειρά από αντιλήψεις για το σχολείο, που αποτελούν «*παιδαγωγικές παραλλαγές της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας για την εκπαίδευση*» (Νούτσος, 1986, σσ. 82-83).

Το νομοσχέδιο<sup>780</sup> θεσμοθετεί μια σειρά από όργανα που μοιάζουν ικανά να συνδέσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τοπικούς κοινωνικούς φορείς. Επάλληλα όργανα (σχολική επιτροπή – νομαρχιακή επιτροπή παιδείας – εθνικό συμβούλιο παιδείας) προέκυψαν με επιβολή από το επίπεδο της κεντρικής εξουσίας. Ο υπουργός παιδείας είναι ο αρμόδιος που αποφασίζει για τον τρόπο λειτουργίας τους. Ο ρόλος τους παραμένει συμβουλευτικός (μελετούν και εισηγούνται) σε άλλους φορείς. Οι αρμοδιότητές τους εξαντλούνται στη διαχείριση των πιστώσεων, σε θέματα που αφορούν τα κυλικεία, σε σεμινάρια γονέων και κηδεμόνων και σε άλλα παρόμοια θέματα. Δεν τους δόθηκε η δυνατότητα να επηρεάσουν το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή να διαμορφώσουν την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Το υπουργείο έχει την αποκλειστική αρμοδιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων, των βιβλίων, της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων. Για το Νούτσο αυτό ερμηνεύεται ως εξής: «*Το σχολείο θα εξακολουθήσει να παραμένει, και χάρη σ' αυτή την εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, ένας από τους βασικούς ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους*» (Νούτσος, 1986, σσ. 80-82).

Η Υφαντή θεωρεί πως με τον Ν.1566/1985 και το Π.Δ. 75/1986 «*το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης, που θεσμοθετήθηκε, εισήγαγε, κατά κάποιο τρόπο, μια κορπορατιστική πολιτική, επιτρέποντας τη συμμετοχή εξειδικευμένων ομάδων με ενδιαφέρον στην εκπαίδευση στη λήψη αποφάσεων αλλά και διαφυλάσσοντας την αδιαμφισβήτητη υπεροχή και τη δύναμη της κυβερνητικής εξουσίας στην άσκηση του εκπαιδευτικού ελέγχου*» (Υφαντή, 2011, σ. 741). Και καταλήγει πως τη δεκαετία του 1980 δεν εκσυγχρονίστηκε το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης, αλλά ανασχηματίστηκαν κάποια στοιχεία της γραφειοκρατίας (Υφαντή, 2011, σ. 742).

Το νομοσχέδιο δηλώνει ρητά ότι η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι υποχρεωτική, και αφήνει επόμενο προεδρικό διάταγμα να ρυθμίσει τις λεπτομέρειες. Ο Νούτσος αιτιολογεί όλες αυτές τις ρυθμίσεις για θέματα που άπτονται της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (καθώς και των εν δυνάμει) ως εξής: α) θα παρέχει στους πτυχιούχους κατάρτιση που δεν θα αμφισβητεί το περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις της εκπαίδευσης β) θα ελεγχθεί, μέσω της συμμετοχής σε αυτά τα σεμινάρια, τόσο ο αριθμός όσο και οι απόψεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών γ) απώτερος στόχος είναι η υιοθέτηση των παιδαγωγικών εκδοχών της αστικής ιδεολογίας για τη σχολική μάθηση, τη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου δ) η

<sup>777</sup> Το νομοσχέδιο βαφτίστηκε «νόμος αντί-309», ώστε να δηλώνει την αντίθεσή του στον 309/1976 της ΝΔ.

<sup>778</sup> Απόσπασμα από τις δηλώσεις του υπουργού Παιδείας στις 20-1-1984, αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 75).

<sup>779</sup> Πολλά από αυτά τελικά δεν εκδόθηκαν, και έτσι αρκετές από τις αλλαγές δεν εφαρμόστηκαν.

<sup>780</sup> Άρθρα 117-121 σχεδίου νόμου.

ιδεολογική εναρμόνιση των εκπαιδευτικών με τις παιδαγωγικές εκδοχές της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας συμβάλλει πιο αποτελεσματικά στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων μέσα στο σχολείο (Νούτσος, 1986, σσ. 86-94). Οι απόψεις του Νούτσου είναι πρόδηλα στρατευμένες σε συγκεκριμένη πολιτική ιδεολογία, αλλά εξακολουθούν να αντιπροσωπεύουν μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών και τις παραθέσαμε για να παρουσιαστεί η διάσταση της αντίδρασης στο νομοσχέδιο.

### ***Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 1566/1985 (26/06/1985)***

Στην εισαγωγή της εισηγητικής γίνεται σύνδεση του προτεινόμενου νομοσχεδίου με τα προηγθέντα Ν.1268/82 και Ν.1404/1983. Τονίζεται πως έτσι «...αποδεικνύεται ο ενιαίος χαρακτήρας της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ κατά βαθμίδα και η συνολική αντίληψή της για την εκπαίδευση...». Η κυβερνητική πολιτική του ΠΑΣΟΚ έχει για βασική θέση πως η εκπαίδευση είναι υπόθεση του κράτους. Η μόρφωση αποτελεί αυτοσκοπό και αγαθό που πρέπει να κατέχουν όλοι. Υπογραμμίζεται, επίσης, πως η παιδεία είναι υπόθεση όλου του Λαού. Επομένως, δικαιολογείται η συμμετοχή στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και στους εκπαιδευτικούς θεσμούς της πολιτείας, των εκπαιδευτικών, των φοιτητών-σπουδαστών-μαθητών και των κοινωνικών και επιστημονικών φορέων.

Η πρόταση που προέκυψε διαμορφώθηκε από ομάδα εργασίας του ΥΠΕΠΘ, η οποία έλαβε υπόψη τις αποφάσεις συνεδρίων εκπαιδευτικών, επιστημονικών και κοινωνικών φορέων και προτάσεις πολιτών, αλλά και τη «Διακήρυξη Κυβερνητικής Πολιτικής» του ΠΑΣΟΚ και τις προγραμματικές δηλώσεις της Κυβέρνησης. Καθώς το προσχέδιο νόμου δόθηκε στη δημοσιότητα τον Ιανουάριο του 1984, οι εκπαιδευτικοί και οι συνδικαλιστικοί φορείς τους, σύλλογοι γονέων και μαθητές, επιστήμονες και απλοί πολίτες κατέθεσαν τη γνώμη τους και συνδιαμόρφωσαν το σχέδιο νόμου· τουλάχιστον αυτό ισχυρίζονται οι υπογράφοντες την εισηγητική έκθεση υπουργοί.

Επισημαίνεται, ακόμα, πως με το νόμο Ν.1304/82 η διοικητική διαίρεση που έλαβε χώρα και ο διαχωρισμός των διοικητικών καθηκόντων από την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση που παρέχεται από τους σχολικούς συμβούλους συνέβαλαν στην αναβάθμιση της διοίκησης. Ο θεσμός των σχολικών συμβούλων έχει ήδη αρχίσει «να επενεργεί στο ποιοτικό στοιχείο στη μικροκλίμακα του σχολείου».

Στο θεωρητικό πλαίσιο του νόμου αναφέρεται ως κύριος σκοπός της εκπαίδευσης η διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου και καθολικού ανθρώπου. Αναφέρεται ο ρόλος της στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, στη μετάδοση γνώσης και κανόνων συμπεριφοράς, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην προσαρμογή των νέων στις τεχνολογικές εξελίξεις. Δίνεται έμφαση στην ενιαία μορφή της εκπαίδευσης –όπου οι βαθμίδες επηρεάζουν η μία την άλλη–, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, τον αποκεντρωτικό χαρακτήρα που πρέπει να αποκτήσει, τη σύνδεσή της με την οικονομική ανάπτυξη, επισημαίνοντας πως ο προγραμματισμός στην παιδεία πρέπει να είναι δημοκρατικός. Κάνει μνεία για τη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά ζητήματα του συνόλου των πολιτών –«...η παιδεία να είναι πραγματικά υπόθεση όλου του Λαού.»–, αναδεικνύει την προτεραιότητα που έχει το ποιοτικό στοιχείο τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, καθώς και την ανάγκη για διαρκή ανανέωση του περιεχομένου και των μεθόδων διδασκαλίας. Προβάλλει την ανάγκη για διατήρηση της παράδοσης, ισχυροποιεί τις πλευρές αυτές της εκπαίδευσης που σχετίζονται με τον κοινωνικό ανθρωπισμό (κατανόηση, συντροφικότητα, συνεργασία, κριτική σκέψη και δημιουργία, αρετές συλλογικότητας-αλληλοσεβασμού-αλληλεγγύης προς τα άτομα και τους λαούς).

Στο κεφάλαιο Δ της εισηγητικής αναφέρονται οι κύριοι άξονες του σχεδίου νόμου: η διοίκηση, η λαϊκή συμμετοχή, η επιστημονική-παιδαγωγική υποστήριξη. Στον άξονα της διοίκησης η διοικητική διαίρεση αλλάζει και προσαρμόζεται στη δομή των νομαρχιών-επαρχιών, ενώ το σημαντικότερο είναι οι προσπάθειες αποκέντρωσης με μέρος των αρμοδιοτήτων διαχείρισης των σχολείων να περνά στους δήμους<sup>781</sup>. Επίσης, στο δεύτερο άξονα εισάγεται ο δημοκρατικός

<sup>781</sup> Π.χ. η «Εφορεία Σχολείων»: έχει την κυριότητα της σχολικής περιουσίας και την ευθύνη ανεύρεσης πόρων.

προγραμματισμός στην παιδεία και σχηματίζονται επιτροπές<sup>782</sup> με συμμετοχούς όργανα λαϊκής συμμετοχής (περιλαμβανομένων: δημοτική αρχή, σύλλογος διδασκόντων, ενώσεις γονέων, μαθητικά συμβούλια). Στον παιδαγωγικό-επιστημονικό άξονα προσμετρείται στα θετικά η συμμετοχή των συμβουλίων που αναφέρθηκαν πιο πάνω, ο ρόλος του Π.Ι. (σύνδεση με τα Α.Ε.Ι., μελέτη εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, οργανική σχέση με τους σχολικούς συμβούλους) και η ανάμειξη των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στα εκπαιδευτικά θέματα (σύνδεση των σπουδών με την παραγωγική διαδικασία, εσωτερικοί ανθρωπιστικοί στόχοι κ.λπ.).

Στο κεφάλαιο Ε παρ. 5 «*Νέοι θεσμοί για την ποιότητα της εκπαίδευσης*» της εισηγητικής έκθεσης, το Κ.Ε.Μ.Ε. κατηγορείται άμεσα για πρακτικές που ευνοούσαν την κοινωνική απομόνωση και αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν με επιτυχία τις κοινωνικές εξελίξεις. Ακόμα, πως δεν αξιολογούσε την εκπαιδευτική πράξη, ώστε να είναι σε θέση να προτείνει νέες μεθόδους. Αυτά είναι μερικά από τα προβλήματα που επισημαίνονται στην εισηγητική και συνηγορούν υπέρ της ίδρυσης του ερευνητικού και επιτελικού οργάνου που ονομάστηκε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «για λόγους αποκατάστασης της ιστορικής μνήμης». Το Π.Ι. απαρτίζεται από 30 μόνιμους συμβούλους, 15 μόνιμους παρέδρους και 30 παρέδρους με θητεία. Επίσης, αρκετοί μάχιμοι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα αποσπώνται για να καλυφθούν οι ανάγκες που προκύπτουν (π.χ. σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων, συγγραφή βιβλίων). Στην ίδια ενότητα περιγράφεται ως *οργανική σχέση συνεργασίας και αλληλοβοήθειας* αυτή που έχει με τους σχολικούς συμβούλους. Οι σύμβουλοι αξιολογούν και ελέγχουν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης σε νομαρχιακό και εθνικό επίπεδο, παρέχοντας στο Π.Ι. τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει αυτό το υλικό για να εισηγηθεί τη θεραπεία αναγκών και ελλείψεων. Η έρευνα αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο σε αυτές τις εισηγήσεις. Η παραπάνω διαδικασία θεωρείται από τους εισηγητές του νομοσχεδίου ικανή να εγγυηθεί τη συνεχή αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και την αποκεντρωμένη επιμόρφωση (είτε ενδοσχολική είτε σε Π.Ε.Κ.). Ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης γίνεται από το Π.Ι. Η λειτουργία των Π.Ε.Κ. αποτελεί ευθύνη των σχολικών συμβούλων (ο Διευθυντής του Π.Ε.Κ είναι σχολικός σύμβουλος ενώ και άλλοι σύμβουλοι μετέχουν στη διοικούσα του επιτροπή). Οι διδάσκοντες στα Π.Ε.Κ. είναι επιστήμονες από Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., σχολικοί σύμβουλοι και εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα. Η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι υποχρεωτική. Επιμορφώσεις μικρής διάρκειας πραγματοποιούνται περιοδικά, ενώ σε ετήσιες επιμορφώσεις καλούνται οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν πενταετή υπηρεσία (*για ενημέρωση στις εξελίξεις της επιστήμης τους και για ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας*). Καταργούνται τα πρότυπα σχολεία και ιδρύονται πειραματικά σχολεία. Η λειτουργία των πειραματικών συνδέεται με τα Π.Ε.Κ. και τα Α.Ε.Ι., ενώ αποτελούν σχολεία εφαρμογών και έρευνας τα οποία μετατρέπονται υποχρεωτικά κάθε 6 χρόνια. Για τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπάρχει πρόβλεψη ώστε να πραγματοποιείται στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. και έτσι, καταργούνται το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης και το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το ΙΚΥ καθιερώνει ειδικά προγράμματα για τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, καθιερώνονται αποστολές στο εξωτερικό για τη μελέτη ειδικών εκπαιδευτικών θεμάτων. Στην ενότητα των θεσμών ποιότητας ανήκει και η μέριμνα για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΣΕΠ). Στόχος είναι να υπάρχει ένας καταρτισμένος εκπαιδευτικός τόσο σε κάθε περιφέρεια και γραφείο εκπαίδευσης όσο και σε κάθε σχολείο.

Παντού στην εισηγητική κυριαρχεί ο λόγος για τη λαϊκή συμμετοχή –επάλληλα συμβούλια (σε επίπεδο δήμων, επαρχίας, νομαρχίας και σχολικών μονάδων) που βάζουν στο «παιχνίδι» γονείς, δημοτική αρχή, μαθητές κ.λπ.–. Υλοποιείται σταδιακά η εισαγωγή της συμμετοχής του λαού στους μηχανισμούς της εκπαίδευσης. Στο σχολείο θεσμοθετούνται το σχολικό συμβούλιο και η σχολική επιτροπή, σε επίπεδο δήμου ή κοινότητας η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας (αυτή διοικεί την Εφορεία Σχολείων), σε επίπεδο νομού ή επαρχίας τα νομαρχιακά ή επαρχιακά συμβούλια. Τα συμβούλια αυτά κάνουν προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης με τελικό αποδέκτη το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας-ΕΣΥΠ (αποτελείται από εκπροσώπους των φορέων των

<sup>782</sup> Δημοτική ή κοινοτική επιτροπή, Σχολικό συμβούλιο, Σχολική επιτροπή, Νομαρχιακή ή επαρχιακή επιτροπή παιδείας, Ε.Σ.Υ.Π. (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας), Σ.Π.Ε. (Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), Σ.Δ.Ε. (Συμβούλια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), Σ.Ε.Α. (Συμβούλια Ειδικής Αγωγής).

εργαζομένων, των κοινωνικών και πολιτικών φορέων, της τοπικής αυτοδιοίκησης, των φορέων των εκπαιδευτικών, των φοιτητών και των σπουδαστών αλλά και εκπροσώπους άλλων υπηρεσιών που η δραστηριότητά τους σχετίζεται με την εκπαίδευση). Στο ΕΣΥΠ συμμετέχουν και εκπρόσωποι των οργάνων που ασκούν τον κοινωνικό έλεγχο στα ΤΕΙ και ΑΕΙ (Συμβούλιο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης και Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας αντίστοιχα) αλλά και εκπρόσωποι των οργάνων που θεσμοθετούνται σε αυτό το σχέδιο νόμου για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ειδική αγωγή. Οι απόψεις του ΕΣΥΠ συνδιαμορφώνονται μέσω των Σ.Α.Π, Σ.Τ.Ε, Σ.Π.Ε, Σ.Δ.Ε και Σ.Ε.Α.<sup>783</sup> από τους επιστημονικούς φορείς. Το ίδιο σχέδιο νόμου θεσμοθετεί τους συλλόγους γονέων, τις μαθητικές κοινότητες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τους σχολικούς συνεταιρισμούς και τους μαθητικούς ομίλους αθλημάτων.

Στη συνέχεια, ορίζονται οι γενικοί και ειδικοί σκοποί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λεπτομέρειες για την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων. Ορίζονται τα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας και ο τρόπος επιλογής τους. Ακολούθως, ορίζονται προσόντα, οργανικές θέσεις, θέματα διορισμού και υπηρεσιακής κατάστασης εκπαιδευτικών.

Στην εισηγητική αναφέρεται πως τα υφιστάμενα πρότυπα και πειραματικά σχολεία δεν έχουν συγκεκριμένους στόχους, πέρα από καλύτερες συνθήκες σε υποδομές και καλύτερο προσωπικό. Η πρόβλεψη για τα πειραματικά είναι να προσαρτηθούν στα Π.Ε.Κ., ώστε το προσωπικό τους να επιμορφώνεται και να εφαρμόζει πειραματικά προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας, να δοκιμάζει νέα σχολικά βιβλία και οπτικοακουστικά μέσα. Τα πειραματικά σχολεία των ΑΕΙ αναδιοργανώνονται και αυξάνονται αριθμητικά.

#### ***N.1566/85 – Πρακτικά Βουλής (27/08/1985 – 10/09/1985)***

##### ***Επισημάνσεις***

Υπάρχει ένταση σε σχέση με τη διαδικασία συζήτησης του νομοσχεδίου – διαδικασία του επείγοντος<sup>784</sup>. Η αντιπολίτευση ενωμένη διαμαρτύρεται πως ένα νομοσχέδιο 100 άρθρων δεν μπορεί να συζητηθεί τρεις μέρες στο Κοινοβούλιο. Κατηγορεί την Κυβέρνηση πως δεν θέλει διάλογο, αλλά απλή επικύρωση.

Η Αντιπολίτευση καταγγέλλει πως τα **Π.Δ.** και οι **Υ.Α.** *ξεπερνούν σε αριθμό τα 200* και ρυθμίζουν βασικά εκπαιδευτικά θέματα. Με αυτόν τον τρόπο, συγκεντρώνονται στον Υπουργό Παιδείας πάμπολλες εξουσίες.

Κάποιοι βουλευτές επικαλούνται ανακοινώσεις της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ πως στις δεκάδες τροπολογίες που έχουν κατατεθεί από τον υπουργό δεν περιλαμβάνονται οι θέσεις του κλάδου τους.

Το ΚΚΕ μετά την εισήγηση της Μαρίας Δαμανάκη, όπου η βουλευτής καταγγέλλει τα νομοσχέδια “μαμούθ” του ΠΑΣΟΚ για έλλειψη ποιότητας, αποχωρεί από την αίθουσα.

Η ΝΔ θεωρεί πως η μεταρρύθμιση είναι από αυτές για τις οποίες μιλά ο Αλέξης Δημαράς, που τελικά δεν υλοποιούνται. Κατηγορεί το ΠΑΣΟΚ για αύξηση της πολυπλοκότητας και συγκέντρωση εξουσίας στο πρόσωπο του Υπουργού. Προβλέπει πως τα σχολεία «θα καταντήσουν κέντρα πολιτικολογίας και συνδικαλισμού». Για το σχολικό σύμβουλό η ΝΔ θεωρεί πως «πρόκειται για ένα ρόλο που μεταδίδει την κομματική γλώσσα στα σχολεία».

Η άποψη του ΠΑΣΟΚ για τις γενικολογίες της ΝΔ και την αποχώρηση του ΚΚΕ είναι αρκετά διαφορετική: “φόβος να αναλάβουν το πολιτικό κόστος”.

Βουλευτές της ΝΔ θεωρούν πως το ΠΑΣΟΚ χρησιμοποιεί την παιδεία για τις κομματικές του επιδιώξεις –την αποκαλεί μοχλό για το σοσιαλιστικό μετασχηματισμό. Εξάλλου, όταν ψηφίστηκε το 5ετές πρόγραμμα, στο οποίο εντάσσεται το νομοσχέδιο της παιδείας, αναφέρθηκε ότι κύριος σκοπός της παιδείας είναι «η πραγμάτωση του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού». Βρίσκουν το

<sup>783</sup> Σ.Α.Π.: Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης - Σ.Τ.Ε.: Συμβούλιο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης - Σ.Π.Ε.: Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Σ.Δ.Ε.: Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - Σ.Ε.Α.: Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής.

<sup>784</sup> Άρθρο 76 παρ. 5 του Συντάγματος & άρθρο 81 του Κανονισμού της Βουλής.

νομοσχέδιο πολυδαίδαλο, που παρακάμπτει με τα Π.Δ. τη νομοθετική λειτουργία και επιφέρει συγκεντρωτισμό με τη συνδρομή του κομματισμού του ΠΑΣΟΚ. Αρκετοί πιστεύουν πως υπάρχουν καθηγητές που κάνουν προσηλυτισμό και κομμουνιστική προπαγάνδα (αντικατάσταση του Κολοκοτρώνη με τον Άρη Βελουχιώτη – διδαχή του ύμνου του ΕΑΜ αντί του Εθνικού Ύμνου). Πρόβλημα για τη ΝΔ είναι και η ερμηνεία του πώς γίνεται κατανοητή η κοινωνική πραγματικότητα με τη συνδρομή του σχολείου· αφήνει υπονοούμενα για εκπαιδευτικούς που θα συνδράμουν στη διδαχή μαρξιστικών αρχών. Επόμενη κατηγορία που εξαπολύουν οι Βουλευτές της ΝΔ είναι πως, ενώ το νομοσχέδιο συζητείται στη Βουλή, υπάρχει πίσω από τις πλάτες της Βουλής συζήτηση με παράγοντες που "υπαγορεύουν" τις τροποποιήσεις.

Η ΝΔ στη συζήτηση για το άρθρο 11 επαναλαμβάνει τις αιτιάσεις που χρησιμοποιήθηκαν στη συζήτηση του 1304 πως, κυρίως, η αντικατάσταση των επιθεωρητών από τους σχολικούς συμβούλους στόχευε στο να αποκεφαλίστούν οι υπηρετούντες επιθεωρητές. Το ίδιο θα συμβεί και για τους υπηρετούντες σήμερα διευθυντές σχολικών μονάδων. Οι νέοι διευθυντές θα μπορούν να αξιολογούν χωρίς καθορισμό των ορίων της δικαιοδοσίας του. Καταγγέλλει το ΠΑΣΟΚ ότι υιοθέτησε το συνδικαλιστικό αίτημα της μη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές, ενώ επανήλθε για να μεταβιβάσει στους σχολικούς συμβούλους αυτήν την αρμοδιότητα, επιβάλλοντας έτσι πλήρη κομματικό έλεγχο. Εκτός από τα αξιολογικά κριτήρια, τα υπόλοιπα –κοινωνική προσφορά, προσωπικότητα– αφήνουν την αίσθηση της διαβλητότητας στην επιλογή, δίνοντας συνολικά την εικόνα πως επιθυμείται η υπόταξη της διοίκησης στο κόμμα· με το ΠΑΣΟΚ να υπονοεί πως τα κριτήρια "προσωπικότητα" και "κοινωνική προσφορά" είναι σοσιαλιστικά.

Μέρος των ΜΜΕ μιλά για κωλυσιεργία της ΝΔ στο να προχωρήσει η συζήτηση του νομοσχεδίου.

#### **ΟΛΜΕ & Ν.1566/85**

Ο νόμος αντιμετωπίστηκε θετικά, με την προϋπόθεση πως τα αιτήματα του κλάδου θα ικανοποιηθούν από το Υπουργείο<sup>785</sup>. Ο νόμος αναλύθηκε άρθρο προς άρθρο και έγιναν προτάσεις, ώστε να διαμορφωθεί τελικά ένα πλαίσιο για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες<sup>786</sup>.

Ανάμεσα στα πολυάριθμα αιτήματα της ΟΛΜΕ υπήρχε και το να διαγραφούν οι διατάξεις για τις πειθαρχικές δικαιοδοσίες των σχολικών συμβούλων. Η ΟΛΜΕ απείλησε με απεργιακές κινητοποιήσεις αν τα αιτήματά της δεν ικανοποιηθούν<sup>787</sup>. Ακολουθεί η δημοσίευση της έγγραφης απάντησης του Υπουργού, σε ένα προς ένα τα αιτήματα<sup>788</sup>.

Η ΟΛΜΕ εξέφρασε την αντίθεσή της σε κάποια εργασιακά θέματα (κυρίως στο θέμα της ποινικοποίησης των ιδιαίτερων μαθημάτων) και στο θέμα της αξιολόγησης. Η στάση της φιλοκυβερνητικής ΟΛΜΕ ήταν αμήχανη και με διαρκείς καθυστερήσεις (κήρυξε 24ωρη απεργία μετά την ψήφισή του). Οι συνδικαλιστικές παρατάξεις των εκπαιδευτικών «Ανανεωτική Συνδικαλιστική Κίνηση Εκπαιδευτικών» (ΑΣΚΕ), η κίνηση εκπαιδευτικών «Δημ. Γληνός», και η «Ανανεωτική Κίνηση Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών» άσκησαν «ριζική και ολοκληρωμένη κριτική στο νομοσχέδιο»<sup>789</sup>. Παρόλο που η στάση της ΟΛΜΕ δεν βοήθησε την κινητοποίηση των

<sup>785</sup> «Πορίσματα 1ης τακτικής μετασυνεδριακής γενικής συνέλευσης ΟΛΜΕ», (Πορίσματα, 30-1-84, 1-7-84), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 570, Σεπ.-1984.

<sup>786</sup> «Οι ευθύνες μας», (Άρθρο), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 564, Ιαν. 1984.

<sup>787</sup> «Οι εξελίξεις για το νέο νόμο της Εκπαίδευσης. Οι αποφάσεις της Γενικής Συνέλευσης της ΟΛΜΕ και 24ωρη πανελλαδική απεργία του κλάδου», (Εισήγηση), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 575/576, Φεβ.- Μάρ. 1985.

<sup>788</sup> «Προς: Την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης», (Επιστολή, 6-3-85), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 575/576, Φεβ.- Μάρ. 1985.

<sup>789</sup> ΟΛΜΕ, *Πληροφοριακό Δελτίο*, τ. 577, Απρίλης 1985, σ. 13, αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 77). || «Ελευθερία ανάπηρη πάλι σου τάζουν», *Εκπαιδευτική Φωνή* (ΑΣΚΕ), φυλ. 23-26, Φλεβάρης 1984, αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 76). || «Διερεύνηση του "αντί"-309», *Εκπαιδευτική Φωνή* (ΑΣΚΕ), φυλ. 27, Μάρτης-Απρίλης 1984, αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 76). || «Από τον "αντί"-309 στον ... 309», *Εκπαιδευτική Φωνή* (ΑΣΚΕ), φυλ. 36-37, Φλεβάρης-Μάρτης 1985, αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 76).

εκπαιδευτικών, κάποιες παρατάξεις κατάφεραν να τους συσπειρώσουν και να πραγματοποιηθούν λιγιστές απεργίες<sup>790</sup> (Νούτσος, 1986, σσ. 76-77).

Το **2<sup>ο</sup> Συνέδριο της ΟΛΜΕ** πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα στις 26-29 Ιουνίου 1985. Το συνέδριο μονοπώλησε η εισηγητική του Ν.1566/1985 που είχε κατατεθεί στο Κοινοβούλιο στις 26 Ιουνίου. Το νομοσχέδιο συζητήθηκε στη Βουλή το διάστημα 27/8 έως 10/9 και στόχος της ΟΛΜΕ είναι να επηρεάσει και να εισηγηθεί τροποποιήσεις. Για τη *Διοίκηση των σχολείων* στις θέσεις της ΟΛΜΕ περιλαμβάνεται μεταξύ άλλων η απαίτηση για θεσμοθέτηση του Συλλόγου των Καθηγητών “ως το κυρίαρχο όργανο λήψης αποφάσεων μέσα στο σχολείο” και η λειτουργία του θεσμού του Διευθυντή σε ένα εντελώς διαφορετικό επίπεδο<sup>791</sup> (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σ. 16). Στις Συμπληρωματικές θέσεις της, πρώτη στη λίστα, βρίσκεται ξανά η απαίτηση διαγραφής των σχετικών με την πειθαρχική δικαιοδοσία των σχολικών συμβούλων (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σ. 18).

Για την *αξιολόγηση* οι θέσεις της ΟΛΜΕ ήταν συγκεκριμένες και πολυάριθμες (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 19-20). Η ΟΛΜΕ στο Συνέδριό της υπενθύμισε πως οι αξιολογήσεις που λάμβαναν χώρα με τις εκθέσεις των επιθεωρητών, σύμφωνα με τα οριζόμενα από το νόμο Ν.309/76, δεν στόχευαν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, αλλά στον αυταρχικό έλεγχο των δραστηριοτήτων τους και της υπηρεσιακής τους εξέλιξης. Οι εκθέσεις-κρίσεις των επιθεωρητών αποσκοπούσαν να ελέγξουν το εκπαιδευτικό σύστημα και να εμποδίσουν τον εκδημοκρατισμό της Δημόσιας Διοίκησης.

Με βάση την εμπειρία του παρελθόντος, η ΟΛΜΕ αιτείται την τήρηση μιας σειράς από αναγκαίες αρχές: α. να διαχωριστούν οι έννοιες “αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου” και “υπηρεσιακή κρίση”, β. η “αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου” να αποβλέπει στη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού έργου με τη βελτίωση των παραγόντων που το καθορίζουν (υλικοτεχνική υποδομή, αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, επιμόρφωση, εκπαιδευτικός, μαθητικό δυναμικό, συνθήκες λειτουργίας σχολείων κ.λπ.). γ. ο ρόλος του σχολικού συμβούλου πρέπει να είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και παιδαγωγικός, δ. η υπηρεσιακή κρίση να μη συνδέεται με μισθολογική εξέλιξη και να γίνεται μόνο για τη στελέχωση της εκπαίδευσης, μέσω Υπηρεσιακού Συμβουλίου στο οποίο να συμμετέχουν αιρετοί του κλάδου, ε. σε αυτό το Υπηρεσιακό Συμβούλιο να μην συμμετέχει ο Σχολικός Σύμβουλος, στ. τα κριτήρια που θα εξετάζει το Συμβούλιο να είναι αυστηρά αξιοκρατικά, αντικειμενικά και να συνδυάζουν επιστημονική κατάρτιση, διοικητική και οργανωτική ικανότητα, πείρα στα ζητήματα της εκπαίδευσης και ενεργό συμμετοχή στις σχολικές διαδικασίες, ζ. τα συμπεράσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου να είναι στη διάθεση του Υπηρεσιακού Συμβουλίου, η. το Υπηρεσιακό Συμβούλιο να συνεκτιμά το φάκελο υπηρεσιακού μητρώου του υποψήφιου, τα στοιχεία που προσκομίζονται γραπτά από τον ίδιο και όταν κρίνεται σκόπιμο, να καλεί προσωπικά τον υποψήφιο, θ. να μπορεί να γίνει ένσταση σε δευτεροβάθμια κρίση από αντίστοιχο Υπηρεσιακό Συμβούλιο και ι. ο Σχολικός Σύμβουλος να μην μετέχει στην αξιολόγηση-υπηρεσιακή κρίση των εκπαιδευτικών (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 19-20).

Η ΟΛΜΕ και οι καθηγητές στο σύνολό τους στηρίζουν το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, αλλά επιθυμούν τη συμμετοχή του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ στην επιλογή τους (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σ. 20).

Μετά την ψήφιση του νομοσχεδίου, η ΟΛΜΕ προβληματίστηκε περισσότερο με τις διατάξεις που αφορούσαν την αξιολόγηση. Θεωρούσε πως ο εκπαιδευτικός κρινόταν διαρκώς για να μπορέσει η κυβερνητική πολιτική να διεισδύσει στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο σύμβουλος ουσιαστικά παρέμεινε ελεγκτής. Η ΟΛΜΕ αποφάσισε να αγωνιστεί ενάντια στην αξιολόγηση<sup>792</sup>.

Στο **3<sup>ο</sup> Συνέδριο**, που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα από 28 Ιουνίου 1987 έως 1 Ιουλίου 1987, η ΟΛΜΕ, μεταξύ άλλων, ζητά τροποποίηση του θεσμικού πλαισίου για το σχολικό σύμβουλο,

<sup>790</sup> «Απεργίες στα σχολεία 5,6 και 7 Μαρτίου», Το Βήμα, 3-3-1985, αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 76).

<sup>791</sup> «...γι' αυτό και η διαδικασία επιλογής του πρέπει να στηρίζεται σε καθαρά αξιοκρατικά κριτήρια, που θα συνδυάζουν τη διοικητική ικανότητα, την πείρα, την επιστημονική κατάρτιση, την πνευματική ακτινοβολία, το δημοκρατικό ήθος κ.λπ.» (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σ. 16).

<sup>792</sup> «Εισήγηση Δ.Σ. ΟΛΜΕ για την αξιολόγηση», (Εισήγηση), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 586, Μάρ.-1986.

ώστε να μη συνδέεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με τη μισθολογική και βαθμολογική του εξέλιξη (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σ. 32).

Στο 4<sup>ο</sup> Συνέδριο (1989) η ΟΛΜΕ ζητά την κατάργηση του Ν.1566/1985 και την αντικατάστασή του από ένα νόμο που θα ενσωματώνει τις θέσεις και τις αρχές του κλάδου. Αυτές θα προκύψουν μετά από έκτακτη και ειδική Γ.Σ. Προέδρων και συζήτηση στη βάση (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σ. 33).

### **MME & N.1566/1985**

Το νομοσχέδιο απασχόλησε τον τύπο πολύ νωρίτερα από την περίοδο ψήφισής του. Ο τύπος της συμπολίτευσης το υποδέχτηκε θερμά<sup>793</sup>, ενώ κάποιες κομματικές εφημερίδες είχαν ουδέτερους τίτλους<sup>794</sup>. Το ΚΚΕ οργάνωσε ειδική συγκέντρωση, στην οποία ο Γ. Φαράκος παρατήρησε «*Το Προσχέδιο αυτό, που δόθηκε τελικά στη δημοσιότητα με σημαντική καθυστέρηση, περιέχει θετικά σημεία και συνολικά δεν αποτελεί οπισθοδρόμηση σε σχέση με τους νόμους 309/76 και 576/77. Ωστόσο, κατά τη γνώμη μας, δεν κινείται σε μια κατεύθυνση πραγματικής αλλαγής γι' αυτό η προσπάθεια εκσυγχρονισμού δε συνοδεύεται και από τα αναγκαία μέτρα εκδημοκρατισμού*» (Ριζοσπάστης, 1984c). Το ΚΚΕ καταψήφισε το νομοσχέδιο και τοποθετήθηκε αρνητικά από την πρώτη κιόλας μέρα<sup>795</sup>. Η Ν.Δ. αρχικά έδειξε να μην ενοχλείται και δημοσιογράφοι φιλικών της εφημερίδων έγραψαν πως «*ακολουθεί τις επιλογές των νόμων 309/76 και 576/77*» (Παναγιωτόπουλος, 1984, σσ. 1,4). Μετά την κατάθεσή του, άσκησε κριτική για την εισηγητική έκθεση και τις εργασιακές σχέσεις<sup>796</sup>. Στη Βουλή η Ν.Δ. το χαρακτήρισε «*αντισυνταγματικό*» και «*τέρας δίχως συνοχή*»<sup>797</sup>. Το ΚΚΕ εσωτερικού βρήκε το νομοσχέδιο συντηρητικό<sup>798</sup> και ζήτησε την απόσυρσή του, ώστε να επανέλθει στο κοινοβούλιο μετά από διάλογο με τους φορείς<sup>799</sup>.

**Η Καθημερινή** ήταν μέρος του αντιπολιτευόμενου τύπου και η στάση της απέναντι στις επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις ήταν αρνητική. Κάνει λόγο για μη ποιοτική εκπαίδευση που παράγει «*πτυχιούχους*» με επιστημονική κατάρτιση που αμφισβητείται<sup>800</sup> (Η Καθημερινή, 1985a, σσ. 4-5). Το ΠΑΣΟΚ μέσω του διπλασιασμού των φοιτητών εξαργύρωνε τις δεσμεύσεις του για το «*κράτος πρόνοιας*» και η ανεργία μετατίθετο για αργότερα<sup>801</sup>. Παράλληλα, τα τμήματα των ΑΕΙ,

<sup>793</sup> Βλέπε άρθρα του Μ. Παπάζογλου στα Νέα (1-2-1984 & 23-5-1984).

<sup>794</sup> «*Ριζικές αλλαγές στην παιδεία*» (Ελεύθερη Γνώμη, 20-1-1984), «*Τα σχολεία στους δήμους*» (Ελευθεροτυπία, 20-1-1984), αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 75). || «*Προσχέδιο νόμου για τη δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*» (Ριζοσπάστης, 1984a, σ. 1). || «*Βασικά σημεία από το προσχέδιο για την Γενική Εκπαίδευση*» (Ριζοσπάστης, 1984b, σ. 3).

<sup>795</sup> Βλέπε ομιλία της Μ. Δαμανάκη. Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της Δ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΚΗ' (27/8/1985), σ. 894-895.

<sup>796</sup> Καθημερινή, 6-2-1985, 10-2-1985 & 24-2-1985, αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 76).

<sup>797</sup> Καθημερινή, 29-8-1985, αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 76).

<sup>798</sup> Αυγή, 18-1-1985 & 17-2-1985, αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 76).

<sup>799</sup> Αυγή, 30-8-1985, αναφέρεται στο (Νούτσος, 1986, σ. 76).

<sup>800</sup> Η αντιπολιτευόμενη εφημερίδα δεν διστάζει να μιλήσει για εκπαιδευτικό σύστημα που παράγει «*πτυχιούχους*» με επιστημονική κατάρτιση που αμφισβητείται. Ο Νούτσος στο *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική* δομεί το ακόλουθο επιχειρήμα και την ερμηνεία του, για να εξηγήσει τέτοιου είδους «*επιθέσεις*».

Επιχείρημα: «*Τα πανεπιστήμια παράγουν πτυχιούχους με ανεπαρκή μόρφωση*». Ερμηνεία: «*Εφόσον το πτυχίο, ως κοινωνική απόδειξη και επιβράβευση της επιστημονικής ικανότητας και ως κοινωνικό τεκμήριο της επιστημονικής επάρκειας ενός αποφοίτου ΑΕΙ, αποτελεί το μόνο κοινωνικά αντικειμενικό και αναγνωρισμένο πιστοποιητικό της καταλληλότητας ενός ατόμου, θα ήταν παράλογο να κρίνουμε τους πτυχιούχους ακατάλληλους*». Κάνοντάς το, αμφισβητούμε τόσο την επιστημονική επάρκεια του πτυχιούχου όσο και το ίδιο το πτυχίο. Ο άρρητος στόχος είναι τελικά η αμφισβήτηση της κοινωνικής αναγνώρισης που παρέχει το πτυχίο στον κάτοχό του. Αυτό επαγωγικά οδηγεί μετά το προϊόν (πτυχίο) να αμφισβητηθεί και η παραγωγική διαδικασία (ΑΕΙ & ΔΕΠ: δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους). Πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα, κατ' αυτόν τον τρόπο εγείρονται ζητήματα ποιότητας σπουδών, ποιότητας της μορφωτικής διαδικασίας των ΑΕΙ κ.α. (Νούτσος, 1986, σσ. 44-47).

<sup>801</sup> op.cit.

καθώς δεν είχαν τη δυνατότητα να εκπαιδεύσουν τον όγκο των φοιτητών που δέχτηκαν, αναγκάστηκαν να κάνουν τη δουλειά τους πλημμελώς και να υποβαθμιστούν ποιοτικά<sup>802</sup>. Το μέτρο της ίδρυσης πανεπιστημιακών τμημάτων χαρακτηρίζεται από την εφημερίδα “ψηφοθηρικό”. Σε άρθρο του Ξηροτύρη (Η Καθημερινή, 1985b, σ. 8) αναφέρεται πως η κομματικοποίηση δημιούργησε την εντύπωση ότι η δωρεάν παιδεία δίνει σε όποιον επιθυμεί το δικαίωμα να αποκτήσει πτυχίο Ανώτατης Σχολής, χωρίς να κοπιάζει. Η εφημερίδα δεν αφήνει ασχολίαστο το γεγονός πως η Κυβέρνηση προώθησε το νομοσχέδιο στο θερινό τμήμα της Βουλής ώστε να μη συναντήσει αντιδράσεις. Στο ίδιο άρθρο η εισηγητική αποκαλείται ανευλικρινής, η Κυβέρνηση κατηγορείται πως δεν αναγνωρίζει τα θετικά μέτρα της μεταρρύθμισης του '76 αλλά και κάποια από αυτά τα παρουσιάζει ως δικά της, ενώ προσάπτεται στο νομοσχέδιο η συγκέντρωση εξουσίας –αναριθμητες αρμοδιότητες στον Υπουργό Παιδείας– και ο λάθος τρόπος εισαγωγής των οργάνων λαϊκής συμμετοχής. Στα θετικά είναι η αποκεντρωμένη μορφή διοίκησης, η εισαγωγή ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής, καλλιτεχνικών και των στοιχείων δημοκρατικού πολιτεύματος. Το άρθρο καταλήγει πως το νομοσχέδιο δεν μπορεί να κατατεθεί με αυτή τη μορφή (Η Καθημερινή, 1985c, σσ. 4,7). Σε άρθρο της, στις 19-8-1985, η Βιργινία Τσουδερού, καταγγέλλει πως το σχέδιο νόμου είναι αντιγραφή του μεταξικού<sup>803</sup> και θεωρεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική που επιχειρείται να επιβληθεί, πηγάζει από μία αυταρχική νοοτροπία που στοχεύει στην επιβολή της δικής της άρχουσας ιδεολογίας (Η Καθημερινή, 1985d, σ. 5). Η εφημερίδα στις 22 Αυγούστου δημοσιεύει στο πρωτοσέλιδο την προσπάθεια της Κυβέρνησης να περάσει τροπολογία για το νόμο-πλαίσιο των ΑΕΙ μέσω του νόμου 1566. Η Καθημερινή κάνει ιδιαίτερη αναφορά στο γεγονός πως οι τροποποιήσεις «περιφρονούν ανενδοίαστα τις δικαστικές αποφάσεις του ΣΤΕ και του ΑΕΔ<sup>804</sup>, με τις οποίες κηρύχθηκαν αντισυνταγματικές ορισμένες βασικές ρυθμίσεις του νόμου πλαισίου για τα ΑΕΙ». Αλλά και γιατί «θεσπίζονται πρωτοφανή μέτρα πειθαρχικής καταστολής των διδασκόντων και θεσμοθετούν διαδικασίες, οι οποίες υποκρύπτουν απαράδεκτες μεθοδεύσεις, που αποβλέπουν στη φαλκίδευση του αναφαίρετου δικαιώματος των πανεπιστημιακών δασκάλων να εκφράζουν

---

Επιχείρημα: «Η πτώση του επιπέδου σπουδών δεν πρέπει να αναζητηθεί τόσο μέσα στο πανεπιστήμιο, όσο κυρίως στις σχέσεις αριθμού πτυχιούχων και οικονομίας της χώρας» Ερμηνεία: εδώ έχουμε μετάβαση από την έννοια της ποιότητας στη έννοια της ποσότητας. Αρχικά υποστηρίζεται πως «οι αριθμοί των πτυχιούχων είναι μεγαλύτεροι από εκείνους που μπορεί ν' απορροφήσει η εθνική μας οικονομία». Οι πτυχιούχοι δεν απορροφώνται γιατί «δεν χωρούν στο τσουβάλι της οικονομίας». Επόμενος σταθμός η θέση πως «...θα πρέπει κάποτε να καταλάβουμε ότι δεν είναι δυνατό να γίνουμε ένας λαός που θα απαρτίζεται αποκλειστικά από δικηγόρους, γιατρούς και μηχανικούς – είτε μας αρέσει είτε όχι χρειάζονται κι άνθρωποι που να ασκούν άλλα επαγγέλματα, έστω και με λιγότερη κοινωνική αίγλη». Ο λαός υποκαθιστά την κοινωνία, ο λαός χαρακτηρίζει το σύνολο των πολιτών αποκρύπτοντας τα κοινωνικά υποσύνολα (τάξεις και στρώματα). Έτσι, αυτό που αποτελεί ανάγκη για την κυρίαρχη κοινωνικά δύναμη, μεταμορφώνεται σε κοινό συμφέρον. Δεύτερο κομμάτι της ερμηνείας αποτελεί το γεγονός πως τα επαγγέλματα (που θέλοντας και μη έχουν υποκαταστήσει τις έννοιες της ιδιοκτησίας, της εργασίας και της εκμετάλλευσης) αποκρύπτουν την κοινωνική θέση των ατόμων και τις σχέσεις ιδιοκτησίας. Υπάρχουν δύο κατηγορίες επαγγελματιών – ο γιατρός, ο δικηγόρος κ.λπ. από τη μια και ο εργάτης, ο σερβιτόρος κ.λπ. από την άλλη. Διαβεβαιώνοντας με ποικίλους τρόπους τη δίκαιη επιλογή (όχι με βάση την κοινωνική και οικονομική θέση των γονιών αλλά την πρόκριση των πιο καλών μαθητών και με τη βοήθεια υποτροφιών για τους αδύναμους κ.α.), αποκρύπτουμε το γεγονός πως η επιλογή ξεκινά από το δημοτικό και οι εξετάσεις είναι μόνο η κορυφή του παγόβουνου (Νούτσος, 1986, σσ. 50-54).

<sup>802</sup> op.cit.

Επιχείρημα: «Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής πρέπει να οδηγήσει στη μείωση του αριθμού εισακτέων». Ερμηνεία: τέτοιες απόψεις στηρίζονται στο επιχείρημα «το πανεπιστήμιο είναι ένας πεπερασμένος οργανισμός που η σωστή λειτουργία του εξαρτάται κυρίως από την υλική υποδομή και το διδακτικό δυναμικό του». Όταν αυτά δεν επαρκούν, οι σπουδές υποβαθμίζονται. Τέτοιες απόψεις απορρέουν από μια μυθοποιητική αντίληψη για την επιστήμη και τις σχέσεις της με την κοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο, παραμερίζεται εντελώς η κοινωνική λειτουργία του πανεπιστημίου (Νούτσος, 1986, σσ. 47-50).

<sup>803</sup> «κάτω από περίπλοκες διαδικασίες με τον περίτεχνο χαρακτηρισμό της “κοινωνικοποίησης”, εισάγει την ανευθυνότητα των κομματικών στοιχείων στην παιδεία μας».

<sup>804</sup> Ανώτατο Ειδικό Δικαστήριο – ΑΕΔ.



αβίαστα και ελεύθερα τη γνώμη τους, επηρεάζοντας άμεσα τις αποφάσεις των συλλογικών οργάνων, στα οποία συμμετέχουν» (Η Καθημερινή, 1985i, σ. 1). Την επόμενη μέρα, η εφημερίδα δημοσιεύει πως η τροποποίηση του νόμου-πλασιού για τα ΑΕΙ με ελαφρές υποχωρήσεις από την Κυβέρνηση εγκρίθηκε (Η Καθημερινή, 1985j, σ. 1). Στις 24 Αυγούστου η εφημερίδα ασχολείται με την “ανατροπή της μέχρι τώρα ισχύουσας νομοθεσίας”. Η ΝΔ κατηγορεί την Κυβέρνηση πως νομοθετεί με άγχος και περιφρονεί τη συνταγματική νομιμότητα προσπαθώντας να εξυπηρετήσει κομματικές σκοπιμότητες. Η εφημερίδα δικαιολογεί τη σκληρή ανακοίνωση της ΝΔ, λέγοντας ότι στο νομοσχέδιο προστίθενται διαρκώς τροπολογίες, κάποιες από τις οποίες μπορεί να είναι σε μέγεθος αυτοτελούς νομοσχεδίου, και όλο αυτό θα συζητηθεί σε τρεις μέρες. Το άρθρο αναδημοσιεύει [έκδηλη διακεimenικότητα] την ανακοίνωση της ΝΔ που κάνει λόγο για κατακλύσιμα της Παιδείας, για πολιτική του ΠΑΣΟΚ που αντιμετωπίζει με αυθαιρεσία, αλαζονεία, μισαλλοδοξία, μικροκομματισμό την Παιδεία. Επίσης, αναφέρεται στην ανακοίνωση πως όλοι οι νόμοι της ΝΔ που αντικαθίστανται έχουν ψηφιστεί από την ολομέλεια της Βουλής, με σύμφωνη γνώμη της Αξιωματικής Αντιπολίτευσης. Τέλος, δηλώνει πως θα αγωνιστεί να ματαιώσει τις επιδιώξεις του ΠΑΣΟΚ και ότι δεν δέχεται να ψηφιστεί με αντισυνταγματικό τρόπο το νομοσχέδιο (Η Καθημερινή, 1985k, σ. 1). Στις 28 Αυγούστου το νομοσχέδιο έχει ξεκινήσει να συζητείται στο Κοινοβούλιο σε κλίμα έντονης αντιπαράθεσης Κυβέρνησης και Αντιπολίτευσης. Η εφημερίδα βάζει υπότιτλο στο άρθρο πως αντιπολίτευση και εκπαιδευτικοί είναι αντίθετοι με τις ρυθμίσεις του νομοσχεδίου· παράλληλα, ενημερώνει ότι το ΚΚΕ αποχώρησε από τη Βουλή. Το επεισόδιο στη συζήτησή του κάνει τη διαδικασία “στραγγαλιστική”. ΚΚΕ και ΝΔ ζητούν ανάκληση της πρότασης του ΠΑΣΟΚ (Η Καθημερινή, 1985l, σ. 1). Στη δεύτερη σελίδα επιλέγεται να προβληθεί η αντιπαράθεση μεταξύ υπουργού και εκπαιδευτικών. Ο Υπουργός θεωρεί πως τα περισσότερα αιτήματα του κλάδου των εκπαιδευτικών ικανοποιήθηκαν και ελάχιστα δεν έγιναν αποδεκτά. Το άρθρο προβάλλει τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και τον αντίλογο του Υπουργού, ενώ φιλοξενεί και τις απόψεις ΟΛΜΕ, ΔΟΕ και ΟΙΕΛΕ (Η Καθημερινή, 1985m, σ. 2). Στην τέταρτη σελίδα η εφημερίδα ασχολείται και με την τροπολογία για τον Ν.1268/82, που θεωρεί ότι αποτελεί μέσο άλωσης της Αν. Παιδείας και αποδυνάμωσης της ΔΑΠ (Η Καθημερινή, 1985n, σ. 4). Στις 29 Αυγούστου ο ανεξάρτητος βουλευτής Γιάνγκος Πεσμαζόγλου επικρίνει τη συνοπτική διαδικασία συζήτησης, ζητά να καταπολεμηθεί η παραπαιδεία και να αλλάξει ο τρόπος εργασίας στις σχολικές αίθουσες, η λειτουργία και διοίκηση των σχολείων να μην κομματικοποιηθούν, τα κριτήρια εξέλιξης των εκπαιδευτικών και επιλογής των διευθυντών να είναι αξιοκρατικά και δημοκρατικά (Η Καθημερινή, 1985o, σ. 1). Την επόμενη μέρα, η εφημερίδα αφιερώνει ένα μεγάλο άρθρο για την τροπολογία για την ανώτατη παιδεία, με την οποία επιχειρείται να πάρουν υπερεξουσίες με κομματικά κριτήρια οι πρυτάνεις και οι αντιπρυτάνεις, αλλά και να εισαχθούν αντισυνταγματικές διατάξεις, ενώ παράλληλα αγνοούνται οι αποφάσεις του Σ.τ.Ε. και του ΑΕΔ (Η Καθημερινή, 1985p, σ. 4). Στις 31 Αυγούστου η συζήτηση έχει περάσει στα άρθρα και η αξιωματική Αντιπολίτευση είναι έντονα επικριτική. Η εφημερίδα καταγράφει πλήθος αρνητικών επισημάνσεων που έκαναν βουλευτές της ΝΔ, αλλά και το ΤΕΕ, η ΟΙΕΛΕ, η ΟΛΤΕΕ, ο Ελληνικός Κοινωνιολογικός Σύλλογος και η ΔΟΕ, ενώ εξαγγέλλονται και απεργίες (Η Καθημερινή, 1985q, σ. 2). Την επομένη, φιλοξενείται άρθρο του Γεωργίου Ράλλη σε απάντηση της επιστολής Κακλαμάνη προς την εφημερίδα. Στην «Καθημερινή» της 25<sup>ης</sup> Αυγούστου ο υπουργός χαρακτήρισε εχθρική την αντιμετώπιση του νομοσχεδίου από την εφημερίδα. Ο Ράλλης επιχειρηματολογεί, ώστε να αποδείξει πως ο έλεγχος των ΑΕΙ περνά στους φοιτητές, το ΕΔΠ και τον εκάστοτε Υπουργό Παιδείας (Η Καθημερινή, 1985r). Στις 3 Σεπτεμβρίου η συζήτηση έχει περάσει στο άρθρο 6 και η εφημερίδα δίνει ξανά τις αιτιάσεις των βουλευτών της αντιπολίτευσης (Η Καθημερινή, 1985s, σ. 2). Το πρωτοσέλιδο στις 4 Σεπτεμβρίου έχει σκοπό να υπογραμμίσει σε όλους τους τόνους πως 60 από τα 90 άρθρα του νομοσχεδίου ψηφίστηκαν χωρίς συζήτηση, γεγονός που «εξετελίζει» το Κοινοβούλιο, ενώ ο πρόεδρος της ΝΔ κάνει λόγο για συνταγματική απόκλιση (Η Καθημερινή, 1985e, σ. 1). Έντονα στηλιτεύει η εφημερίδα τον τρόπο συζήτησης του νομοσχεδίου και ψήφισης των άρθρων –ομονοεί με τον Μητσοτάκη– την επόμενη μέρα (Η Καθημερινή, 1985f, σ. 2).

Η **Βραδυνή** στις 26 Ιουλίου περιγράφει τις αντιδράσεις των Ομοσπονδιών των εκπαιδευτικών, τα Δ.Σ. των οποίων ελέγχονται από κυβερνητικές πλειοψηφίες. Η ΔΟΕ απορρίπτει το σχέδιο νόμου και επικεντρώνεται στον κίνδυνο εισόδου κομματικών κριτηρίων στη διαδικασία αξιολόγησης καθηγητών και δασκάλων. Στην ανακοίνωσή της καταγγέλλει πως οι θέσεις του κλάδου που υποβλήθηκαν στον Υπουργό Παιδείας το Νοέμβριο του 1984, όταν δόθηκε στους φορείς το προηγούμενο σχέδιο Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δεν περιλαμβάνονται στο νομοσχέδιο (Η Βραδυνή, 1985a, σ. 7). Στις 28 Αυγούστου η εφημερίδα έχει φωτογραφία από την πορεία των γονέων προς τη Βουλή και μιλά για «κατακραυγή» από τους φορείς, τη ΝΔ και το ΚΚΕ. Κυρίως, υπογραμμίζεται η σύντομη περίοδος συζήτησης στη Βουλή (5 μέρες) και η αντιδικία μεταξύ υπουργείου και του Δ.Σ. της ΔΟΕ, της ΟΛΜΕ και της ΟΛΤΕΕ, οι οποίες εξαγγέλλουν και απεργιακές κινητοποιήσεις (Η Βραδυνή, 1985b, σ. 2). Την επόμενη μέρα, η εφημερίδα επικεντρώνεται στις απεργίες των ομοσπονδιών και στις αντιδράσεις μαθητών, καθηγητών, πανεπιστημιακών και κομμάτων (Η Βραδυνή, 1985c, σ. 2). Στις 31 Αυγούστου η εφημερίδα προβάλλει έντονα τις απεργιακές κινητοποιήσεις τόσο των σχολείων όσο και άλλων κλάδων (Η Βραδυνή, 1985d, σ. 2).

Η **Απογευματινή** στις 2 Σεπτεμβρίου προαναγγέλλει πως απεργιακές κινητοποιήσεις θα ακολουθήσουν το άνοιγμα των σχολείων ως αντίδραση στο νομοσχέδιο. Συνοπτικά, αναφέρονται οι καταγγελίες της ΔΑΚΚΜΕ<sup>805</sup>, των διδασκαλικών συλλόγων, της ΟΙΕΛΕ, της Πανελλήνιας Ένωσης Διευθυντών Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Διοικητικού Προσωπικού ΑΕΙ (Απογευματινή, 1985a, σ. 18). Στις 3 Σεπτεμβρίου η εφημερίδα με τίτλο «Ακριβώς τα μεσάνυχτα “εκτελούν” την Παιδεία» τάσσεται ξεκάθαρα κατά του νομοσχεδίου (Απογευματινή, 1985b, σ. 7). Την επομένη, η εφημερίδα περιγράφει τι συνέβη στο Κοινοβούλιο κατά την ψήφιση του νομοσχεδίου· την αποχώρηση της ΝΔ και το αίτημα του Μητσοτάκη για παρέμβαση του Προέδρου της Δημοκρατίας. Ιδιαίτερο βάρος δίνεται στην επισήμανση του προέδρου της ΝΔ πως η πολιτική για την Παιδεία θα έπρεπε να τυγχάνει διακομματικής συναίνεσης, αλλά και στο γεγονός ότι το Σύνταγμα λέει πως σκοπός της Παιδείας είναι η διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, ενώ το ΠΑΣΟΚ στο 5ετές του πρόγραμμα έχει για σκοπό το σοσιαλιστικό μετασχηματισμό. Για την τροπολογία “μαμούθ” για τα ΑΕΙ, ο Μητσοτάκης τονίζει πως μετά τις γνωστές μεθοδεύσεις Κώνστα το ζήτημα έφθασε στο Ειδικό Δικαστήριο και παραμένει το πρόβλημα της νομιμότητας (Απογευματινή, 1985c, σ. 16). Στις 5 Σεπτεμβρίου, μια μέρα μετά την ψήφιση του νομοσχεδίου και εν μέσω απεργιών, η εφημερίδα προβάλλει τα εσωτερικά προβλήματα του κλάδου των εκπαιδευτικών, με τις εκπαιδευτικές παρατάξεις να κατηγορούν την ΠΑΣΚ πως έκανε ότι μπορούσε να στηρίξει το νόμο και αποκαλούν τις κινητοποιήσεις μετά την ψήφισή του «για τα μάτια» και για εκτόνωση των εκπαιδευτικών (Απογευματινή, 1985d, σ. 16).

Στις 26 Αυγούστου προαναγγέλλονται στον **Ελεύθερο Τύπο** οι απεργίες των καθηγητών μέσης εκπαίδευσης, καθώς το νομοσχέδιο απέχει πολύ από τις απόψεις του κλάδου και για τις οποίες είχαν την υπόσχεση του υπουργού Παιδείας πως θα ληφθούν υπόψη (Ελεύθερος Τύπος, 1985a, σ. 21). Στις 28 Αυγούστου η εφημερίδα καταγράφει τις αντιρρήσεις γονιών, ΟΛΜΕ, ΔΟΕ και ΟΙΕΛΕ, ενώ με τον υπότιτλο «Έπνιξαν το νομοσχέδιο για την παιδεία» τονίζει πως ένα νομοσχέδιο για την παιδεία, και μάλιστα “μαμούθ”, είναι απαράδεκτο να συζητείται με τη διαδικασία του επείγοντος (Ελεύθερος Τύπος, 1985b, σ. 16). Στις 29 Αυγούστου μεταφέρεται από την εφημερίδα ένα τμήμα των αντιπαραθέσεων Κυβέρνησης και Αντιπολίτευσης στο Κοινοβούλιο, ενώ υπογραμμίζονται ιδιαίτερα τα επιχειρήματα του κοινοβουλευτικού εκπροσώπου της ΝΔ, Μ. Παλακωνσταντίνου, για την αντισυνταγματικότητα του νομοσχεδίου (Ελεύθερος Τύπος, 1985c, σ. 9). Οι απεργίες που αποφασίζονται από τις ΕΛΜΕ όλης της χώρας είναι “κατόπιν εορτής” και η εφημερίδα βάζει υπότιτλο στο άρθρο «“ΠΡΑΣΙΝΟΙ” ΚΑΙ “ΚΟΚΚΙΝΟΙ” ΤΗΣ ΕΛΜΕ ΠΑΡΑΠΛΑΝΟΥΝ ΤΟΝ ΚΛΑΔΟ» (Ελεύθερος Τύπος, 1985d, σ. 18). Μια μέρα μετά, το άρθρο αφορά την αντισυνταγματικότητα των τροπολογιών για τα ΑΕΙ σύμφωνα με την Π.Ο.Κ.Α.Ε.Ι. (Πανελλήνια Ομοσπονδία Καθηγητών Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων) (Ελεύθερος Τύπος, 1985e, σ. 6). Στις

<sup>805</sup> ΔΑΚΚΜΕ-Δημοκρατική Ανεξάρτητη Κίνηση Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης (προπομπός της Δ.Α.Κ.Ε. Καθηγητών Δ.Ε.)

31 Αυγούστου αναφέρονται η απεργία της ΟΙΕΛΕ και η στάση εργασίας στην τεχνική εκπαίδευση (Ελεύθερος Τύπος, 1985f, σ. 11). Η ΝΔ καταγγέλλει πως ένα μεγάλο και σημαντικό νομοσχέδιο συζητείται χωρίς να ακουστούν οι απόψεις των κομμάτων, ενώ το νομοσχέδιο υπηρετεί κομματικές σκοπιμότητες και επιφέρει συγκεντρωτισμό (Ελεύθερος Τύπος, 1985g, σ. 11). Στις 3 Σεπτεμβρίου η εφημερίδα επιλέγει για τίτλο σε ένα άρθρο που αφορά τη συζήτηση στο Κοινοβούλιο του νομοσχεδίου το «ΥΠΟΥΛΗ ΚΟΜΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΠΑΓΑΝΔΑ ΥΠΕΙΣΕΡΧΕΤΑΙ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΑΣ!...». Ακόμα, στο σώμα του άρθρου υπάρχει η φράση του Παπακωνσταντίνου «Πάτε να βγάλετε έναν πολίτη σοσιαλιστικού τύπου» (Ελεύθερος Τύπος, 1985h, σ. 10).

Στις 26 Αυγούστου **τα Νέα** ενημερώνουν τους αναγνώστες τους πως αύριο ξεκινά η συζήτηση του νομοσχεδίου, αλλά και ότι ΔΟΕ και υπουργείο παιδείας συναντιούνται για να συζητηθούν τα αιτήματα των εκπαιδευτικών μεταξύ των οποίων και το ζήτημα της αξιολόγησης (Τα Νέα, 1985a, σ. 2). Στις 28 Αυγούστου η εφημερίδα φιλοξενεί ολοσέλιδο άρθρο για τη συζήτηση του νομοσχεδίου κατ' αρχήν. Καταγράφεται η έντονη διαμαρτυρία ΝΔ και ΚΚΕ για τον τρόπο εισαγωγής και επιψήφισης του νομοσχεδίου. Επίσης, προβάλλεται η αποχώρηση του ΚΚΕ από την αίθουσα. Η θέση του ΠΑΣΟΚ είναι πως η νέα σχολική χρονιά πρέπει να βρει σχολεία και Πανεπιστήμια να λειτουργούν με νέο θεσμικό πλαίσιο και αυτός είναι ο λόγος που η Κυβέρνηση βιάζεται. Στο άρθρο από την πλευρά της Κυβέρνησης προβάλλεται η λαϊκή συμμετοχή, η ΝΔ κατακρίνει τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, την επιλογή τους σε θέσεις ευθύνης και τον τρόπο λειτουργίας του θεσμού του σχολικού συμβούλου, ενώ το ΚΚΕ τονίζει πως δεν εξασφαλίζονται ευκαιρίες μόρφωσης για τα παιδιά του λαού (Τα Νέα, 1985b, σ. 11). Στις 29 Αυγούστου η εφημερίδα προβάλλει την αντίθεση γονιών και καθηγητών στο νομοσχέδιο και την απόφαση της ΟΛΜΕ για έναρξη κινητοποιήσεων (Τα Νέα, 1985c, σ. 7). Την επόμενη μέρα, η εφημερίδα έχει ολοσέλιδο άρθρο με φωτογραφίες από την πορεία προς τη Βουλή γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών που ζητούσαν να ψηφιστεί το νομοσχέδιο για την εκπαίδευση στην Ολομέλεια. Αντίθετοι με την τροπολογία για τα ΑΕΙ είναι και οι καθηγητές πανεπιστημίου (Τα Νέα, 1985d, σ. 33) (Τα Νέα, 1985e, σ. 33). Εν μέσω της συζήτησης για το νομοσχέδιο, ο αρθρογράφος των Νέων προβάλλει τις ενστάσεις της ΟΛΜΕ και της ΟΛΤΕΕ για τη συμμετοχή τους σε κρίσιμες αποφάσεις για την εκπαίδευση και τις αλυσιδωτές αντιδράσεις που θα προκληθούν από την τροπολογία για τα ΑΕΙ (Κογιάννης, 1985, σ. 5). Στις 4 Σεπτεμβρίου τα Νέα παρουσιάζουν τους έντονους διαξιφισμούς μεταξύ του Κακλαμάνη και του Μητσοτάκη τη μέρα ψήφισης του νομοσχεδίου (Τα Νέα, 1985f, σ. 11).

**Το Βήμα** παρουσίασε τη μεταρρύθμιση του 1985 ως μια “εκ βάθρων” αναδιοργάνωση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων. Αναπαράγει στα άρθρα του το λόγο για εκδημοκρατισμό, εκσυγχρονισμό, αποκέντρωση της διοίκησης, λαϊκή συμμετοχή κ.λπ. που κυριαρχεί στο νομοσχέδιο (Το Βήμα, 1985a, σ. 6) (Το Βήμα, 1985b, σ. 4). Θετικά χαρακτηρίστηκαν από το Βήμα στις 9 Αυγούστου οι επιχειρούμενες τροποποιήσεις του σχεδίου νόμου (Το Βήμα, 1985c, σ. 6). Στις 23 Αυγούστου το Βήμα ανακοινώνει την ψήφιση κατά πλειοψηφία (δεν ψηφίστηκε από ΝΔ και ΚΚΕ) του νομοσχεδίου από την κοινοβουλευτική επιτροπή και αναλύει την τροπολογία για τα ΑΕΙ με την οποία όταν οι πανεπιστημιακοί θα απουσιάζουν από τις συνεδριάσεις των οργάνων που είναι μέλη, θα περικόπτονται οι αποδοχές τους και δεν θα διώκονται πειθαρχικά (Το Βήμα, 1985g, σ. 2). Στις 25 Αυγούστου η εφημερίδα δημοσιοποιεί τις προθέσεις των κομμάτων της Αντιπολίτευσης να καταψηφίσουν το νομοσχέδιο για την Παιδεία (Το Βήμα, 1985h, σ. 4). Στις 28 Αυγούστου το Βήμα βάζει τίτλο στο άρθρο την αποχώρηση του ΚΚΕ από τη Βουλή, ως ένδειξη διαμαρτυρίας για τη συζήτηση του νομοσχεδίου για την παιδεία με τη διαδικασία του επείγοντος. Ο υπουργός παιδείας ξεκαθάρισε πως το επείγον σχετίζεται με την έναρξη της σχολικής χρονιάς σε λίγες μέρες και την επιθυμία όλων να υπάρχει το νέο θεσμικό πλαίσιο τόσο για τα σχολεία όσο και για τα πανεπιστήμια. Η ΝΔ έκανε λόγο για υποβάθμιση του κοινοβουλίου και κάλεσε το προεδρείο να παρέμβει. Ο κοινοβουλευτικός εκπρόσωπος του ΚΚΕ τόνισε πως το νομοσχέδιο έπρεπε να είχε έλθει στην Ολομέλεια (Το Βήμα, 1985i, σ. 2). ΟΛΜΕ, ΔΟΕ και ΟΛΤΕΕ είναι έτοιμες για αγωνιστικές κινητοποιήσεις και το υπουργείο προσπαθεί να υποβαθμίσει το ζήτημα αλλά και να ευτελίσει τα αιτήματα του κλάδου, προβάλλοντας όσα θα βρουν αντίθετη την κοινή γνώμη (μείωση ωραρίου, αποποινικοποίηση ιδιαίτερων μαθημάτων, κατάργηση ιδιωτικών σχολείων κ.λπ.). Για την

αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οι ομοσπονδίες προσπαθούν να κάνουν το υπουργείο να δεσμευτεί, αλλά η Κυβέρνηση λέει πως θα ρυθμιστεί με την έκδοση Π.Δ. Το υπουργείο ισχυρίζεται ότι μόνο η ΔΟΕ το έχει ενημερώσει για τις απόψεις της, ενώ η ΟΛΜΕ απαντά πως τις έστειλε στον υπουργό πριν από ένα χρόνο (Το Βήμα, 1985j, σ. 7). Στις 29 Αυγούστου η εφημερίδα επιλέγει να μεταφέρει από το Κοινοβούλιο το γεγονός πως ο Κακλαμάνης επέκρινε το ΚΚΕ για την αποχώρησή του χωρίς πειστική επιχειρηματολογία, ενώ το κατηγόρησε «ότι διακατέχεται από το πνεύμα της αντιδικίας προς το ΠΑΣΟΚ». Για τη ΝΔ ο υπουργός είπε πως περιορίστηκε «σε κινδυνολογία και καταστροφολογία» και η στάση της αυτή είναι αντιφατική, καθώς στην επιτροπή ο εισηγητής της υποστήριξε πως το νομοσχέδιο έχει ομοιότητες με όσα καταργεί και έχουν θεσπιστεί από τη ΝΔ. Επίσης, μεταφέρεται ο διάλογος μεταξύ του κοινοβουλευτικού εκπροσώπου της ΝΔ Παπακωνσταντίνου και του προέδρου της Βουλής Αλευρά και αφορά την αντισυνταγματικότητα του νομοσχεδίου, όπως ισχυρίζεται η ΝΔ (Το Βήμα, 1985k, σ. 2). Στις 31 Αυγούστου η εφημερίδα καταγγέλλει την τακτική «κωλυσιεργίας» που χρησιμοποιεί η ΝΔ κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου. Σε κάθε άρθρο, όπως υπογραμμίζει η εφημερίδα αναφέροντας πως αυτήν την τακτική έχει χρησιμοποιήσει η ΝΔ και κατά το παρελθόν, εγγράφονται πολλοί βουλευτές οι οποίοι απεραντολογούν, επαναλαμβάνοντας τα επιχειρήματα για την καταστροφή που επιφέρει το ΠΑΣΟΚ στην Παιδεία και στοχεύει στην πολιτική υποδούλωσή της. Δεν ξεχνούν να τονίζουν το ενδιαφέρον της ΝΔ για την Παιδεία που αποτελεί *εθνικό θέμα*. Ο Κακλαμάνης ρώτησε ευθέως την Αξιωματική Αντιπολίτευση αν ο ρυθμός αυτός βολεύει κανέναν, καθώς ούτε η ίδια δεν θα μπορούσε να τοποθετηθεί σε άλλα άρθρα του νομοσχεδίου (Το Βήμα, 1985d, σ. 2) (Το Βήμα, 1985e). Στις 4 Σεπτεμβρίου, το νομοσχέδιο έχει ψηφιστεί την προηγούμενη μέρα, η εφημερίδα γράφει για την αποχώρηση της ΝΔ από τη Βουλή πριν την ψήφιση. Ο Κ. Μητσοτάκης ζητά από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας να ερευνήσει τη συνταγματικότητα του νόμου πριν την επικύρωσή του. Ο Α. Κακλαμάνης απαντά πως είναι ανεπίτρεπτη η προσπάθεια της ΝΔ να μην συζητηθεί και να μην ψηφιστεί το νομοσχέδιο. Τέλος, ο υπουργός αποκάλυψε την υπόσχεση του Μητσοτάκη να επικοινωνήσουν και να συνεννοηθούν για τις ρυθμίσεις στα πανεπιστήμια, την οποία δεν τήρησε (Το Βήμα, 1985l, σ. 2). Στις 28 Σεπτεμβρίου το «νέο σχολείο» παρουσιάζεται πιο προσιτό –πιο ανθρώπινο πρόσωπο–, συμμετοχικό, με εκσυγχρονισμένα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, το οποίο λειτουργεί με αυτοτέλεια (Το Βήμα, 1985f, σσ. 7,9).

Η **Ελευθεροτυπία**, εφημερίδα που τοποθετείται στο χώρο της κεντροαριστεράς, χαρακτήρισε τα μέτρα “επαναστατικά” και επιχείρησε σύγκριση της μεταρρύθμισης με αυτής του 1964 (Ελευθεροτυπία, 1985a, σσ. 12-13). Η συζήτηση στο Κοινοβούλιο, οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και οι ελιγμοί του Υπουργείου αποτελούν το αντικείμενο κάποιων ακόμα άρθρων (Ελευθεροτυπία, 1985b, σ. 16) (Ελευθεροτυπία, 1985c, σ. 17). Η εφημερίδα επικεντρώθηκε στις διατάξεις που αποδίδουν αποκεντρωτικό χαρακτήρα στο νομοσχέδιο. Αρκετά άρθρα αναφέρθηκαν στο γεγονός πως το νομοσχέδιο θα περνούσε στη Βουλή στα «επείγοντως» (Ελευθεροτυπία, 1985d) (Ελευθεροτυπία, 1985g) (Ελευθεροτυπία, 1985h). Η εφημερίδα κάλυψε με συνέπεια τις αντιδράσεις και τις διεκδικήσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, τη συζήτηση στη Βουλή και τις αποχωρήσεις των κομμάτων από το κοινοβούλιο (Ελευθεροτυπία, 1985e) (Ελευθεροτυπία, 1985f).

Στις 27 Αυγούστου ο **Ριζοσπάστης** ανακοινώνει την έναρξη της συζήτησης για το νομοσχέδιο και παράλληλα τονίζει την απαίτηση γονιών και μαθητών να αποσυρθεί. Το ΚΚΕ καταψήφισε στην κοινοβουλευτική επιτροπή συνολικά το νομοσχέδιο που δεν ταιριάζει με τις θέσεις του κινήματος για μια σύγχρονη και δημοκρατική παιδεία (Ριζοσπάστης, 1985a, σ. 11). Στις 28 Αυγούστου η εφημερίδα στο πρωτοσέλιδο υπογραμμίζει πως ένα νομοσχέδιο «μαμούθ» με 95 άρθρα θα ψηφιστεί από τη Βουλή σε «5 συνεδριάσεις!». Τονίζει την αποχώρηση του ΚΚΕ, αλλά και το γεγονός ότι το σχέδιο νόμου «δεν αμβλύνει τις ταξικές διακρίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος» (Ριζοσπάστης, 1985b, σ. 1). Στη 2<sup>η</sup> σελίδα αιτιολογεί την αποχώρηση του κόμματος, παρουσιάζοντας τα επιχειρήματα της Μ. Δαμανάκη και του Κ. Κάππου (Ριζοσπάστης, 1985c, σ. 2). Η Δαμανάκη περιγράφει αδρά τα χαρακτηριστικά που έχει μια «ριζική αλλαγή στην παιδεία» και τα οποία δεν περιλαμβάνονται στην επιχειρούμενη μεταρρύθμιση (Ριζοσπάστης, 1985d, σ. 2). Στη σελίδα 6 ανακοινώνεται η έναρξη κινητοποιήσεων από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές σε

Αθήνα και Θεσσαλονίκη. ΟΛΜΕ, ΟΛΤΕΕ και ΔΟΕ εκφράζουν την αντίθεσή τους τόσο για τη διαδικασία ψήφισης (επείγον), όσο και για τις τροπολογίες του υπουργείου που δεν καταφέρνουν να προσεγγίσουν τις διακηρυγμένες θέσεις των Ομοσπονδιών. Η εφημερίδα απομονώνει από τη συνέντευξη τύπου του υπουργού παιδείας πως μένουν άθικτες οι κρίσιμες διατάξεις, ενώ διατυπώνει την άποψη ότι δεν έγινε πραγματικός διάλογος, αλλά ο προσχηματικός που προηγήθηκε, οδήγησε να προωθηθεί το νομοσχέδιο στο θερινό τμήμα της Βουλής (Ριζοσπάστης, 1985e, σ. 6). Στις 29 Αυγούστου η εφημερίδα αφιερώνει ολόκληρες τις σελίδες 2 και 3 για την εκπαίδευση. Στα άρθρα της 2<sup>ης</sup> σελίδας επιλέγει να προβάλλει την αποχώρηση του ΚΚΕ από τη Βουλή, τις συγκεντρώσεις σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη με πρωτοβουλία της Συνομοσπονδίας Γονέων Μαθητών Ελλάδας, αλλά και να απαντηθούν ερωτήματα που έθεσε στο ΚΚΕ ο υπουργός παιδείας. Το ΚΚΕ τάσσεται υπέρ των κυρώσεων σε εκπαιδευτικούς που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα, είναι κατά της αξιολόγησης που δεν αποσκοπεί σε βοήθεια παρά είναι ετήσιος «μπαμπούλας», και για το ωράριο των εκπαιδευτικών το ΚΚΕ δηλώνει πως είναι με το μέρος τους. Τέλος, επαναλαμβάνονται τα αιτήματα του ΚΚΕ για υποχρεωτική προσχολική αγωγή, ενιαίο εννιάχρονο σχολείο, πολυκλαδικό λύκειο, κατάργηση ιδιωτικής εκπαίδευσης, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δημοκρατική οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (Ριζοσπάστης, 1985f, σ. 2). Η σελίδα 3 έχει αναλύσεις σχετικά με την οπτική του ΚΚΕ για την παιδεία και την επιθυμητή μεταρρύθμιση. Ο λαός, σύμφωνα με το ΚΚΕ, δεν μπορεί να επαναπαυτεί με μια παιδεία που κτίστηκε από την άρχουσα τάξη για να γίνει αποδεκτή η κυριαρχία της. Η παιδεία που ζητά το ΚΚΕ είναι σύμφωνη με το Σχέδιο για μια λαϊκή Παιδεία του ΕΑΜ. Γίνεται λόγος για την επιβολή της συνείδησης του λαού στην ιστορία και απεμπολείται η απολιτική, πανεθνική, ανεξάρτητη και ακομμάτιστη παιδεία (Ριζοσπάστης, 1985g, σ. 3). Τα υπόλοιπα άρθρα της σελίδας του Ριζοσπάστη αναλύουν τα μειονεκτήματα του νομοσχεδίου και την πλήρη πρόταση του ΚΚΕ για τη μεταρρύθμιση που πρέπει να γίνει. Στο εξώφυλλο της επόμενης μέρας υπάρχει άρθρο και φωτογραφία για τις διαδηλώσεις για την παιδεία (Ριζοσπάστης, 1985h, σ. 1). Στις 31 Αυγούστου το ενδιαφέρον μονοπωλεί ξανά η διαδικασία συζήτησης του νομοσχεδίου «Θα συζητήσουν 86 άρθρα σε δύο συνεδριάσεις!» (Ριζοσπάστης, 1985i, σ. 2). Την επομένη, το άρθρο του Μανόλη Δρεττάκη στηλιτεύει και την ουσία του νομοσχεδίου αλλά και τη διαδικασία, την οποία μεγαλόστομα χαρακτηρίζει υποβάθμιση της Βουλής (Δρεττάκης, 1985, σ. 3). Στις 3 Σεπτεμβρίου η εφημερίδα ανακοινώνει τις απεργιακές κινητοποιήσεις των επόμενων ημερών (Ριζοσπάστης, 1985k, σ. 2) και αναδεικνύει πώς αντιμετωπίζονται τα αιτήματα των εκπαιδευτικών από το υπουργείο (Ριζοσπάστης, 1985l, σ. 2).

Η **Αυγή** στις 27 Αυγούστου θεωρεί ότι μετά από ένα «άτονο και άτολμο» καλοκαίρι οι εκπαιδευτικοί θα αντισταθούν στην ψήφιση του νομοσχεδίου για την παιδεία, καθώς δεν ικανοποιούνται βασικά αιτήματα του κλάδου (Η Αυγή, 1985a, σ. 15). Στις 28 Αυγούστου η εφημερίδα υπογραμμίζει πως ΝΔ και ΚΚΕ καταψηφίζουν το νομοσχέδιο για την εκπαίδευση αλλά και παραθέτει τα επιχειρήματα του υπουργού παιδείας και του εισηγητή της πλειοψηφίας. Ο Κακλαμάνης θυμίζει πως η ΝΔ πέρασε με τη διαδικασία του επείγοντος στο Δεύτερο Τμήμα Διακοπών πολύ σημαντικά νομοσχέδια, ενώ ο Κατωπόδης υπογράμμισε πως σήμερα «φωτισμένοι εκπαιδευτικοί προτείνουν και εισηγούνται μεταρρυθμίσεις» παρά το γεγονός ότι «μέχρι σήμερα στην παιδεία μας ίσχυαν η συντήρηση, η αντίδραση, η οπισθοδρόμηση και η παρελθοντολογία» (Η Αυγή, 1985b, σ. 2). Στη σελίδα 12 η εφημερίδα παραθέτει τα αιτήματα των Ομοσπονδιών που καθώς δεν υλοποιήθηκαν, προκάλεσαν την αντίδρασή τους και την προκήρυξη απεργιών (Η Αυγή, 1985c, σ. 12). Στις 29 Αυγούστου η Αυγή φιλοξενεί στο πρωτοσέλιδο άρθρο με το οποίο παρουσιάζεται η διαφωνία των ΟΛΜΕ, ΔΟΕ, ΟΙΕΛΕ και των γονιών, που ζητούν να αποσυρθεί το νομοσχέδιο και να γίνουν αποδεκτές οι προτάσεις τους (Η Αυγή, 1985d, σ. 1). Το νομοσχέδιο ψηφίστηκε επί της αρχής με ελάχιστο διάλογο και ο υπουργός υποστήριξε πως αν δεν χρησιμοποιούσε τη διαδικασία του επείγοντος, θα χανόταν άλλη μια χρονιά. Δήλωσε, επίσης, πως κάθε πρόταση για βελτίωση του νομοσχεδίου θα γίνει δεκτή, ενώ η αποχώρηση της αντιπολίτευσης δεν συνεισφέρει στη βελτίωση του νομοσχεδίου. Ο Κακλαμάνης ζήτησε από όλες τις πτέρυγες της Βουλής να τοποθετηθούν για τα ιδιαίτερα μαθήματα των εκπαιδευτικών (Η Αυγή, 1985e, σ. 2). Στις 30 Αυγούστου το Εκτελεστικό Γραφείο του ΚΚΕ Εσωτερικού εκδίδει ανακοίνωση σχετικά με το

νομοσχέδιο για την Εκπαίδευση και τις αλλαγές στο νόμο-πλαίσιο. Το νομοσχέδιο, σύμφωνα με την ανακοίνωση του κόμματος, δεν βρίσκεται στη σωστή κατεύθυνση. Δεν βοηθά να ξεπεραστεί η κρίση στην εκπαίδευση, ενώ αφήνει σε υπέρμετρα πολλά Π.Δ. και Υ.Α. να ρυθμίσουν με αυταρχικό τρόπο κάποια ζητήματα και να συγκεντρώσουν πάμπολλες αρμοδιότητες στο πρόσωπο του υπουργού παιδείας. “Διστακτική μεταρρύθμιση” αποκαλεί το ΚΚΕ Εσωτερικού το νομοσχέδιο, χωρίς βαθιές αλλαγές. Ζητά αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης, αύξηση κονδυλίων, κατάργηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης και αυτοδιοίκηση της σχολικής μονάδας. Συνολικά ζητά την απόσυρση του νομοσχεδίου και να έρθει στην Ολομέλεια του Κοινοβουλίου (Η Αυγή, 1985f, σ. 2). Την 1<sup>η</sup> Σεπτέμβρη η εφημερίδα φιλοξενεί μια ανάλυση του νόμου. Οι αρθρογράφοι υποστηρίζουν πως ο διάλογος των 5 ημερών που επιχείρησε η Κυβέρνηση δεν ήταν παρά μια προσπάθεια προπαγάνδας υπέρ του νομοσχεδίου σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Το νομοσχέδιο εξακολουθεί να προασπίζει την ταξική λειτουργία του σχολείου. Άπειρα Π.Δ. και Υ.Α. θα ρυθμίζουν πολύ σοβαρά εκπαιδευτικά ζητήματα. Η ισοπέδωση και η ομοιομορφία –βιβλία, αναλυτικά προγράμματα– διατηρείται, η διοίκηση της εκπαίδευσης παραμένει συγκεντρωτική (Ανδρέου & Βογιατζής, 1985, σ. 15). Στις 4 Σεπτεμβρίου η εφημερίδα επιλέγει να τονίσει πως το νομοσχέδιο ψηφίστηκε μόνο από το ΠΑΣΟΚ (Η Αυγή, 1985h, σ. 2).

#### 6.2.3.4 Ανώτατη Εκπαίδευση

##### **N.1268/1982 (ΦΕΚ 87 - 16.07.1982)-Για τη δομή και λειτουργία των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.**

Ο νόμος που υπογράφεται στις 16 Ιουλίου 1982 από τον Απόστολο Κακλαμάνη, είναι ο πιο πολυσυζητημένος νόμος της Ανώτατης Εκπαίδευσης και οι έριδες που προκάλεσε έχουν καταγραφεί σε πλέον από 6.000 σελίδες πρακτικών του Κοινοβουλίου, που αφορούν όχι μόνο τον ίδιο αλλά και κάθε νομοσχέδιο που προσπάθησε να τον αλλάξει ή να τον τροποποιήσει αλλά και νομοσχέδια για τις άλλες βαθμίδες.

Τα μόνα τμήματά του που αφορούν αξιολόγηση είναι αυτά που σχετίζονται με την αξιολόγηση και κρίση του διδακτικού προσωπικού των ΑΕΙ. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 4 §3iv, στο άρθρο 14 και στο άρθρο 15 §3, §4 και §5. Αναλυτικά τα άρθρα αναφέρονται στο τμήμα “Ο Θεσμός της Αξιολόγησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση σε Ευρώπη & Ελλάδα-Αγγλία”.

Με μελανά χρώματα περιγράφει 30 χρόνια μετά ο Λακασάς στην Καθημερινή πώς το αίτημα για δημοκρατία μετατράπηκε σε χάος και τρομοκρατία των μειονοτήτων. Οι προθέσεις αναμφίβολα καλές –άνοιγμα στην κοινωνία, τέλος στην αναξιοκρατία και το νεποτισμό. Ο απολογισμός βαρύς, με τα ΑΕΙ να αποτελούν ορμητήρια περιθωριακών που καίνε την Αθήνα. Ο πρώτος πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών με το νέο νομοθετικό πλαίσιο (εξελέγη το 1982) Μιχάλης Σταθόπουλος αναφέρει «Μετά τα πρώτα χρόνια ο νόμος άρχισε, ως προς τις αποφάσεις των διοικητικών συλλογικών οργάνων που προέβλεπε, να μην εφαρμόζεται από τις φοιτητικές παρατάξεις, οι οποίες συχνά ήθελαν να επιβάλουν τη βούλησή τους εκτός των συλλογικών οργάνων στα οποία είχαν δικαίωμα συμμετοχής». Ο νόμος προσπάθησε να εναρμονίσει το κλίμα στα ελληνικά πανεπιστήμια με αυτό που επικρατούσε εξαιτίας του Μάη του '68 σε αυτά της Δυτικής Ευρώπης. Όπως επισημαίνει ο καθηγητής Ιωάννης Πανούσης, ο οποίος μαζί με τον καθηγητή Διονύση Κλάδη ήταν από τους συντάκτες του νόμου, «Δεν επρόκειτο, δηλαδή, για ένα νομοθέτημα “δωματίου” ή ειδικών αλλά για τη θεσμική δικαίωση αγώνων και αιτημάτων μιας γενιάς». Ωστόσο, αρκετές στρεβλώσεις αμαύρωσαν τις τομές που επιθυμούσε να κάνει ο 1268. Αντί της συμμετοχής στα όργανα διοίκησης όλων των ομάδων του ΑΕΙ, καταλήξαμε σε συναλλαγή των υποψηφίων για διοικητικές θέσεις με ομάδες πανεπιστημιακών και φοιτητικές παρατάξεις, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της διαπλοκής και της κομματοκρατίας. Ο ομότιμος καθηγητής Νομικής Σχολής και τέως αντιπρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών Ιωάννης Καράκωστας τονίζει πως «Οι φοιτητικές-κομματικές παρατάξεις ασκούσαν καταθλιπτική-ασφυκτική επιρροή και έπαιζαν αντιδραστικό ρόλο και οδήγησαν τα τελευταία χρόνια στην, χωρίς υπερβολή, διάλυση του ιστού των πανεπιστημίων» και συνεχίζει λέγοντας πως επικρατεί «κλίμα συνηγορίας, συμβιβασμού, αδιαφορίας και παραίτησης», ενώ «Για την ανατροπή του χρειάζεται πανστρατιά πολιτικών δυνάμεων και υπεύθυνων ενεργών πολιτών, με τίμια και αγαθή πρόθεση για αλλαγές στην παιδεία, χωρίς

συμβιβασμούς και χωρίς να φοβούνται το πολιτικό κόστος ή ακόμα και τη βίαιη αντίδραση των υμνητών της οπισθοδρόμησης». Ο Σταθόπουλος δεν παραλείπει πως «υπάρχουν διδάσκοντες και φοιτητές που εργάζονται ευσυνείδητα και παράγουν έργο στο πανεπιστήμιο. Πρέπει να τονίσουμε ότι τα πτυχία μας έχουν αξία, αλλά είναι απαραίτητο να σταματήσουν οι στρεβλώσεις, όπου υπάρχουν, και να επιδιώξουμε την αριστεία». Ο θεσμός του ασύλου ήρθε ως μια προσπάθεια επούλωσης των πληγών της επταετίας. Σήμερα, σε μια δημοκρατική κοινωνία δίνει βήμα σε αυθαιρεσίες και ανομίες. Ακόμα και σήμερα (2012) μετά την κατάργηση του ασύλου οι πρυτάνεις υπό την πίεση του αριστερού ακαδημαϊκού κατεστημένου δείχνουν αναποφασιστικότητα στην πάταξη των φαινομένων βίας και ανενόχλητοι εξωπανεπιστημιακοί μπορούν να κάνουν τη Νομική ορμητήριο για να κάψουν την Αθήνα (Λακασάς, 2012).

Ο Πανούσης, ένας από τους βασικούς συντάκτες του νόμου, σε ομιλία του στο συνέδριο του Ιστορικού Αρχείου του Πανεπιστημίου Αθηνών, υπογραμμίζει πως «σπάνια νομοθέτημα αντιμετώπισε τέτοια πολύπλευρη επίθεση, κακοπιστία, υπονόμηση, λασπολογία, χωρίς όμως να κλονιστεί η θεωρητική βάση χάρη στην οποία επιβίωσε και θα επιβιώσει ...». Επισημαίνει δύο σημαντικές αντιφάσεις σε αυτόν: η προσπάθεια εναρμόνισης των ΑΕΙ με τα σύγχρονα μοντέλα ξένων πανεπιστημίων που προϋπέθετε τη συναίρεση καθαρά τεχνοκρατικών στοιχείων με δημοκρατικές-συμμετοχικές διαδικασίες, και το, εν μέσω έντονου κρατισμού, “αυτοδιαχειριστικό” άνοιγμα των θεσμών. Παράδοξο, του νόμου πλαίσιο, αποκαλεί το γεγονός πως χαιρέτιστηκε από όλους ως θετικό βήμα, η ψήφισή του χτυπήθηκε από όλους, η εφαρμογή του συνάντησε εμπόδια από όλους και η ενδεχόμενη οπισθοχώρηση τους ξαναένωσε όλους. Κάποια από τα παραπάνω ερμηνεύονται από τα ακόλουθα: οι ενεχόμενοι (πανεπιστημιακοί, άτομα, φορείς) είχαν διαφορετική εικόνα του τι είναι δημοκρατικό πανεπιστήμιο (ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΓΧΥΣΗ), οι “προοδευτικοί” καθηγητές επιθυμούσαν να πάρουν εξουσία που θα αφαιρούνταν από τους συντηρητικούς καθηγητές (ΠΑΛΗ ΕΞΟΥΣΙΑΣ), το Ε.Δ.Π. είχε ως όραμα ένα νόμο που θα τους απάλλαζε οριστικά από την καταπίεση της έδρας (ΚΛΑΔΙΚΑ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΑ ΜΕ ΑΣΑΦΗ ΠΟΛΙΤΙΚΑ-ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ), οι δημοκρατικές φοιτητικές παρατάξεις, εξαιτίας του αγώνα τους “να φύγει η δεξιά”, αμέλησαν την κινητοποίηση μηχανισμών ζύμωσης των στελεχών τους με συμμετοχικούς θεσμούς (ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΡΥΘΜΙΑ), όλοι επιθυμούσαν να πετύχει η μεταρρύθμιση αφήνοντας ανέγγιχτα τα συμφέροντά τους (ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΥ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ) και, τέλος, όλα τα κόμματα επιθυμούσαν να ελέγξουν τη μεταρρύθμιση –το ΚΚΕ να αυξήσει τη φοιτητική συμμετοχή, η ΝΔ να ενισχύσει το καθηγητικό κατεστημένο, το ΚΚΕεσ. να δημιουργήσει υποομάδες με μαξιμαλιστικά αιτήματα– και το ΠΑΣΟΚ δεν κατάφερε να αντιτάξει ενιαία ιδεολογική γραμμή (ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΙΣΟΡΡΟΠΙΩΝ). Όλα αυτά –αναζήτηση συναίνεσης– έβλαψαν «την ιδεολογική ταυτότητα της Αλλαγής στο Πανεπιστήμιο». Καταλήγει πως ο νόμος πλαίσιο “αιωρήθηκε” «πάνω από τρία μεγάλα ζητούμενα: τις “προθέσεις” του νομοθέτη, το “γράμμα” των διατάξεων, το “πνεύμα” της εφαρμογής» (Πανούσης, 2007).

### **Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 1268/1982 (20/05/1982)**

Στην εισαγωγή της εισηγητικής αναφέρεται πως η Ανώτατη Παιδεία αποτελεί ένα βασικό ρυθμιστικό παράγοντα της προόδου μιας κοινωνίας η οποία πλέον εξαρτάται από την επιστήμη και την τεχνολογία. Με δηλωτική διατύπωση συνεχίζει «... η μακροχρόνια πολιτική για την Ανώτατη Παιδεία καθορίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό από τον δημοκρατικό προγραμματισμό και τους μεγάλους στόχους του έθνους για το μέλλον» [προηγείται ο δημοκρατικός προγραμματισμός (λέξη σύνθημα), υπερέρχει σε σημασία, από τους στόχους]. Οι οικονομικοί και κοινωνικοί στόχοι που ακολουθούν, εκτείνονται σε όλο το εύρος των κοινωνικοοικονομικών δραστηριοτήτων μιας χώρας. Με πρόταση κατακλείδα «Στον τομέα των ανθρωπιστικών επιστημών θα πρέπει να οικοδομήσουμε μια παιδεία που να αξιοποιεί την έρευνα και την επιστήμη στη δημιουργία ελεύθερων ανθρώπων, ικανών δημιουργών και παραγωγών κι υπεύθυνων πολιτών, γιατί κατ’ εξοχή οι επιστήμες αυτές καθορίζουν την ποιότητα του πολίτη και ο πολίτης την ποιότητα της πολιτείας». Ακολουθεί η επισημάνση του βασικού προβλήματος στη σημερινή κατάσταση της Ανώτατης εκπαίδευσης: «είναι βασισμένη σε μια ιεραρχία εξάρτησης και υποταγής», για την οποία ευθύς αμέσως ενοχοποιείται ο

Θεσμός της έδρας. Ως λύση σε όλα τα εκπαιδευτικά δεινά, η Κυβέρνηση δεν προτείνει παρά την εφαρμογή του προγράμματος που είχε εξαγγείλει προεκλογικά. «Η λαϊκή εντολή που δόθηκε στη Κυβέρνηση για ριζικό κοινωνικό μετασχηματισμό είναι και εντολή για τον αντίστοιχο μετασχηματισμό στη Παιδεία. Αυτή εξ άλλου είναι η εντολή της λαϊκής κυριαρχίας.» Υλοποιείται η δέσμευση στον Ελληνικό Λαό να υποστηρίξει το ΠΑΣΟΚ τις κοινές θέσεις των φορέων της Πανεπιστημιακής κοινότητας. Συνοπτικά: να κατοχυρωθεί η αυτοδιοίκηση των ΑΕΙ, να συγκροτηθεί Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας με συμμετοχή δασκάλων και φοιτητών, να κατοχυρώνονται οι ακαδημαϊκές ελευθερίες και ο ελεύθερος συνδικαλισμός, να παρέχονται ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες εκπαίδευσης για όλο το λαό, να καταργηθεί ο φεουδαρχικός θεσμός της Έδρας, να δημιουργηθεί ενιαίος φορέας διδασκόντων που θα οργανωθεί με βάση την αρχή της ισότιμης συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, να καθορίζει ότι μέλη των ΑΕΙ είναι διδάσκοντες και διδασκόμενοι με οριζόντια δημοκρατική λειτουργία στην πανεπιστημιακή ζωή στην έρευνα και τη διδασκαλία (κατάργηση του μονολόγου, υπεύθυνη συμμετοχή όλων των διδασκόντων στο διδακτικό και ερευνητικό έργο του τομέα, σεμιναριακές μορφές διδασκαλίας κ.λπ.). Υπενθυμίζεται η κατάθεση στις 11 Μαΐου του 1978 από το ΠΑΣΟΚ ενός ολοκληρωμένου σχεδίου Νόμου-Πλαισίου. Η κρίση στην Ανώτατη εκπαίδευση αποδίδεται στην ξένη εξάρτηση, στην αντιδραστική πολιτική της άρχουσας τάξης, στην αναπαραγωγή της άρχουσας ιδεολογίας μέσω της εκπαίδευσης, στον έλεγχο –προς όφελος της τάξης που εξουσιάζει τη χώρα– της επιστημονικής και τεχνικής γνώσης. Στην εισηγητική του 1978 υπογραμμίζεται σε όλους τους τόνους πως «Στόχος μας πρέπει να είναι ο εκδημοκρατισμός του πανεπιστημίου».

Κατονομάζεται ο Πρωθυπουργός, Καθηγητής Α.Γ. Παπανδρέου, πως διέγραψε τις γενικές αρχές και κατευθύνσεις του νομοσχεδίου, ενώ ο Γιώργος Λιάνης<sup>806</sup> –Υφυπουργός Ανώτατης Παιδείας– με την επικουρία του Δημήτρη Ρόκου –Γεν. Γραμματέας του ΥΠΕΠΘ– συνέβαλλαν ουσιαστικά στην τελική μορφή του νομοσχεδίου<sup>807</sup>.

Φιλοδοξία του νομοσχεδίου είναι να αποτελέσουν τα ΑΕΙ στήριγμα της Εθνικής Ανεξαρτησίας και της Ανάπτυξης του τόπου μας.

#### **N. 1268/1982 – Πρακτικά Βουλής (16/6/1982 – 01/07/1982)**

##### **Επισημάνσεις**

[Την εισηγητική υπογράφει στις 20 Μαΐου 1982 ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ελευθέριος Βερυβάκης και το νόμο στις 16 Ιουλίου 1982 ο Υπ. Παιδείας Απόστολος Κακλαμάνης]

Στο νόμο, που αποτελεί σημείο αναφοράς για την Ανώτατη Εκπαίδευση μετά τη μεταπολίτευση, η μόνη αξιολόγηση που διενεργείται είναι κατά την κρίση για μονιμοποίηση, εκλογή και εξέλιξη των μελών ΔΕΠ των Πανεπιστημίων. Δεν αφορά το εκπαιδευτικό ίδρυμα, παρά μόνο τους διδάσκοντες σε αυτό. Η συμμετοχή των σπουδαστών –μέσα στο γενικότερο κλίμα για διεύρυνση της συμμετοχής και τον εκδημοκρατισμό των θεσμών– δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί πρωτοποριακή για την εποχή της.

Σημ. Ο υφυπουργός, Γεώργιος Λιάνης, ζητά να διαγραφεί το άρθρο 15 της εισηγητικής (απονομή από την ΕΑΓΕ του τίτλου «Πρόσεδρου Ακαδημαϊκού Καθηγητή») και να γίνει αναρίθμηση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στα Πρακτικά τα άρθρα που ακολουθούν το 15 να είναι στο Νομό αριθμημένα διαφορετικά (π.χ. το άρθρο 16 των Πρακτικών είναι το άρθρο 15 του Νόμου κ.ο.κ.).

Ο Υπουργός αλλά και κάποιοι βουλευτές αποκαλούν το νομοσχέδιο “το πρώτο ολοκληρωμένο σχέδιο νόμου μετά τον Ν.5343/1932 του Γεωργίου Παπανδρέου «Περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών»”.

Η ΝΔ, ενώ δεν απορρίπτει μια διεύρυνση της συμμετοχής στα όργανα διοίκησης του Πανεπιστημίου, απορρίπτει άρδην την ανάμειξη των φοιτητών σε λήψη αποφάσεων με δικαίωμα

<sup>806</sup> Ο Λιάνης είχε αποπειραθεί ξανά στο παρελθόν να καταργήσει την Έδρα, όταν το 1964 προσκλήθηκε στην Πάτρα να συνδράμει στην οργάνωση του Πανεπιστημίου που μόλις είχε ιδρυθεί. Η απόπειρα δεν στέφθηκε με επιτυχία, γιατί συνάντησε πολλές αντιδράσεις.

<sup>807</sup> Οι δυο τους συζήτησαν διεξοδικά με εκπροσώπους των κομμάτων και των φορέων της Πανεπιστημιακής Κοινότητας.



ψήφου. Η συζήτηση για το Άρθρο 2 και τους φοιτητικούς συλλόγους είναι έντονη μεταξύ των κομμάτων –κυρίως η ΝΔ εναντίον όλων (π.χ. σελ.4908-4909 Βασίλης Κοντογιαννόπουλος). Η ΝΔ δεν συμφωνεί με την ανάγκη που υπαγορεύει να προστατεύεται το άσυλο, θεωρώντας πως σε μια ευνομούμενη δημοκρατική πολιτεία κάτι τέτοιο είναι περιττό –επιχείρημα που όπως θα δούμε χρησιμοποιεί μέχρι τις συζητήσεις των σημερινών νομοσχεδίων. Επικαλείται και το γεγονός ότι, από το 1974 έως σήμερα, κανένας εξωτερικός παράγοντας δεν δημιούργησε πρόβλημα στα Πανεπιστήμια. Ωστόσο, έχει ενστάσεις σχετικά με το πως λειτουργούν εσωτερικά τα ΑΕΙ και πως οι διάφορες ομάδες (π.χ. ΕΔΠ) δρουν και επεμβαίνουν σε διαδικασίες της Πανεπιστημιακής ζωής. Οι βουλευτές της ΝΔ φέρνουν αρκετά παραδείγματα όπου οι εκλογές και προαγωγές των καθηγητών Πανεπιστημίου, αλλά και του Πολυτεχνείου, έγιναν μέσω αναταραχών, διακόπηκαν, προκλήθηκαν επεισόδια, έγιναν ζημιές σε κτίρια και εξοπλισμό. Οι υπόλοιπες ομάδες του Κοινοβουλίου δεν θεωρούν υπερβολή την επιβολή προστασίας του ασύλου, ενώ υπάρχουν και κάποιες που ζητούν ακόμα περισσότερη συμμετοχή των φοιτητών στα συμβούλια· ιδιαίτερα, σε εκείνα τα οποία συμμετέχουν σε αποφάσεις που σχετίζονται με το Πανεπιστημιακό άσυλο, ώστε να διασφαλιστεί η προστασία του. Επίσης, θεωρούν πως το άσυλο καταλύεται εσωτερικά από πράξεις, ιδεολογικής φύσεως, κυρίως του διδακτικού προσωπικού.

Υπέρ της κατάργησης της έδρας (άρθρο 6) επιχειρηματολογούν σχεδόν όλοι οι βουλευτές όλων των κομμάτων. Σύσσωμη η αντιπολίτευση διαφωνεί με την εξουσιοδότηση που παρέχει το άρθρο 6 στον Υπουργό, μετά από γνώμη του ΕΣΑΠ, να ιδρύει νέα Πανεπιστήμια, να συγχωνεύει σχολές και τμήματα, να ιδρύει νέες Σχολές με ένα Π.Δ.

Αρκετοί βουλευτές της ΝΔ επισημαίνουν με αρνητικό τρόπο την αυξημένη συμμετοχή των φοιτητών στο σώμα εκλεκτόρων του τμήματος και στα υπόλοιπα όργανα (άρθρο 8). Το ίδιο αρνητικά υπογραμμίζεται και η εισαγωγή αυξημένης γραφειοκρατίας στα πανεπιστήμια. Στα λεγόμενά τους επιτίθεται απευθείας ο Τζουμάκας: «Υπάρχει η αυταρχική αντίληψη που λέει ότι προκειμένου να έχουμε αποτελεσματικότητα αποφασίζουν ορισμένοι ή ο ένας. Αυτή η αντίληψη φθάνει μέχρι την εποχή που έλεγε κάποιος “το κράτος είμαι εγώ” την εποχή του Λουδοβίκου του Ήλιου. Από εκεί ξεκινάει αυτός ο αυταρχισμός και φθάνει μέχρι τον κ. Κοντογιαννόπουλο. Δεν είναι δηλαδή ένα αόριστο θέμα, είναι ιδεολογικό το πρόβλημα». Παρόμοια η αντίδραση και του ΚΚΕ, μέσω του Κάππου, για τις αιτιάσεις της ΝΔ: «Καταλαβαίνουμε γιατί μιλάμε για κομματικό παζάρι, για συναλλαγή, για ανωριμότητα κ.λπ. Διότι οι σπουδαστές, η νεολαία γενικά, δεν μπορούν να ακολουθήσουν τις αναχρονιστικές ιδέες και αντιλήψεις που έχει η ΝΔ».

Στα άρθρα του κεφαλαίου Δ (8,9,10,11 και 12) κάποιιοι βουλευτές της ΝΔ και του ΚΚΕ ενίστανται για τη μη συμμετοχή του διοικητικού προσωπικού.

Στη συζήτηση για το άρθρο 13 στις αγορεύσεις των βουλευτών κυριαρχεί το ζήτημα του ασυμβίβαστου. Μεταξύ των βουλευτών της ΝΔ και του ΠΑΣΟΚ υπάρχει ένταση σχετικά με αυτό. Κυρίως, απασχολεί το θέμα των γιατρών και των δικηγόρων, όπου και αναδεικνύονται κακοδαιμονίες των κλάδων (φακελάκια, πανεπιστημιακές κλινικές, υπεροχή των πανεπιστημιακών γιατρών σε σχέση με τους υπολοίπους, συμμετοχή τους σε διοικητικά συμβούλια εταιρειών που χτίζονται γύρω από το όνομα του “καθηγητή”, μεγαλοδικηγόροι που διδάσκουν στα πανεπιστήμια σπάνια ώστε να μπορούν να παρασταθούν στα δικαστήρια κ.α.).

Τόσο η ΕΔΑ όσο και το ΚΚΕ ζητούν διευρυμένη συμμετοχή (και οι φοιτητές) στις αποφάσεις των οργάνων. Η ΕΔΑ επιμένει ιδιαίτερα να μην γίνεται κρίση από πάνω προς τα κάτω, αλλά από ομοιοβάθμους και τους ανώτερους. Το ΚΚΕ ζητά να μην γίνουν υποχρεωτικές οι παρακολουθήσεις μαθημάτων αλλά και να υπάρχουν λιγότερες συνέπειες σε περίπτωση αποχής-απεργίας.

### **MME & N.1268/1982**

Στην **Καθημερινή** στις 16 Ιουνίου επιλέγεται για το πρωτοσέλιδο η επίσκεψη της επιτροπής των καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών στον Πρόεδρο της Δημοκρατίας, όπου και εξέθεσαν τις απόψεις της Συνέλευσης για το νόμο-πλαίσιο. Επίσης, αναφέρεται η επιτυχία των συγκεντρώσεων της ΕΦΕΕ και του ΕΔΠ. Επιλέγεται ακόμα η δήλωση του προέδρου του ΚΟΔΗΣΟ Ι. Πεσμαζόγλου ότι «για να μπει στο σωστό δρόμο η μεταρρύθμιση» χρειάζεται «να γίνουν στην Ολομέλεια της Βουλής

σημαντικές τροποποιήσεις του νομοσχεδίου». Ειδικότερα, πιστεύει πως η ΕΑΓΕ θα έπρεπε να είναι ανεξάρτητη από την Κυβέρνηση, δεν πρέπει να ιδρυθούν μεταπτυχιακές σχολές, αποκαλεί το νέο σύστημα διάρθρωσης των σχολών «ξενόφερτο γραφειοκρατικό», ζητά τροποποίηση των διατάξεων για την εκλογή και εξέλιξη των καθηγητών, ενώ στα θετικά εντάσσει το άνοιγμα του πανεπιστημιακού λειτουργήματος και τη συμμετοχή των φοιτητών (Η Καθημερινή, 1982a, σ. 1). Την ακόλουθη μέρα, η εφημερίδα επιλέγει να απομονώσει από τις αγορεύσεις στο Κοινοβούλιο αυτή του εισηγητή της ΝΔ Ταλιαδούρου. Θεωρεί πως το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας πρέπει να αγωνιστεί για να μην υποβαθμιστούν τα πτυχία και διαλυθεί η Ανώτατη Παιδεία. Το ΠΑΣΟΚ προσπαθεί να καταλύσει τις ακαδημαϊκές ελευθερίες και να εισβάλλει κομματικά στο χώρο των ΑΕΙ. Ειδική μνεία κάνει ο βουλευτής στο γεγονός της εξάρτησης των καθηγητών από τους φοιτητές. Ο Τζουμάκας, εισηγητής του ΠΑΣΟΚ, τόνισε πως τα προβλήματα της Παιδείας είναι συνδεδεμένα με το περιεχόμενο και τη μορφή του πολιτικού βίου της χώρας μας. Το ΚΚΕ επέμεινε πως «το νομοσχέδιο κυριαρχείται από στοιχεία ενός τεχνοκρατικού εκσυγχρονισμού και δεν δημιουργεί επαρκείς προϋποθέσεις για δημοκρατική αναγέννηση στην Α.Ε.» (Ρίζος, 1982a, σ. 2). Στις 18 Ιουνίου το άρθρο ξεκινά με την πρόταση «Σφυροκοπήθηκε χθες στη Βουλή για δεύτερη ημέρα το νομοσχέδιο για τα ΑΕΙ από την Ν.Δ.». Ο Κανελλόπουλος τόνισε πως το «υπερόργανο» ΕΑΓΕ θα «καπελώνει» την αυτοτέλεια των Ιδρυμάτων (Ρίζος, 1982b, σ. 2). Την ίδια μέρα, «Ειδικός Συνεργάτης» της εφημερίδας αναλύει επίμαχα σημεία του νομοσχεδίου χωρίς να αποκαλύπτει την ταυτότητά του, εντοπίζοντας κυρίως τα αρνητικά και τα αδύνατα σημεία του (Η Καθημερινή, 1982b, σσ. 4-5). Τις επόμενες μέρες, ειδικοί συνεργάτες της εφημερίδας συνεχίζουν με αρνητικές παρατηρήσεις (Η Καθημερινή, 1982c, σ. 4) (Η Καθημερινή, 1982d, σ. 7). Στις 22 Ιουνίου η εφημερίδα επικεντρώνεται στις αντιδράσεις για το νόμο-πλαίσιο και προαναγγέλλει προσφυγή των καθηγητών στο Συμβούλιο Επικρατείας. Οι διατάξεις που επισημάνθηκαν ως αντισυνταγματικές από τη Γενική Συνέλευση είναι η δυνατότητα παρέμβασης της ΕΑΓΕ στον καθορισμό του ερευνητικού έργου των ΑΕΙ και την εκλογή καθηγητών, και η καθηγητοποίηση 1.000 μελών του ΕΔΠ. Με ιδιαίτερο τρόπο γίνεται αναφορά στις τροπολογίες που κατατέθηκαν στη Βουλή. Η τροπολογία που αφορά τη σύσταση τομέων με απόφαση του υπουργού παιδείας θεωρείται από την αντιπολίτευση τρόπος κομματικοποίησης των ιδρυμάτων αλλά και ελέγχου των ΑΕΙ. Κάποιες από τις τροπολογίες της τελευταίας στιγμής του Βερυβάκη χαρακτηρίζονται προσπάθεια να “μπαλωθούν” ατέλειες και να ικανοποιηθούν αιτήματα ομάδων πίεσης. Αποκαλύπτεται και μια δημοσιογραφική πληροφορία πως το “σήριαλ” των τροπολογιών «έχει μια παράξενη ιστορία, που οι ρίζες της πρέπει να αναζητηθούν στην υποβόσκουσα διάσταση του υπουργού κ. Ελ. Βερυβάκη με τον υφυπουργό κ. Γ. Λιάνη». Πληροφορούμαστε πως στις 21 Ιουνίου το πρωί ο Λιάνης κατέθεσε στη Βουλή 30 τροπολογίες οι οποίες λίγη ώρα αργότερα αποσύρθηκαν και κατατέθηκαν μόνο 18 με την υπογραφή του υπουργού Βερυβάκη (Η Καθημερινή, 1982e, σ. 1). Στην τέταρτη σελίδα η εφημερίδα φιλοξενεί άρθρο του βουλευτή της Νέας Δημοκρατίας Ν. Αναγνωστόπουλου με τίτλο «Ο νόμος-πλαίσιο και η παγίδα». Με έναυσμα τη ματαιώση της εκλογής νέου καθηγητή από ομάδα αποτελούμενη από φοιτητές και ΕΔΠ, ο βουλευτής διερωτάται αν η γενική συνέλευση που θα απαρτίζεται από 50-68 μέλη (καθηγητές και φοιτητές) μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Αναμφίβολα, θα υπάρχουν καθυστερήσεις, αλληλοσυγκρουόμενες επιδιώξεις μελών και κομματικές επιρροές. Τα επεισόδια που περιγράφει στην αρχή του άρθρου του έγιναν από τη Συσπείρωση (παράταξη αναρχοαυτόνομων αριστερών που απέσπασε απόλυτη πλειοψηφία –11 έδρες– στις εκλογές Επιμελητών και Βοηθών του ΕΜΠ). Χαρακτηριστικά γράφει «Συσπείρωση δε για τους μη γνωρίζοντες εστί συνονθύλευμα πάσης μορφής αναρχοαυτόνομων με επωνυμίες που αδυνατώ να κατονομάσω και μπροστά στους οποίους ωχριά το ΚΚΕ, το οποίο ήρθε δεύτερο με 5 έδρες». Ουσιαστικά, καταγγέλλει πως ομάδες με κριτήρια εκτός και αριστερά του ΠΑΣΟΚ θα αποφασίζουν προς ίδιο όφελος (Αναγνωστόπουλος, 1982, σ. 4). Στις 24 Ιουνίου ο Αβέρωφ ζητά να αποσυρθεί το νομοσχέδιο και να συνταχθεί νέο που θα είναι αποδεκτό από όλους. Πρόβλημα αποτελεί το ΕΣΑΠ και ο τρόπος λειτουργίας του αλλά και τα 36 Π.Δ. με τα οποία θα ορίζονται οι λεπτομέρειες εφαρμογής του. Ο Γ. Μαύρος δεν συμφώνησε με τη σύνθεση του ΕΣΑΠ και ο πρώην πρωθυπουργός Π. Κανελλόπουλος είχε αντίρρηση τόσο για την ΕΑΓΕ όσο για το ΕΣΑΠ (Ρίζος, 1982c,

σ. 2). Στις 29 Ιουνίου η εφημερίδα δημοσιεύει ρεπορτάζ από τη Βουλή τονίζοντας την καταγγελία της αξιωματικής αντιπολίτευσης πως τελευταία στιγμή η Κυβέρνηση κατέθεσε τροπολογίες (Κέκης & Ρίζος, 1982a, σ. 2). Στις 30 Ιουνίου το ρεπορτάζ της Βουλής αναφέρεται λακωνικά στη διαφοροποίηση του Π. Κανελλόπουλου από τις θέσεις της Ν.Δ., ζητώντας ο νόμος-πλαίσιο να γίνει σεβαστός από όλες τις πλευρές (Κέκης & Ρίζος, 1982b, σ. 2).

Στις 9 Ιουνίου η **Βραδυνή** δημοσιεύει ανακοίνωση της Συντονιστικής Επιτροπής Ενώσεων Καθηγητών ΑΕΙ που καταγγέλλει την υποβάθμιση των ΑΕΙ. Οι Ενώσεις ζητούν την απόσυρση του νομοσχεδίου και τη σύσταση επιτροπής που θα συντάξει έναν πραγματικά δημοκρατικό και εκσυγχρονισμένο Νόμο-πλαίσιο (Η Βραδυνή, 1982a, σ. 15). Στις 16 Ιουνίου δημοσιεύει την ανακοίνωση από την έκτακτη συνεδρίαση των πρυτάνεων με θέμα το νέο νόμο-πλαίσιο. Κάνουν λόγο για γενικό κλίμα ασάφειας και ακαθοριστίας που θα προκαλέσει γενική σύγχυση (Η Βραδυνή, 1982b, σ. 15). Στις 17 Ιουνίου από το ρεπορτάζ της Βουλής η εφημερίδα απομονώνει από τα λεγόμενα του Ταλιαδούρου πως η ΝΔ πιστεύει ότι πρέπει να διαφυλαχθούν δύο βασικές αρχές: η αξιοκρατία και οι Ακαδημαϊκές ελευθερίες. Κομματική εισβολή είναι ο τρόπος λειτουργίας της ΕΑΓΕ, όπως καταγγέλλεται από τον εισηγητή της Ν.Δ. Η ακαδημία θα υπεισέρχεται: 1. στην έρευνα που θα κάνουν τα ΑΕΙ, 2. στη διδασκαλία, 3. στην εκλογή καθηγητών, 4. «στην “αξιολόγηση των καθηγητών”», δηλαδή σε έργα επιθεωρήσεως φύλλου ελέγχου, ήτοι φακελώματος αυτών και επί πλέον κάθε νέου επιστήμονος», 5. στην απονομή διδακτορικού, 6. στην επιβολή ωρολογίου προγράμματος στα ΑΕΙ. Ο υπουργός παιδείας Βερυβάκης προτιμά να τονίσει τη συμμετοχή, τη συναίνεση και τη συνευθύνη όλων των φορέων. Η Δαμανάκη λέει πως το ΚΚΕ δεν δίνει θετική ψήφο, γιατί οι διατάξεις δεν περιλαμβάνουν τις απόψεις των Πανεπιστημιακών φορέων (Σταματόπουλος, 1982a, σ. 5). Στη σελίδα 13 φιλοξενείται ένα ακόμα δριμύ άρθρο με τίτλο «Σταματήστε το γκρέμισμα των Πανεπιστημίων μας» που ζητά την παρέμβαση του Προέδρου της Δημοκρατίας και του Πρωθυπουργού. Η αφορμή δόθηκε από την επιστολή του Σώματος ομότιμων καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών, εξαιτίας των διατάξεων που τους αφορούν στο νομοσχέδιο (Η Βραδυνή, 1982c, σ. 13). Στις 18 Ιουνίου το άρθρο που συνοψίζει όσα λέχθηκαν στο Κοινοβούλιο, απομονώνει τη φράση του πρώην πρωθυπουργού Γ. Ράλλη: Νέα συμφορά για τα νιάτα ο νόμος πλαίσιο (Σταματόπουλος, 1982b). Στις 19 και 21 Ιουνίου δημοσιεύονται δύο άρθρα του προπρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών που κριτικάρουν έντονα το σχέδιο νόμου (Θεοδώρου, 1982a, σ. 13) (Θεοδώρου, 1982b, σ. 15). Στις 21 Ιουνίου η εφημερίδα αναφέρεται στις αρνητικές ανακοινώσεις του ΤΕΕ και της Βιομηχανικής Πειραιά, ενώ στις 22 Ιουνίου η κομματικοποίηση των ΑΕΙ μονοπωλεί το ενδιαφέρον (Αθανασιάδης & Σταματόπουλος, 1982a, σ. 5). Στις 23 Ιουνίου δημοσιεύεται ανακοίνωση της Γενικής Συνέλευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (Η Βραδυνή, 1982d, σ. 13). Στις 24 Ιουνίου επιλέγονται από τα πρακτικά της συζήτησης των άρθρων 4 και 5 (ΕΑΓΕ & ΕΣΑΠ) το «ΣΦΥΡΟΚΟΠΗΜΑ ΤΗΣ Ν.Δ. ΓΙΑ ΤΟ Σ.Ν. ΠΕΡΙ ΑΕΙ» (Αθανασιάδης & Σταματόπουλος, 1982b, σ. 5)· το ίδιο και την επόμενη μέρα (Αθανασιάδης & Σταματόπουλος, 1982c, σ. 5). Στις 28 Ιουνίου το ΕΜΠ εξαγγέλλει απεργία αντιτιθέμενο στο νομοσχέδιο (Αθανασιάδης & Σταματόπουλος, 1982d, σ. 15). Στις 29 Ιουνίου η εφημερίδα, με τη συνδρομή του Πανεπιστημίου Αθηνών, αποκαλύπτει λεπτομέρειες για τη “στημένη” εκπομπή της ΕΡΤ, στην οποία συμμετείχαν ο υφυπουργός παιδείας Γ. Λιάνης και ο γ.γ. του υπουργείου Δ. Ρόκκος. Ακόμα πιο καυστικά είναι τα σχόλια και οι αποκαλύψεις για καθηγητές που διορίστηκαν ‘επί χούντας’ και κάνουν καριέρα σαν ‘ΠΑΣΟΚΤΖΗΔΕΣ’ (Η Βραδυνή, 1982e, σ. 13).

Η αντιπολιτευόμενη **Απογευματινή**, ακολουθώντας την καταγγελτική λογική της Βραδυνής, στις 15 Ιουνίου κάνει επίκληση στην αυθεντία 10 πρυτάνεων που διαμαρτυρήθηκαν στον υπουργό, για να στηρίξει τον ξεσηκωμό για το νόμο-πλαίσιο. Ζητούν απόσυρσή του και προτείνουν να καταρτιστεί νέο με τη συνεργασία όλων (Απογευματινή, 1982a). Η εφημερίδα την επομένη αναφέρει πως η ΠΑΣΠ και τα «πράσινα» μέλη του ΕΔΠ δεν κατάφεραν να ανακόψουν τη μεγάλη συγκέντρωση στα προπύλαια και την πορεία στη Βουλή. Η εφημερίδα επιλέγει να προβάλλει την απεργία του ΕΔΠ, την αναβολή μαθημάτων και εξετάσεων, την επίσκεψη των καθηγητών στον πρόεδρο της Δημοκρατίας, την αντίθεση του ΚΟΔΗΣΟ με τον Πεσμαζόγλου να επιμένει στη συνεργασία όλων, τη ΔΑΠ που μιλά για δογματική πολιτική του ΠΑΣΟΚ και την ανακοίνωση του

Ρήγα που μεταφέρει την άποψη του ΚΚΕεσ. για την ανάγκη συμμετοχής του φοιτητικού κινήματος (Αλατάς, 1982). Στις 17 Ιουνίου η εφημερίδα κάνει λόγο για θύελλα αντιδράσεων από την αντιπολίτευση για την ψήφιση του νομοσχεδίου ως επείγον και τη συζήτησή του σε 3 μόνο συνεδριάσεις (Απογευματινή, 1982b, σ. 3). Επικριτικός για το νομοσχέδιο ήταν ο Γ. Ράλλης, ο οποίος μίλησε στη Βουλή για άχρηστα πτυχία (Απογευματινή, 1982c, σ. 2). Η οργανωτική επιτροπή του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών ΑΕΙ έστειλε τα πρακτικά στον Πρόεδρο της Δημοκρατίας με την επισήμανση πως αν ψηφιστεί το νομοσχέδιο, θα προκαλέσει ανυπολόγιστη βλάβη στην ανώτατη παιδεία (Απογευματινή, 1982d, σ. 5). Στις 22 του μήνα η εφημερίδα παρουσιάζει τη «σωρεία τροπολογιών» που κατατέθηκαν στη Βουλή από το Βερυβάκη και υπογραμμίζει όσες δίνουν αρμοδιότητες στον υπουργό, αφαιρώντας τες από συλλογικά όργανα (Απογευματινή, 1982e, σ. 2). Στις 24 Ιουνίου η εφημερίδα σε μαύρο πλαίσιο (παραπομπή εννοιολογική) προβάλλει την ομοιότητα του νομοσχεδίου με αντίστοιχο νόμο της χούντας του Εβρέν, ο οποίος και διαφημίζεται για την αποτελεσματικότητά του στην αστυνόμευση του Πανεπιστημίου. Την αποκάλυψη έκανε στη Βουλή ο βουλευτής της Ν.Δ. Θ. Σοφούλης (Απογευματινή, 1982f, σ. 16). Στις 29 Ιουνίου έχει άρθρο με τίτλο «Μόνο το ΠΑΣΟΚ ψήφισε το νόμο-πλαίσιο» και επιλέγει να δημοσιεύσει την καταγγελτική κριτική των Κανελλόπουλου και Αβέρωφ (Απογευματινή, 1982g, σσ. 2,7).

Στις 2 Ιουνίου **τα Νέα** βρίσκονταν στη λογική του να δοθεί αγώνας ώστε να γίνει αποδεκτό το νομοσχέδιο. Ο αρθρογράφος φιλοδοξούσε να συμβάλει στην ενημέρωση της κοινής γνώμης και να αντιπαρατεθούν οι απόψεις φορέων, των παρατάξεων της πανεπιστημιακής κοινότητας και των καθηγητών. Στις 2 Ιουνίου καταγράφεται η άποψη του υφυπουργού Γιώργου Λιάνη, των καθηγητών Αρ. Μάνεση, Δημ. Μαρωνίτη και Νικ. Παπαντωνίου και της σπουδαστικής παράταξης «Δημοκρατικός Αγώνας». Ο Λιάνης στηρίζει την επιχειρηματολογία του στη διάσταση της άποψης του ΕΔΠ και της ΝΔ. Η ΝΔ κατηγορεί το ΠΑΣΟΚ πως προχώρησε σε μαζική καθηγητοποίηση, ενώ το ΕΔΠ ζητά τη δημιουργία μιας επιπλέον βαθμίδας στην οποία θα ενταχθούν όλοι οι βοηθοί και συνεργάτες. Η λύση της Κυβέρνησης, που δεν ταυτίζεται με καμιά από τις δύο απόψεις, είχε γνώμονα τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού πανεπιστημίου με υψηλή ποιότητα. Οι φοιτητικές παρατάξεις δεν μπορούν να είναι δυσαρεστημένες, καθώς σε καμιά ευρωπαϊκή χώρα δεν υπάρχει συμμετοχή σε ποσοστό 33%. Ο Μάνεσης ερωτάται αν η συγκρότηση της ΕΑΓΕ είναι αντισυνταγματική. Απαντά πως το νομοσχέδιο, με τρόπο ριζοσπαστικό, επιχειρεί τον εκσυγχρονισμό, τον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική βελτίωση της ανώτατης εκπαίδευσης. Ο Μάνεσης υπενθυμίζει πως οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των Δημ. Τσάτσου, Δ. Ευρυγένη και Α. Ταλιαδούρου έμειναν ατελέσφορες, με αποτέλεσμα το πανεπιστήμιο να λειτουργεί με τις διατάξεις του ν.5343/1932. Η άποψή του είναι πως για αυτό δεν ευθύνεται η ατομία και οι υπαναχωρήσεις των συντηρητικών κυβερνήσεων και οι αντιδράσεις του «κατεστημένου», αλλά οι «αδιάλλακτες μαξιμαλιστικές θέσεις ορισμένων φοιτητικών παρατάξεων» και οι «συντεχνιακές διεκδικήσεις των βοηθών και επιμελητών (Ε.Δ.Π.)». Εύχεται αυτά να μην επαναληφθούν και αναφέρει πως η Κυβέρνηση της αλλαγής έχει νωπή λαϊκή εντολή και δεν πρέπει να αντιταχθούν σε αυτήν προοδευτικά στοιχεία που θα ευθυγραμμιστούν με την αντίδραση της Δεξιάς κατά των μεταρρυθμίσεων. Για την ΕΑΓΕ, ερμηνεύοντας το άρθρο 16, αποφαινεται πως σε καμιά περίπτωση δεν είναι αντισυνταγματικό να συγκροτηθεί, καταλήγοντας μάλιστα στο συμπέρασμα πως δεν αποστερεί αρμοδιότητες από τα ΑΕΙ, αλλά ιδρύεται με εκχώρηση αρμοδιοτήτων του κράτους. Ο Μαρωνίτης ξεκινά λέγοντας πως το σχέδιο νόμου δεν έφτασε ακόμα επίσημα στα χέρια των πανεπιστημιακών. Ο λόγος συμμετοχής του στην έρευνα των Νέων είναι η ελπίδα ότι μέσω αυτής της διαδικασίας θα θεραπευτούν «αμαρτίες» του νομοσχεδίου. Δίνει μια λίστα με γενικές αρχές κοινής αποδοχής και θεωρεί πως ο τρόπος εφαρμογής κάποιων από αυτές είναι αξιοπερίεργος και προβληματικός. Πιστεύει ότι κάποια από τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας πρέπει να συνεργαστούν και να σχολιάσουν με υπευθυνότητα το σχέδιο νόμου. Προτείνει να συνεργαστεί ο ίδιος με συναδέλφους του όπως ο Μανόλης Ανδρόνικος, ο Σάκης Καραγιωργας και ο Αριστόβουλος Μάνεσης. Θεωρεί αυτονόητη τη συμμετοχή και δύο μελών της ΕΦΕΕ και του ΕΔΠ. Σε καμιά περίπτωση δεν προτείνει τη σύνταξη μιας ολιγάριθμης αντί-ΕΑΓΕ. Ο Παπαντωνίου θεωρεί πως η επιτυχία του νόμου θα εξαρτηθεί από τα Π.Δ. και τους κανονισμούς των ΑΕΙ που θα διατυπωθούν

στο πλαίσιο του, ενώ αποφασιστικής σημασίας είναι η εφαρμογή του. Η σπουδαστική παράταξη «Δημοκρατικός Αγώνας - Δημοκρατική Ενότητα» που πρόσκειται στο ΚΚΕεσ. επισημαίνει τα ακόλουθα: το υπουργείο δεν αποδέχθηκε τις βασικές θέσεις των πανεπιστημιακών φορέων, το σχέδιο νόμου δεν προχωράει σε βαθιές διαρθρωτικές αλλαγές, η έδρα καταργείται αλλά τα προνόμια του καθηγητικού κατεστημένου διατηρούνται, τα μεταπτυχιακά διπλώματα οργανώνονται με τέτοιο τρόπο που θα υποβαθμιστούν οι προπτυχιακές σπουδές, οι ιδιαιτερότητες των σχολών αγνοούνται, το πανεπιστημιακό άσυλο δεν κατοχυρώνεται, οι φοιτητές δεν συμμετέχουν ισότιμα στη διοίκηση των ΑΕΙ. Ο Ξανθόπουλος, αντιπαραβάλλοντας τις διατάξεις του νομοσχεδίου με κάποιες διαδικασίες που είναι σε ισχύ στο ΕΜΠ, καταγράφει θετικά, αρνητικά σημεία αλλά και όσα χρειάζονται τροποποιήσεις (Παπάζογλου, 1982, σ. 8). Στις 18 Ιουνίου η εφημερίδα απομονώνει από τα λεγόμενα του υφυπουργού πως είναι καλύτερα οι κομματικοποιημένοι φοιτητές να συμμετέχουν στη διοίκηση των Ιδρυμάτων, καθώς υπάρχει πλουραλισμός, παρά να εμπιστευόμαστε τυφλά τους καθηγητές που υπογράφουν δηλώσεις για την κομματικοποίηση των φοιτητών και προφανώς γνωρίζουμε σε ποια παράταξη ανήκουν (Τα Νέα, 1982α). Στις 21 Ιουνίου έχει στο πρωτοσέλιδο άρθρο με τίτλο «Αντεπιτίθεται η Δεξιά κατά του σ.ν. για τα ΑΕΙ - ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΑΛΛΟΙΩΣΗ ΤΟΥ» (Τα Νέα, 1982b, σ. 1). Το άρθρο του Βεργόπουλου δομείται με λύση στην κρίση και σε κάθε αρνητικό που υφίσταται στα ιδρύματα δίνει και μια λύση μέσω των διατάξεων του νομοσχεδίου. Για να υποστηρίξει τα λεγόμενά του, ο αρθρογράφος με έκδηλη διακειμενικότητα αναφέρεται σε δημοσιεύματα –συγκριτικές μελέτες– της UNESCO αλλά και σύγκριση με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, όπως η Γαλλία (Βεργόπουλος, 1982, σ. 5). Στις 30 Ιουνίου η εφημερίδα επιλέγει να προβάλλει τη θέση του Παναγιώτη Κανελλόπουλου, ο οποίος είπε πως σε πολλά σημεία οι καθηγητές αντιδρούν ορθώς αλλά τώρα πια ο νόμος πρέπει να γίνει θεμέλιο νέας εποχής (Τα Νέα, 1982c).

**Το Βήμα** στις 17 Ιουνίου δημοσιεύει ένα μακροσκελές άρθρο του Τάσιου. Ο καθηγητής αναφέρει πως 10 χρόνια γίνονται αποτυχημένες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για τα ΑΕΙ (ξεκινάνε «εκ των άνω», γίνονται «κατεπειγόντως», ξεκινούν από ανακριβέστατη περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης, είχαν κύριο στόχο τους «πολυθεσίτες-εκμεταλλευτές-απάνθρωπους» Καθηγητές). Η δικιά του πεποίθηση ήταν πως αυτό που χρειαζόταν ήταν μια Μόνιμη Επιτελική Οργάνωση συστηματικής και σφαιρικής μελέτης των προβλημάτων των ΑΕΙ. Στην αποτίμηση του σχεδίου νόμου ξεχωρίζει τα αρνητικά και τα θετικά του σημεία. Στα θετικά είναι: εξαμηνιαία μαθήματα, μαθήματα επιλογής, διάρκεια μαθημάτων 26 εβδομάδες, καθιέρωση διδακτικών μονάδων εβδομαδιαίας διδασκαλίας, καθιέρωση Πανεπιστημιακού Ασύλου, επιβολή πλήρους απασχόλησης του διδακτικού προσωπικού, στατιστική αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας των καθηγητών, δίνονται λύσεις στο ζήτημα του ΕΔΠ, καθιέρωση του ΕΣΑΠ, κατάργηση του θεσμού της έδρας. Στα αρνητικά είναι: δεν νομοθετούνται άμεσα διαδικασίες φοιτητικών δανείων και υποτροφιών, υπάρχουν πάμπολλες συλλογικές μορφές στη διοίκηση, η έρευνα μνημονεύεται ελάχιστα, απουσιάζει μια οικονομική έκθεση για το κόστος εφαρμογής του νομοσχεδίου, στην εισηγητική υπάρχουν τα δεινά που προκαλούν οι καθηγητές και προβάλλεται υπέρμετρα ο εκδημοκρατισμός, ενώ λείπει παντελώς μια αντικειμενική αποτίμηση των προβλημάτων των ιδρυμάτων. Στα σημεία που χρειάζονται βελτίωση απαριθμεί: τη μη ίδρυση της ΕΑΓΕ, αλλαγή στις πλειοψηφίες των οργάνων διοικήσεως των ΑΕΙ που καταστρατηγούν τη βασική αποστολή τους (Τάσιος, 1982, σ. 3). Σε ένα μικρό και περιεκτικό άρθρο που περιγράφει την έναρξη της συζήτησης στο Κοινοβούλιο του νομοσχεδίου η εφημερίδα συμπυκνώνει χωρίς υπερβολές τις απόψεις των εισηγητών των κομμάτων (Το Βήμα, 1982α). Στις 18 Ιουνίου ο καθηγητής της ΦΜΣ Αθηνών, Αποστολάτος Νικόλαος, χαρακτηρίζει το νομοσχέδιο κάθε άλλο παρά δυναμικό· όλα καθορίζονται με τόσες λεπτομέρειες που είναι δύσκολο να προσαρμόζεται σε όποιο πρόβλημα προκύπτει. Στη συνέχεια, επισημαίνει ότι από τα ποσοστά που ορίζονται στο νομοσχέδιο για τη σύσταση των σωμάτων που αποφασίζουν για θέματα εκλογής κ.λπ. συμπεραίνουμε πως η βαθμίδα των Δοκίμων Καθηγητών θα έχει τις περισσότερες φορές την απόλυτη πλειοψηφία (Αποστολάτος, 1982, σ. 3). Η εφημερίδα καταγράφει τις απόψεις των Λιάνη, Κανελλόπουλου και Ράλλη. Επιλέγει από την αγόρευση του Λιάνη να επαναλάβει τις καινοτομίες του νομοσχεδίου, να υποβαθμίσει τα αιτήματα

του ΕΔΠ<sup>808</sup>, να επαινέσει τη στάση των φοιτητών, να επιτεθεί στο ήθος του αντιπάλου (καθηγητών) λέγοντας πως υπάρχει μονόπλευρη κομματικοποίηση και να επαναλάβει τη δέσμευση για συμμετοχή των φοιτητών στα συλλογικά όργανα. Από την αγόρευση του Κανελλόπουλου επιλέγει τη δήλωσή του πως συμφωνεί με την κατάργηση της έδρας, ενώ ο πρώην Πρωθυπουργός δήλωσε ότι θα υπερψηφίσει το νομοσχέδιο αν δεν ιδρυθεί η ΕΑΓΕ. Από την αγόρευση του Ράλλη επιλέχθηκε το τμήμα που αφορά τις παρενέργειες της “συμμετοχής” των φοιτητών, συγκεκριμένα όχι μέσω νόμιμων διαδικασιών αλλά με τρομοκρατία και βία, αλλά και την άποψη πως δεν έπρεπε να τιμωρηθούν “σαν πορτοφολάδες” οι καθηγητές που είχαν συνεργαστεί με τη χούντα. Η εφημερίδα διαλέγει να κάνει υπότιτλο το «ΡΑΛΛΗΣ: ΚΑΚΩΣ ΤΙΜΩΡΗΘΗΚΑΝ ΟΙ ΧΟΥΝΤΙΚΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ» με ξεκάθαρη διάθεση για επίθεση στο ήθος του πομπού (Το Βήμα, 1982b). Στις 24 Ιουνίου ένα μικρό άρθρο αναφέρει τα σημαντικότερα από όσα ειπώθηκαν στο Κοινοβούλιο (Το Βήμα, 1982c). Στις 25 Ιουνίου η εφημερίδα αναπαράγει την αντιπαράθεση των βουλευτών για τον τίτλο του “λέκτορα” (Το Βήμα, 1982d). Τις επόμενες ημέρες, η εφημερίδα ασχολείται τυπικά με τις τροπολογίες, την ίδρυση Παιδαγωγικών Σχολών στα Πανεπιστήμια, την κατάργηση ανώτερων τεχνικών σχολών και την ίδρυση αντίστοιχων τμημάτων στα ΚΑΤΕΕ. Στις 30 Ιουνίου η εφημερίδα δημοσιεύει ότι ψηφίστηκε ο νόμος-πλαίσιο. Συνάμα, επιλέγεται να αναλυθεί διεξοδικά η ενωτική προσέγγιση του Παν. Κανελλόπουλου, ο οποίος διαχώρισε τη θέση του από τον Αβέρωφ λέγοντας ότι θα πρέπει, όποια και αν είναι τα ελαττώματα του νέου νόμου, να γίνει αποδεκτός από όλους και να οδηγήσει σε νέα εποχή τα ΑΕΙ (Το Βήμα, 1982e).

Η φιλοκυβερνητική **Ελευθεροτυπία** “συμπάσχει” με την Κυβέρνηση για τον πόλεμο που δέχεται από την Αντιπολίτευση –κυρίως τη Δεξιά– και αγωνίζεται να υποστηρίξει τις επιλογές της. Η εφημερίδα είναι ξεκάθαρα υπέρ όλων των προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων και με τα άρθρα της αποτελεί ένθερμο υποστηρικτή της Κυβερνητικής πολιτικής για την παιδεία. Στις 6 Φεβρουαρίου του 1982 η εφημερίδα έχει για τίτλο στο εξώφυλλο «ΑΛΛΑΓΕΣ ΕΠΑΝΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ», ενώ σε υπότιτλους το «Καταργείται η έδρα στα Πανεπιστήμια» (έντονος σε πλαίσιο), «Οι φοιτητές θα συμμετέχουν σε όλα τα όργανα», «Νομοθετική κατοχύρωση του ασύλου», «Τέρμα στις εξεταστικές περιόδους», κάτω από τον κύριο τίτλο (υπογραμμισμένο) «Έντονη αντίδραση του καθηγητικού κατεστημένου...» και σε ξεχωριστό εμβόλιμο πλαίσιο (έντονο) «Τέρμα από Δευτέρα η ποδιά». Το άρθρο αποτελεί προετοιμασία της κοινής γνώμης για όσα θα ακολουθήσουν. Γίνεται λόγος για «γκρέμισμα» των παλιών πανεπιστημίων και δημιουργία σύγχρονων ΑΕΙ «με δημοκρατικές δομές, ελευθερία, αξιοκρατία και κοινωνική ωφελιμότητα». Αμέσως μετά, υπάρχει αναφορά στις “λυσσαλέα αρνητικές αντιδράσεις” των τακτικών καθηγητών (Ελευθεροτυπία, 1982a, σ. 1). Στις 9 Φεβρουαρίου 1982 ο Βασίλης Φίλιας κάνει τίτλο του άρθρου του το «Να ξεριζωθούν τα καρκινώματα στην Παιδεία» και υπότιτλο «Θετικές οι βασικές αρχές του νόμου-πλαισίου». Υπογραμμίζει το σύγχρονο πρόσωπο της μεταρρύθμισης που αφαιρεί τη δυνατότητα της αυθαιρεσίας που έδινε στον καθηγητή ο θεσμός της έδρας και την αντικαθιστά με την αρχή της συλλογικότητας. Ο Φίλιας υποστηρίζει πως ο νόμος δεν προήλθε από “παρθενογένεση”, καθώς την τελευταία επταετία όλοι σχεδόν οι προοδευτικοί καθηγητές της χώρας συμμετείχαν σε μελέτες με στόχο να διαμορφωθεί τόσο το παρόν όσο και προηγούμενα σχέδια (Φίλιας, 1982a, σ. 4). Στις 12 Μαρτίου 1982 η εφημερίδα έχει άρθρο για τη συγκέντρωση της ΕΦΕΕ στο ΕΜΠ, όπου ο ομιλητής Νίκος Φίλης ζητά την ισότιμη συμμετοχή των φοιτητών σε όλα τα πανεπιστημιακά όργανα «και για όλα τα θέματα να καθιερωθεί ένα εθνικό συντονιστικό όργανο για τα ζητήματα των ΑΕΙ, με συμμετοχή και των φοιτητών και εκπροσώπων των κοινωνικών φορέων και των κομμάτων». Στο άρθρο αναλύονται και οι “κόντρες” μεταξύ των παρατάξεων των κομμάτων (Ελευθεροτυπία, 1982b, σ. 8). Στις 17 Απριλίου 1982 ο Βασίλης Φίλιας αρθρογραφεί και δίνει τίτλο στο άρθρο του το «Νόμος-πλαίσιο: Μια κριτική εποικοδομητική». Εδώ, παρουσιάζει τις απόψεις μιας ομάδας καθηγητών που αποκαλεί “βαθιά υπεύθυνους, προοδευτικούς και αδιάβλητους” (Φίλιας, 1982b, σ. 4). Στις 27 Μαΐου 1982 ο Κωνσταντίνος Μπέης καταγράφει λίγες «Σκέψεις για το “νόμο-πλαίσιο”» με υπότιτλο «Πολλά θετικά, λίγες επιφυλάξεις». Ξεκινά με μια προσωπική του μαρτυρία, που

<sup>808</sup> Επίθεση στο ήθος του πομπού: «αιτήματα απαράδεκτα μαξιμαλιστικά, που αν ικανοποιούνταν θα διακινδύνευε το επίπεδο της Ανώτατης Παιδείας».

αποδεικνύει πως χωρίς ριζικές μεταρρυθμίσεις η ατμόσφαιρα της ευνοιοκρατίας στα πανεπιστήμια δεν αλλάζει. Βρίσκει σωστή τη ρύθμιση που επιτρέπει να μετέχουν στην άσκηση της δημόσιας εξουσίας στα ΑΕΙ όλο το διδακτικό προσωπικό, οι εκπρόσωποι των φοιτητών και του διοικητικού προσωπικού. Διαφωνεί με τις αυτόματες εντάξεις σε θέσεις πανεπιστημιακών που ανακόπτουν την πορεία νέων και αξιόλογων επιστημόνων. Υπενθυμίζει ότι ο νέος νόμος θα είναι μόνο το “πλαίσιο” και πως απαιτείται προσπάθεια, ώστε να βρεθούν τα μέσα για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των προοπτικών που ανοίγονται (Μπέης, 1982). Στις 28 Μαΐου 1982 οι καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθήνας ζητούν «Να ακουστούμε πριν συζητηθεί ο νόμος-πλαίσιο». Οι αντιδράσεις τους κλιμακώνονται με διάφορες μεθοδεύσεις. Σε συνέλευση για τα οικονομικά κατάφεραν να ψηφιστεί (85 ψήφοι επί 91 παρόντων) κείμενο που ζητά να μην προχωρήσει η συζήτηση του νομοσχεδίου, αν η Κοινοβουλευτική Επιτροπή δεν λάβει τις απόψεις των σχολών, των Συγκλήτων και των γενικών συνελεύσεων των ΑΕΙ. Καταγγέλλουν τον υποβιβασμό των επικουρικών καθηγητών, οι μόνιμοι επιμελητές ζητούν να τοποθετηθούν στην τρίτη βαθμίδα και οι μεταπτυχιακοί σπουδαστές ζητούν πλήρη εργασιακή κάλυψη (Ελευθεροτυπία, 1982c, σ. 8). Στις 16 Ιουνίου η Ελευθεροτυπία γράφει πως «οι πρυτάνεις των ΑΕΙ με έντεχνο τρόπο καταφέρονται κατά του σχεδίου νόμου-πλαισίου» (Ελευθεροτυπία, 1982e, σ. 8). Την επομένη, η εφημερίδα αποδελτιώνει συνοπτικά τις συζητήσεις της πρώτης μέρας στη Βουλή για το νομοσχέδιο. Επιλέγει να παρουσιάσει με έντονα γράμματα την άποψη του υπουργού παιδείας Λ. Βερυβάκη –«Τολμηρό, γνήσια δημοκρατικό, αληθινά ριζοσπαστικό, που επιχειρεί βαθιά τομή». Η ΝΔ και το ΚΚΕ έχουν ενστάσεις σχετικά με τη διαδικασία του επείγοντος. Το ΠΑΣΟΚ επιμένει πως η κατάργηση της έδρας βάζει τα ΑΕΙ στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Ο Ταλιαδούρος χαρακτηρίζει τις ρυθμίσεις για τη συμμετοχή των φοιτητών “διάλυση των ΑΕΙ”, βρίσκει απαραίτητη τη μεταρρύθμιση, αλλά η συγκεκριμένη μοιάζει να θέλει να βάλει την επιστήμη υπό τον έλεγχο της Ακαδημίας Γραμμάτων και Επιστημών, όπως συμβαίνει στα ολοκληρωτικά καθεστώτα. Το ΚΚΕ δηλώνει ότι αν δεν ενσωματωθούν οι προτάσεις των πανεπιστημιακών φορέων, θα καταψηφίσει το νομοσχέδιο (Ελευθεροτυπία, 1982f, σ. 18). Στις 22 Ιουνίου δημοσιεύει την έκκληση των καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών να μην ψηφιστεί ο νόμος-πλαίσιο. Επικαλούνται αντισυνταγματικότητα τόσο για την Εθνική Ακαδημία Γραμμάτων και Επιστημών όσο και για την “άκριτη” καθηγητοποίηση (Ελευθεροτυπία, 1982g, σ. 6). Στις 23 Ιουνίου η εφημερίδα έχει ένα άρθρο για το ΕΔΠ το οποίο δεν έλαβε καμιά απόφαση, λόγω αντικρουόμενων απόψεων και για την ΕΦΕΕ που θεώρησε θετική την τροπολογία για την κατοχύρωση των φοιτητικών συλλόγων (Κωλέτση, 1982). Την επόμενη μέρα, ο πρόεδρος της ΝΔ Ε. Αβέρωφ προσπάθησε να εμποδίσει την ψήφιση του νομοσχεδίου. Υπεραμύνθηκε του καθηγητικού κατεστημένου και ανήγγειλε την κατάργηση του νόμου όταν η ΝΔ έρθει στην εξουσία. Επίσης, η εφημερίδα χαρακτηρίζει “απρόσκλητο σύμμαχο” τον Γ. Μαύρο που, αναφερόμενος στη διάταξη για την εκλογή των μελών της Εθνικής Ακαδημίας Γραμμάτων και Επιστημών, αμφισβήτησε το δικαίωμα του υπουργικού συμβουλίου να ψηφίζει (Ελευθεροτυπία, 1982h, σ. 14). Στις 26 Ιουνίου δημοσιεύονται συνοπτικά κάποιες τροπολογίες, με τις οποίες ολοκληρώνεται η ψήφιση του νομοσχεδίου (Ελευθεροτυπία, 1982i, σ. 11). Η εφημερίδα μας πληροφορεί πως ο νόμος-πλαίσιο θα μπει σε εφαρμογή από τον Οκτώβρη και τα προβλεπόμενα Π.Δ. θα ψηφιστούν μέσα στο καλοκαίρι. Οι καθηγητές του ΕΜΠ και της Παντείου διαμαρτύρονται, ενώ οι πρώτοι ετοιμάζονται και για κινητοποιήσεις (Ελευθεροτυπία, 1982j, σ. 16). Στις 29 Ιουνίου ο Αβέρωφ δηλώνει πως ο νόμος θα αυτοκαταργηθεί, καθώς δεν γίνεται να δουλέψουν τα πανεπιστήμια με τις διατάξεις του (Ελευθεροτυπία, 1982k, σ. 14). Αυτό που τονίζει η εφημερίδα από την ψήφιση του νομοσχεδίου είναι η θέση του Π. Κανελλόπουλου, ο οποίος ζητά να εφαρμοστεί ο νόμος «κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο» παρά τα όποια ελαττώματα έχει (Ελευθεροτυπία, 1982l, σ. 14). Στις 22 Σεπτεμβρίου 1982 ο Πανεπιστημιακός Όμιλος με δημοσίευμα στην Ελευθεροτυπία δηλώνει πως θα στηρίξει το νόμο-πλαίσιο και καλεί όλα τα μέλη ΔΕΠ να στηρίξουν το φοιτητικό κίνημα και τις δημοκρατικές δυνάμεις για να εκσυγχρονιστεί και να εκδημοκρατιστεί η ανώτατη παιδεία της χώρας (Ελευθεροτυπία, 1982d, σ. 6). Με άρθρο στις 12 Οκτωβρίου 1982 η Ελευθεροτυπία επικυρώνει τις αλλαγές που έφερε ο Ν.1268/1982 και προετοιμάζει το κλίμα για τις αλλαγές που θα φέρει στις άλλες δύο βαθμίδες ο Ν.1304/82. Το άρθρο με τίτλο «Περισσότερες ευκαιρίες για μόρφωση» και

υπότιτλους «Ένας χρόνος αλλαγής - Απολογισμός», «Σε νέους δρόμους η παιδεία», «Θεσμικές αλλαγές που δεν τόλμησε η Δεξιά», «Σκληρή δουλειά για την αλλαγή» του Μάκη Γιομπαζολιά αποτελεί ύμνο στην εκπαιδευτική πολιτική της Κυβέρνησης<sup>809</sup>. Μεγάλο μέρος του άρθρου έχει το άνοιγμα στην κοινωνία που επιχειρεί το ΠΑΣΟΚ με αρκετά από τα μέτρα που θεσπίζει (μαθητικές κοινότητες, συνεργασία γονιών-εκπαιδευτικών, σύλλογοι γονέων κ.α.). Ο αρθρογράφος επιλέγει να δώσει έκταση και στην παρουσίαση του σημαντικού έργου των υπουργών (πρώην και νυν) και των υφυπουργών παιδείας (Γιομπαζολιάς, 1982, σ. 7).

Στις 16 Ιουνίου ο **Ριζοσπάστης** φιλοξενεί άρθρο, με θέμα την πορεία της ΕΦΕΕ, στο οποίο φαίνεται πως ο νόμος-πλαίσιο δεν είναι κάτι που απεύχεται, αλλά συντάσσεται με τις διεκδικήσεις της ΕΦΕΕ και του ΕΔΠ να ενσωματωθούν σε αυτόν οι προτάσεις των προοδευτικών πανεπιστημιακών φορέων (Ριζοσπάστης, 1982a, σ. 12). Την επόμενη μέρα, παρουσιάζει τη συγκέντρωση στη Θεσσαλονίκη (Ριζοσπάστης, 1982b, σ. 2). Στη σελίδα 12 προβάλλεται η αντίθεση του ΚΚΕ για τη διαδικασία του κατεπείγοντος και την ολοκλήρωση της συζήτησης σε 6 συνεδριάσεις (Ριζοσπάστης, 1982c, σ. 12). Στις 18 Ιουνίου η εφημερίδα παραθέτει σχεδόν όλα όσα ανέφερε η Μ. Δαμανάκη στην αγόρευσή της επί της αρχής. Το ΚΚΕ αρνείται να ψηφίσει ένα νομοσχέδιο τέτοιας μορφής και ζητά από την Κυβέρνηση να αποδεχθεί τις προτάσεις των Πανεπιστημιακών φορέων. Βασικότερο μειονέκτημα στις διατάξεις του νομοσχεδίου, επισημαίνει το ΚΚΕ, είναι ο κίνδυνος «να λειτουργήσει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα της Ανώτατης βαθμίδας στη χώρα μας στην κατεύθυνση ενός τεχνοκρατικού εκσυγχρονισμού σύμφωνα με πρότυπα και απαιτήσεις της άρχουσας τάξης» (Ριζοσπάστης, 1982d, σ. 7). Στις 19 Ιουνίου η εφημερίδα δημοσιεύει ολόκληρη την ομιλία στη Βουλή του Γ. Φαράκου, βάζοντας τίτλο «Να γίνουν δεκτές οι θέσεις των φορέων» (Ριζοσπάστης, 1982e, σ. 3). Στις 24 Ιουνίου η εφημερίδα επικεντρώνεται ξανά στις διαμαρτυρίες των φοιτητών και των διδασκόντων για το Νόμο-Πλαίσιο (Ριζοσπάστης, 1982f, σ. 2). Στις 30 του μήνα δημοσιεύεται η Δήλωση της Κ.Ο. του ΚΚΕ για το νόμο πλαίσιο η οποία κλείνει με την επισήμανση πως το ΚΚΕ θα σταθεί στην πρώτη γραμμή των κινητοποιήσεων για αγώνες που θα στοχεύουν σε εκδημοκρατισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης (Ριζοσπάστης, 1982g, σ. 2).

Στις 18 Μαΐου η **Αυγή** δημοσιεύει την απόφαση του ΕΔΠ να προχωρήσει σε απεργιακές κινητοποιήσεις αν δεν κατατεθεί έως τις 19 Μαΐου ο νόμος-πλαίσιο (Η Αυγή, 1982a, σ. 1). Στις 19 Μαΐου η εφημερίδα δημοσιεύει έγγραφο που υπέγραψαν 170 καθηγητές Πανεπιστημίου και εντεταλμένοι υφηγητές, μεταξύ των οποίων βρίσκονται και πολλοί πρυτάνεις και κοσμήτορες, οι οποίοι ζητούν την προώθηση του νόμου-πλαισίου για τα ΑΕΙ, ενώ υπογραμμίζουν πως για το καλό του τόπου τα ΑΕΙ πρέπει να λειτουργήσουν από την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά (1982-83) με το νέο θεσμικό πλαίσιο (Η Αυγή, 1982b, σσ. 1,10). Μια μέρα μετά, και ενώ το ΕΔΠ βρίσκεται σε απεργία, η εφημερίδα ανακοινώνει ότι ο Πρωθυπουργός Παπανδρέου μετά από πολύωρες συναντήσεις με τον Βερυβάκη, έδωσε το πράσινο φως για να κατατεθεί στη Βουλή ο νόμος-πλαίσιο (Η Αυγή, 1982c, σ. 1). Στις 21 Μαΐου η εφημερίδα δημοσιεύει ένα απαισιόδοξο άρθρο για την επίδραση του νομοσχεδίου στην έξοδο από την κρίση των ΑΕΙ (Η Αυγή, 1982d, σσ. 1,10). Στις 22 Μαΐου η εφημερίδα δημοσιεύει την αντίδραση του ΕΔΠ, καθώς έλαβε γνώση για το νομοσχέδιο αφού κατατέθηκε, χωρίς περιθώριο να γίνει ουσιαστικός διάλογος (Η Αυγή, 1982e, σ. 1). Το διδακτικό προσωπικό του πανεπιστημίου Κρήτης κατεβαίνει σε τριήμερη απεργία, διαμαρτυρόμενο για περιέργες διατάξεις του νόμου που το αποκλείουν από την ένταξη στον Ενιαίο Φορέα Διδασκόντων (Η Αυγή, 1982f, σ. 1). Στις 26 Μαΐου η Αυγή μέσω των αντιθέσεων της ΕΦΕΕ και του ΕΔΠ, παραθέτει στο πρωτοσέλιδο τον τίτλο «Βαθύτερες αλλαγές στα Πανεπιστήμια—ΔΕΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΕΙ Ο ΝΟΜΟΣ-ΠΛΑΙΣΙΟ», ενώ δεν παραλείπει να τονίσει πως το αντιδραστικό καθηγητικό κατεστημένο επιθυμεί να υπαναχωρήσει η κυβέρνηση πίσω από τις διακηρυγμένες θέσεις της (Η Αυγή, 1982g, σσ. 1,10). Στις 27 Μαΐου η εφημερίδα ανακοινώνει την έναρξη των απεργιών του ΕΔΠ σε κάποιες σχολές αλλά και την ψήφιση του νομοσχεδίου από την Κοινοβουλευτική Επιτροπή Παιδείας, όπου έγινε δεκτό κατ' αρχήν κατά πλειοψηφία (Η Αυγή, 1982h, σσ. 1,10). Στις 28 Μαΐου η εφημερίδα μιλά για απαραίτητη αναθεώρηση των άρθρων του νόμου (Η Αυγή, 1982i, σσ. 1,10). Στις

<sup>809</sup> «Για πρώτη φορά η εκπαιδευτική πολιτική της ελληνικής Κυβέρνησης εναρμονίζεται απόλυτα με τις απαιτήσεις των καιρών και στις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας μας».



29 Μαΐου ανακοινώνεται πως οι γενικές συνελεύσεις των συλλόγων του ΕΔΠ αποφασίζουν με μεγάλη πλειοψηφία κάθοδο σε απεργία. Τα μέτωπα εξακολουθούν να είναι δύο: η ΕΦΕΕ και το ΕΔΠ που υποστηρίζουν πως η κυβέρνηση δεν προωθεί βαθιές δημοκρατικές αλλαγές και το καθηγητικό κατεστημένο που θεωρεί ότι το νομοσχέδιο εισάγει την αναξιοκρατία, καταργεί την αυτοτέλεια των ΑΕΙ και καταρρακώνει το κύρος των καθηγητών (Η Αυγή, 1982j). Στις 30 Μαΐου δημοσιεύονται τα αιτήματα των επικουρικών καθηγητών (Η Αυγή, 1982k). Την 1<sup>η</sup> Ιουνίου η απεργία του ΕΔΠ βρίσκεται σε εξέλιξη (Η Αυγή, 1982l, σσ. 1,12). Στις 5 Ιουνίου δημοσιεύεται η απόφαση της Παντείου Σχολής για το νόμο-πλαίσιο. Σε αντίθεση με τους Συλλόγους των υπολοίπων καθηγητών, η Πάντειος κάνει λόγο για βελτίωση του νομοσχεδίου και όχι για απόσυρση. Στην ανακοίνωση επισημαίνονται θετικά και αρνητικά στοιχεία και γίνονται συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης (Η Αυγή, 1982m, σ. 5). Στις 12 Ιουνίου, στο πρωτοσέλιδο, η Αυγή ενημερώνει το αναγνωστικό της κοινό πως μετά την επιτυχημένη τριήμερη απεργία του ΕΔΠ, θα αποφασιστεί από το νέο διοικητικό συμβούλιο η εξέλιξη των κινητοποιήσεων. Για πρώτη φορά στην Ιστορία του ελληνικού πανεπιστημίου αναγγέλλεται απεργία καθηγητών. Εδώ, είναι εμφανέστερος και ο σχολιασμός από τη μεριά της εφημερίδας που μεροληπτεί κατά των καθηγητών των ΑΕΙ, τους οποίους αποκαλεί διαρκώς σε όλα τα δημοσιεύματα καθηγητικό κατεστημένο (Η Αυγή, 1982n, σ. 1). Στις 14 Ιουνίου αυτό που προβάλλεται είναι το αίτημα των φοιτητών για δημοκρατικό νόμο-πλαίσιο (Η Αυγή, 1982o, σ. 1). Στις 16 Ιουνίου η εφημερίδα έχει στην πρώτη σελίδα φωτογραφία από τη «μεγάλη και μαχητική συγκέντρωση» της ΕΦΕΕ και του ΕΔΠ. Το νομοσχέδιο συζητείται στην Ολομέλεια και η κυβέρνηση δέχεται πιέσεις από το ΕΔΠ και την ΕΦΕΕ για περαιτέρω εκδημοκρατισμό της Ανώτατης Παιδείας αλλά και πιέσεις από τους καθηγητές που ζητούν υπαναχώρηση της κυβέρνησης σε πιο συντηρητικές θέσεις από όσα έχει ήδη δεσμευτεί και υποστηρίζονται από τη Δεξιά (Η Αυγή, 1982p, σσ. 1,10). Στις 17 Ιουνίου η Αυγή δημοσιεύει ολόκληρο το κείμενο της ανακοίνωσης του Εκτελεστικού Γραφείου της ΚΕ του ΚΚΕ Εσωτερικού. Προβάλλεται στο πρωτοσέλιδο το γεγονός πως η Βουλή θα συζητήσει το νόμο με τη διαδικασία του «επείγοντος». Σύσσωμη η αντιπολίτευση σχολιάζει αρνητικά το γεγονός ότι ένα νομοσχέδιο για την παιδεία θα περάσει όπως-όπως. Επίσης, προβάλλεται η μεγάλη διάσταση των προεκλογικών υποσχέσεων του ΠΑΣΟΚ και των μετεκλογικών του πράξεων (Η Αυγή, 1982q, σσ. 1,6) (Η Αυγή, 1982r, σ. 5). Στις 18 Ιουνίου ο υφυπουργός Γ. Λιάνης επιτέθηκε κατά του ΕΔΠ και των καθηγητών, χωρίς να κάνει διαχωρισμό όπως τόνισε η εφημερίδα, αναφέροντας πως η πολεμική κατά του νομοσχεδίου στηρίζεται κυρίως σε συνδικαλιστικές απόψεις, ενώ τα «μαξιμαλιστικά αιτήματα» του ΕΔΠ θα κατέστρεφαν το επίπεδο της Ανώτατης Παιδείας, αν υλοποιούνταν (Η Αυγή, 1982s, σ. 6). Ενώ η συζήτηση στη Βουλή βρίσκεται σε εξέλιξη, η συνάντηση του Πρωθυπουργού με το ΕΔΠ δίνει ελπίδες για εποικοδομητικό διάλογο. Αρκετές τροπολογίες κατατίθενται από τον Υπουργό Παιδείας Βερυβάκη, οι οποίες παραμένουν εντός της λογικής του νόμου. Η Αυγή στέκεται λίγο παραπάνω στη τροπολογία που επιτρέπει στους φοιτητές να έχουν πολλούς συλλόγους κατά τμήμα αλλά να εκπροσωπούνται από τον πιο μαζικό, καθώς δεν είχε τεθεί από τους φοιτητές ποτέ θέμα για διάσπαση των συλλόγων. Επίσης, αναφέρεται το υπόμνημα 38 Ελλήνων καθηγητών ξένων Πανεπιστημίων που εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με το νομοσχέδιο (Η Αυγή, 1982t, σσ. 1,6). Τις επόμενες μέρες, η εφημερίδα παρουσιάζει τις τροπολογίες αλλά και τη δήλωση του Αβέρωφ ότι ο νόμος-πλαίσιο θα ατονήσει και θα αυτοκαταργηθεί. Η Αυγή σε διάστημα ενός μήνα έχει 18 πρωτοσέλιδα για το νομοσχέδιο και τα 30 άρθρα της φανερώνουν μια τάση να μην υπάρχει αναγνώστης που δεν διαβάζει ούτε ένα μικρό απόσπασμα που αφορά το νομοσχέδιο· αρκετά άλλωστε από αυτά που δημοσιεύονται σε ακολουθιακές μέρες επαναλαμβάνουν την ίδια πληροφορία.

Επτά έτη αργότερα, οι Κλάδης και Πανούσης –συντάκτες του νόμου– ομολογούν πως νομοθετήθηκε «...μέσα σε κλίμα ρεβανσισμού και συντεχνιασμού» (Κλάδης & Πανούσης, 1989).

Ο νόμος προκάλεσε καθολικές αντιδράσεις<sup>810</sup>, που δεν μπορούν να παραβλεφθούν, και οι αγώνες για την εδραίωσή του έφτασαν μέχρι το Συμβούλιο της Επικρατείας και το Ανώτατο Ειδικό

<sup>810</sup> Με την κατάργηση της ακαδημαϊκής φεουδαρχίας της «έδρας» κάποιοι πρωτοβάθμιοι καθηγητές, κάτοχοι «εδρών», προσέφυγαν στο Συμβούλιο της Επικρατείας με το επιχείρημα πως ο νόμος παραβίαζε τη συνταγματικά κατοχυρωμένη αυτοτέλεια των ΑΕΙ. Στις 3 Φεβρουαρίου 1984, το Γ' Τμήμα του ΣτΕ έκρινε με

Δικαστήριο, το οποίο το 1985 αποφάνθηκε κατά της συνταγματικότητας κάποιων διατάξεών του, με την Κυβέρνηση να δηλώνει επιθετικά πως οριστικοποιούνται οι σοβαρότατες θεσμικές αλλαγές που δεν αμφισβητήθηκαν ούτε από το ΣτΕ (κατάργηση έδρας, φοιτητική συμμετοχή κ.α.) και σε διαφορετική περίπτωση θα οδηγούσαν την Κυβέρνηση να υπαναχωρήσει σε κείριους διακηρυγμένους στόχους της για την αλλαγή στα πανεπιστημιακά ιδρύματα (Τσαρούχας, 1984α, σσ. 1,4) (Τσαρούχας, 1984b, σ. 3) (Ελευθεροτυπία, 1984α, σ. 48) (Ζαγοριανίτης, 1984, σ. 6) (Τσαρούχας, 1984c, σ. 17) (Τσαρούχας, 1984d, σ. 40) (Γιομπαζολιάς, 1984, σ. 19) (Ελευθεροτυπία, 1984b, σ. 4) (Ελευθεροτυπία, 1985i, σ. 3). Αρκετά χρόνια μετά, το 2016, σε ένα αποκαλυπτικό άρθρο της εφημερίδας των συντακτών με τίτλο “Τα διαπλεκόμενα του «αβάτου»” (Κωστόπουλος, 2016), έρχονται στο φως λεπτομέρειες για τη «μεθόδευση» της Προεδρίας της Δημοκρατίας<sup>811</sup>.

### 6.2.3.5 Σχόλια – Παρατηρήσεις

Την οικονομική επέκταση χωρίς ίχνος εκσυγχρονισμού της δεκαετίας του 1970 –που οφείλεται σε εμβάσματα των μεταναστών, στον τουρισμό και το συνάλλαγμα από τη ναυτιλία– ακολουθεί μια πορεία σε ελεύθερη πτώση της οικονομίας (απο-επένδυση, απο-βιομηχάνιση, απο-συσσώρευση, πτωχεύσεις, ανεργία, παραοικονομία) τη δεκαετία 1980. Οι ευρωπαίοι εταίροι μας στρέφονται στο «νεοφιλελεύθερο» παράδειγμα και σε αντίθεση με αυτό η Ελλάδα εισέρχεται σε μια τροχιά διορισμών, κρατικοποιήσεων, παραχωρήσεων σε συνδικάτα, ικανοποίησης των αιτημάτων οργανωμένων κοινωνικών ομάδων. Το ΠΑΣΟΚ, που είναι ο πρωταγωνιστής της περιόδου, έχει κερδίσει τις εκλογές με σύνθημα την “αλλαγή” που συμπύκνωνε γενικά και αόριστα όλες τις προσδοκίες της κοινωνίας. Μολαταύτα η υλοποίηση της υπόσχεσής του ήταν δύσκολη και χρειαζόταν ανά περίπτωση είτε τη ρήξη είτε την υπαναχώρηση. Η μεταπολεμική άρχουσα τάξη αναδιαρθρώνεται, αναγνωρίζεται η Εθνική Αντίσταση, αναπτύσσεται το κράτος πρόνοιας, οι παροχές αυξάνουν το βιοτικό επίπεδο του απλού λαού και οι θεσμοί εκσυγχρονίζονται. Από την άλλη ο δημόσιος τομέας διογκώνεται, οι μισθοί δημοσίων υπαλλήλων και συνταξιούχων αυξάνονται δημιουργώντας ελλείμματα και συρρικνώνοντας την πραγματική οικονομία, ο τριτογενής τομέας παραγωγής μεγαλώνει εις βάρος των υπολοίπων, ενώ η φορολογία εμφανίζει στασιμότητα. Η επιβράδυνση της παραγωγικότητας υπαγορεύει τη διολίσθηση του εθνικού μας νομίσματος. Η δεκαετία αυτή καταγράφει στα αρνητικά της την αύξηση του πληθωρισμού, των ελλειμμάτων και του δημόσιου χρέους και τη μείωση της ανταγωνιστικότητας.

Πριν την ανάληψη της εξουσίας, το ΠΑΣΟΚ έκανε χρήση ενός ριζοσπαστικού λόγου που κατακεραύνωνε τη δεξιά αλλά και την εξάρτηση από τη Δύση. Στους εχθρούς του τη δεκαετία του 1970 κατατασσόταν και η ΕΟΚ. Μετά την εκλογική του νίκη υποχωρεί διακριτικά και αντιμετωπίζει την ΕΟΚ ως πηγή πόρων. Ουσιαστικά μοιάζει να πιέζεται να εναρμονιστεί με τους ρυθμούς και κυρίως με τα οικονομικά μεγέθη των υπολοίπων χωρών της Κοινότητας. Το γεγονός πως όλοι οι πολιτικοί επιστήμονες διατείνονται ότι το ΠΑΣΟΚ είναι το πρώτο μαζικό κόμμα που κυβέρνησε την Ελλάδα δεν σχετίζεται μόνο με τη συμμετοχή μέσω της έντονης πολιτικής κινητοποίησης αλλά κυρίως με την κομματικοποίηση των συνδικάτων. Αυτό βέβαια τα οδήγησε να εξαρτώνται από το κράτος, να υποτάσσονται στα κομματικά συμφέροντα με αντάλλαγμα την ικανοποίηση του ατομικού συμφέροντος κάποιων και συνακόλουθα μεταρρυθμίσεις σε βασικούς τομείς, όπως η παιδεία και η υγεία, υλοποιήθηκαν αφού υποτάχθηκαν στη λογική της συντεχνίας. Επίσης,

---

μικρή πλειοψηφία αντισυνταγματικές μια σειρά διατάξεων του νόμου, αλλά παρέπεμψε την υπόθεση για τελική κρίση στην ολομέλεια του σώματος. Στις 28 Ιουνίου 1984 η ολομέλεια έκρινε αντισυνταγματική τη συμμετοχή των λεκτόρων στα εκλεκτορικά σώματα και την ενιαία εκπροσώπησή τους με τους άλλους καθηγητές, ενώ για τη φοιτητική συμμετοχή έθεσε ως προαπαιτούμενο τη νομοθετική ρύθμιση της λειτουργίας των φοιτητικών συλλόγων. Τρεις μέρες πριν, το Α' Τμήμα του Αρείου Πάγου είχε αποφανθεί πως οι διατάξεις του νόμου-πλαίσιο ήταν απόλυτα συνταγματικές. Με βάση την πρόβλεψη του Συντάγματος, το Ανώτατο Ειδικό Δικαστήριο κλήθηκε να ξεκαθαρίσει την αντιφατική αυτή νομολογία (Κωστόπουλος, 2016).

<sup>811</sup> Οι λεπτομέρειες για την υπόθεση αντλούνται από σημείωμα στο Αρχείο Καραμανλή (Φ. 65B, φ. 581-588) - ένα πυκνογραμμένο οκτασέλιδο δακτυλόγραφο με ημερομηνία 21/1/1985 και την υπογραφή του διευθυντή του νομικού γραφείου της Προεδρίας της Δημοκρατίας (και επίτιμου αντιπροέδρου του ΣτΕ) Διονυσίου Καλοδούκα, που είχε αναλάβει τη διεκπεραίωση της όλης «μεθόδευσης» (Κωστόπουλος, 2016).

καταγράφεται πως ο συνεκτικός κρίκος για το ΠΑΣΟΚ δεν είναι κάποια μορφή παραδοσιακού δικτύου πατρωνίας αλλά ο χαρισματικός ηγέτης. Ακόμα ένα χαρακτηριστικό της πρώτης περιόδου διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ είναι η συστηματική προσπάθεια άλωσης της δημόσιας διοίκησης με μηχανισμούς ευνοιοκρατίας, ενώ παράλληλα τα ΜΜΕ, τα Πανεπιστήμια, η Εκκλησία, τα συνδικάτα και το εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιούνται για να προωθηθούν οι πολιτικά ευνοϊκές προς το κόμμα ιδέες και θέσεις.

Μετά τις εκλογές του 1985 η χώρα επηρεάζεται από τη διεθνή πολιτική σκηνή. Στη Σοβιετική Ένωση ο Γκορμπατσώφ ξεκινά να κάνει μεταρρυθμίσεις και διαλέγεται με τη Δύση, το 1992 είναι το έτος που αναμένεται η ενοποίηση της ευρωπαϊκής αγοράς και στις δυτικές προηγμένες χώρες η Νέα Δεξιά και ο (νεο)φιλελευθερισμός έχουν διαμορφώσει ένα διαφορετικό παράδειγμα οικονομίας. Το ΠΑΣΟΚ με την «αλλαγή του» βαδίζει στη λογική της εφαρμογής του «τρίτου δρόμου» προς το σοσιαλισμό. Θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη να μην υπογραμμίσουμε πως το «κράτος πρόνοιας» μετατράπηκε στη συνέχεια σε ένα γραφειοκρατικό κράτος που παρέμβαινε παντού και φρόντιζε να καλλιεργεί εξαρτήσεις στους πολίτες. Η διαδικασία αυτή συνέδραμε στη σημερινή βαθιά πολιτική κρίση. Στον οικονομικό τομέα καταγράφονται σοβαρά προβλήματα στο χρηματοπιστωτικό σύστημα και στον τομέα της απασχόλησης. Για αρκετά χρόνια η Ελλάδα είχε πολίτες που χρησιμοποιώντας διαδικασίες εύκολου πλουτισμού είχαν επίπεδο ζωής ανώτερο από ότι δικαιολογούν τα μεγέθη της οικονομίας της χώρας. Η προσπάθεια, με την αντικατάσταση του Γ. Αρσένη από τον Κώστα Σημίτη, να τεθεί η οικονομία της χώρας σε μια πορεία εξυγίανσης δεν ευοδώθηκε· οι επικείμενες εκλογές του 1989 έκλειναν το μάτι σε ένα νέο κύκλο λαϊκισμού και παροχολογίας.

Η διετία 1988-89 είναι ιδιαίτερη για την Ελλάδα, καθώς η κρίση του πολιτικού συστήματος και των θεσμών φανερώνεται σε όλη της την έκταση. Το κλίμα φορτίστηκε και οι κυβερνήσεις συνεργασίας που προέκυψαν από την εκλογική αναμέτρηση με απλή αναλογική δεν μακροημέρευσαν. Οι συνεργασίες της περιόδου που περιλαμβάνουν το δίπολο Αριστεράς-Δεξιάς έχουν βασική στοχοθεσία τη διαλεύκανση των σκανδάλων και την “κάθαρση”. Η διαδικασία κατέληξε με τη Νέα Δημοκρατία και το ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟ να κατηγορούνται για κακή διαχείριση της κάθαρσης και το ΠΑΣΟΚ να ωφελείται από τη δικαίωση του προέδρου του στο ειδικό δικαστήριο. Στις επόμενες εκλογές η ΝΔ λαμβάνει υψηλά ποσοστά ψήφων και αυτό οφείλεται στη φθορά του ΠΑΣΟΚ αλλά και σε μια φιλοευρωπαϊκή μεταστροφή της ελληνικής κοινωνίας –στην Ευρώπη από τη δεκαετία του 1980 οι κενσόνιστες πολιτικές έχουν αντικατασταθεί από το νεοφιλελευθερισμό, ενώ ο “υπαρκτός σοσιαλισμός” έχει καταρρεύσει. Η κυβέρνηση της ΝΔ σηματοδοτεί μια συντηρητική κοινωνική διεργασία που ξεκινά από την αρχή μετά από μια δεκαετία διακυβέρνησης από το ΠΑΣΟΚ.

Η δεκαετία του 1980, κυρίως το πρώτο μισό της, έχει σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Κάποια από αυτά τα νομοθετήματα αποτελούν αξιομνημόνευτες αλλαγές στον τομέα της αξιολόγησης και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στις εισηγητικές εκθέσεις και στα άρθρα των νομοθετημάτων της περιόδου είναι σε εμφανή σημεία κάποιες δηλώσεις σε σύμπνοια με τη λειτουργία της ενσωμάτωσης, με τρόπο που συμπληρώνει την απαίτηση για κοινωνική δικαιοσύνη<sup>812</sup> και αποτελεσματικότητα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιγράφεται και αυτός διαφορετικά, κυρίως γιατί ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ενεργό υποκείμενο που έχει την ευθύνη της μάθησής του και ο δάσκαλος μετασχηματίζεται σε συντονιστή. Μελλοντικά ο ρόλος αυτός θα μεταβληθεί ξανά και ο εκπαιδευτικός θα κλιθεί να ενσαρκώσει πλειάδα ρόλων: μέντορας, ψυχολόγος, συντονιστής, διεκπεραιωτής, διευκολυντής κ.λπ. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές της περιόδου, πρώην υπουργοί παιδείας αλλά και ακαδημαϊκοί που ασχολούνται με τις επιστήμες της αγωγής ερμηνεύουν ο καθένας υπό το δικό του ιδεολογικό πρίσμα τα νομοθετήματα και άλλοι από αυτούς μιλούν για αποκατάσταση ανισοτήτων και κοινωνική νομιμοποίηση, ενώ κάποιοι κάνουν λόγο για την ενίσχυση του ταξικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

<sup>812</sup> Με την με την προσέγγιση της κοινωνικής απαίτησης (social demand approach) να έχει προτεραιότητα έναντι της προσέγγισης του ανθρώπινου δυναμικού (man-power approach).

Με τον Ν.1304/1982 ξεκινά στη δευτεροβάθμια από νέα βάση η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών· μέχρι τότε ο πρόδρομος θεσμός του επιθεωρητή ήταν συνδεδεμένος με στείρα επιθεώρηση και έλεγχο. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν πως με αυτόν τον τρόπο οι ίδιοι συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ΟΛΜΕ δεν αντιτίθεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το σχολικό σύμβουλο. Στον αντίποδα των θετικών επισημάνσεων είναι αυτή της Ένωσης Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδευσεως πως ο θεσμός θα δημιουργήσει «συναλλαγές» με κόμματα και κλαδικές αλλά και αυτή του ΚΚΕ που ζητά οι άμεσα ενδιαφερόμενοι να συμμετέχουν στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το γεγονός πως ο ίδιος άνθρωπος που θα καθοδηγεί και θα επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς θα κλιθεί να τους αξιολογήσει αντιμετωπίζεται εξαρχής αρνητικά. Ακόμα ένα στοιχείο που προβληματίζει είναι η στάση του σχολικού συμβούλου απέναντι στις αξίες και την ιδεολογία που προβάλλει η άρχουσα τάξη· στα αρχικά σεμινάρια των συμβούλων καταγράφεται η άποψη πως οφείλει να προασπίζεται τις αξίες που διακηρύσσει η επίσημη πολιτεία. Η εισηγητική, με προσεκτικά επιλεγμένο λόγο, στηλιτεύει τις δυσλειτουργίες της γραφειοκρατικά οργανωμένης διοίκησης και το ανεφάρμοστο του διπλού ρόλου του επιθεωρητή (διοίκηση και καθοδήγηση). Περιγράφεται η μετάβαση από την εικόνα του αντιπαθητικού αυταρχικού προϊσταμένου σε ένα επί θετεία στέλεχος που καθοδηγεί και προάγει την εκπαιδευτική πράξη, επιλέγεται με αυστηρά ποιοτικά κριτήρια και αναμένεται η προσφορά του να είναι επωφελής. Από τα πρακτικά του κοινοβουλίου απομονώνουμε στοιχεία που σηματοδοτούν τη σκληρή αντιπαράθεση μεταξύ ΠΑΣΟΚ και ΝΔ για τον αληθινό στόχο του νομοσχεδίου, καθώς και τον αγώνα των κομμάτων να ελέγξουν τον κρατικό μηχανισμό. Η ΝΔ κάνει λόγο για προσχηματική αλλαγή (αλλαγή προσώπων και τήρηση προεκλογικών δεσμεύσεων και υποσχέσεων σε ψηφοφόρους του ΠΑΣΟΚ). Το νομοσχέδιο επαληθεύει το φόβο μας πως οι Κυβερνήσεις με ευκολία κάνουν προσθήκες στα νομοσχέδια για να εξυπηρετήσουν συμφέροντα ημετέρων.

Ο *αντιπολιτευόμενος τύπος* προβάλλει το επιχείρημα πως η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση στοχεύει να αλώσει και να κομματικοποιήσει την εκπαίδευση. Για τους δε επιθεωρητές που αποχωρούν διαβάζουμε δημοσιεύματα που κάνουν λόγο για θύματα θηριωδίας του ΠΑΣΟΚ που θα αποκατασταθούν από τη ΝΔ. Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκονται άρθρα στελεχών της μείζονος αντιπολίτευσης ή αποσπάσματα από τις αγορεύσεις τους στο κοινοβούλιο. Αποκαλούν προσβλητικό να αμφισβητείται η ικανότητά τους να αναλάβουν τις μισές από τις αρμοδιότητες που είχαν παλιότερα. Ο πρώην υπουργός παιδείας μιλά για καρατόμηση των επιθεωρητών, ο πρώην Πρωθυπουργός Παν. Κανελλόπουλος ζητά μεταρρυθμίσεις με σύνεση και επικρίνει την ΟΛΜΕ για την απαίτησή της να μην υπάρχει έλεγχος. Ο Αβέρωφ δηλώνει πως η κυβέρνηση σκοπεύει να θέσει υπό κομματικό έλεγχο την εκπαίδευση. Ο κυβερνητικός εκπρόσωπος της ΝΔ Κ. Μητσοτάκης επισημαίνει την αντισυνταγματικότητα του νομοσχεδίου, το οποίο θίγει τη μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων. Η αντιπολίτευση αποκαλεί τους σχολικούς συμβούλους ‘αδοκίμαστους’ που θα επιλεγούν με ακαθόριστα κριτήρια. Ο Υφυπουργός Παιδείας Μόραλης προσπαθεί να κατευνάσει τις αντιδράσεις τονίζοντας πως «Αυτή η κυβέρνηση δεν έχει γνωστούς και φίλους». Χρησιμοποιούνται λέξεις συνθήματα όπως: “εξοστρακίζονται”, “καρατόμηση”, “αντισυνταγματικό”, “αντιδημοκρατικό”, “σκοταδιστές”, “διάλυση”, “παραβίαση”, “νεκροθάφτες της παιδείας”, “ανεργάτιστη και δημαγωγική πολιτική για την Παιδεία” κ.λπ. αλλά και γίνεται συστηματική χρήση της επίθεσης στο ήθος του αντιπάλου όπως και επίκληση στο ήθος του πομπού. Σε κάποια περισσότερο ακραία δημοσιεύματα γίνεται λόγος για λογοδοσία και υποδειγματική τιμωρία των συντακτών του νομοσχεδίου. Κάποιες εφημερίδες στέκονται στον τρόπο εκλογής της ηγεσίας της ΟΛΜΕ (πλειοψηφικό σύστημα αντί της απλής αναλογικής που καθιέρωσε ο 1264/82) που της στερεί τη νομιμοποίηση να δεσμεύει τον κλάδο.

Ο *φίλα προσκείμενος στην κυβέρνηση τύπος* προσπαθεί να αποδομήσει τον υφιστάμενο ως τώρα θεσμό των επιθεωρητών. Επίσης, προσπαθεί να προσβάλλει το ήθος του αντιπάλου γελοιοποιώντας τις δηλώσεις της ΝΔ για «καρατομήσεις, αποκεφαλισμούς και σφαγές» επιθεωρητών. Υπερτονίζεται ο καθοδηγητικός ρόλος του σχολικού συμβούλου και το γεγονός πως ο θεσμός των επιθεωρητών θεωρείται από όλους καταπιεστικός. Επιλέγεται από τα πρακτικά η

τροπολογία Κακλαμάνη για την κρίση των επιθεωρητών που επιθυμούν να γίνουν σχολικοί σύμβουλοι ώστε να τονιστεί η αξιοκρατία. Αναφέρεται πως ΟΛΜΕ και ΔΟΕ τάσσονται υπέρ αλλά και ότι οι επιθεωρητές διατηρούν τις αποδοχές του βαθμού τους. Γίνεται χρήση της επίκλησης στην αυθεντία και δημοσιεύουν δήλωση των Καθηγητών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών για την ικανοποίησή τους από το νέο θεσμό. Οι πιο ουδέτερες εφημερίδες επιλέγουν να αναδείξουν και τα αρνητικά σημεία του νομοσχεδίου ενώ ταυτόχρονα το υποστηρίζουν. Μερικά από αυτά είναι η αύξηση των θέσεων των συμβούλων σε σχέση με τους επιθεωρητές, τα όχι ξεκάθαρα κριτήρια επιλογής των συμβούλων, η πιθανή αντισυνταγματικότητα της μετατροπής μόνιμης θέσης σε επί θητεία, η λευκή επιταγή που δίνεται στον υπουργό παιδείας να ρυθμίσει μεταγενέστερα 26 σημαντικά θέματα και η έλλειψη πρόβλεψης ελέγχου των σχολικών συμβούλων. Επίσης επιλέγουν να προβάλλουν τη θέση του ΚΟΔΗΣΟ πως δεν πρέπει η εφαρμογή του θεσμού να χρησιμοποιηθεί για την προσωπική δίωξη των επιθεωρητών, ενώ ζήτησε από το υπουργείο να δώσει τη δυνατότητα της εθελουσίας εξόδου σε όσους δεν είναι κατάλληλοι για σχολικοί σύμβουλοι.

Ο Ν.1566/1985 είναι ένας νόμος σταθμός στην ιστορία της εκπαίδευσης. Αποκαλείται από πολλούς “αντί-309”, γιατί τον αντικατέστησε, και το κυριότερο είναι πως ίσχυσε σχεδόν σε όλο το μελετώμενο διάστημα (αρκετά από τα άρθρα του φτάνουν στο σήμερα). Το ΠΑΣΟΚ είναι περήφανο για το συγκεκριμένο νομοσχέδιο καθώς ενσαρκώνει σε μεγάλο βαθμό τις δικές του επιθυμίες και πεποιθήσεις για την παιδεία, τις οποίες και προβάλλει ως “οράματα και ελπίδες των εκπαιδευτικών και του λαού”. Ο νόμος είναι από αυτούς που δίνουν λευκή επιταγή στον υπουργό παιδείας να παρακάμψει τη νομοθετική εξουσία, καθώς έχει έναν αξιοσημείωτο αριθμό Π.Δ. και Υ.Α. που τον υλοποιούν στις λεπτομέρειες. Το τμήμα του νόμου που αφορά την αξιολόγηση έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι ο νομοθέτης, στοχεύοντας να αποφορτίσει το αρνητικό κλίμα, επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι του εκπαιδευτικού. Η αριστερή ανάγνωση των νομοθετημάτων της περιόδου στα κομμάτια της αξιολόγησης επικαλείται τη χρήση των σχολικών συμβούλων για να υποτάξουν τους εκπαιδευτικούς στις παιδαγωγικές αντιλήψεις της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας. Το ΠΑΣΟΚ διαφημίζει, ως απόδειξη του ανοίγματος στην κοινωνία και της παροχής της δυνατότητας στο λαό για συναπόφαση στα εκπαιδευτικά ζητήματα, τη θεσμοθέτηση μιας σειράς οργάνων που εμπλέκουν ενεργά την τοπική κοινωνία (γονείς και φορείς). Εντούτοις, ο ρόλος των οργάνων είναι συμβουλευτικός και δεν καταφέρνουν να επηρεάσουν σε βάθος την εκπαιδευτική διαδικασία. Ερευνητές της εκπαίδευσης με τους οποίους συμφωνούμε επισημαίνουν πως εισήχθη μια κορπορατιστική λογική, με τις ομάδες που ενδιαφέρονται για τη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση να αναμειγνύονται αλλά ταυτόχρονα η κυβέρνηση να μην παραχωρεί την εξουσία της στην άσκηση του εκπαιδευτικού ελέγχου.

Στην εισηγητική του νομοσχεδίου γίνεται σύνδεση με τους προηγούμενους νόμους Ν.1268/82 και Ν.1404/1983. Η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ διακηρύσσει ότι έχει βασική θέση πως η παιδεία είναι υπόθεση όλου του Λαού και η συνολική της αντίληψη για την εκπαίδευση ξεδιπλώνεται σε ένα συνεκτικό σύνολο νόμων της περιόδου. Οι υπογράφοντες την εισηγητική τονίζουν ότι το νομοσχέδιο προέκυψε από ζυμώσεις και συνδιαμορφώθηκε από συνδικαλιστικούς φορείς, συλλόγους γονέων και μαθητές, επιστήμονες και απλούς πολίτες. Ο Ν.1304/82 βρίσκεται σε ισχύ και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου διαφημίζεται από την κυβέρνηση πως έχει συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπογραμμίζεται η ανάγκη για συμμετοχή όλων στο «δημοκρατικό προγραμματισμό στην παιδεία» και προβάλλονται έννοιες που σχετίζονται με τον κοινωνικό ανθρωπισμό. Στην ίδια λογική είναι και ο σχηματισμός επιτροπών στις οποίες συμμετέχουν δημοτική αρχή, σύλλογος διδασκόντων, ενώσεις γονέων και μαθητικά συμβούλια. Παντού στην εισηγητική κυριαρχεί ο λόγος για την ανάμειξη των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στους μηχανισμούς της εκπαίδευσης. Με την εκ των υστέρων γνώση μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι δεν τους δόθηκε η δυνατότητα να διαμορφώσουν τη λειτουργία του σχολείου. Η επανίδρυση του Π.Ι., το οποίο θα έχει οργανική σχέση με τους σχολικούς συμβούλους, θα συνδράμει και στο κομμάτι της αξιολόγησης. Για να προταθούν νέες μέθοδοι θα πρέπει να έχει προηγηθεί η αξιολόγηση της διδακτικής πράξης. Η αξιολόγηση και ο έλεγχος των αποτελεσμάτων

της εκπαιδευτικής πράξης από τους σχολικούς συμβούλους θα δίνει εφόδια στο Π.Ι. για να εισηγηθεί τη *θεραπεία αναγκών και ελλείψεων*, ενώ με τη συνδρομή της έρευνας αυτή η διαδικασία θα εγγυάται τη συνεχή αξιολόγηση και τη στοχευμένη αποκεντρωμένη επιμόρφωση.

Το νομοσχέδιο των περίπου 100 άρθρων προβλέπει πάνω από 200 Π.Δ. και Υ.Α. και συζητείται με τη διαδικασία του επείγοντος. Αυτό ξεσηκώνει θύελλα αντιδράσεων από τα κόμματα της αντιπολίτευσης που κατηγορούν την κυβέρνηση πως επιζητά απλή επικύρωση. Το ΚΚΕ αποχωρεί από τη διαδικασία και η ΝΔ επιτίθεται διαρκώς στο ήθος του αντιπάλου κατηγορώντας το ΠΑΣΟΚ για συγκέντρωση εξουσιών στον υπουργό, για σχολεία που θα μετατραπούν σε κέντρα συνδικαλισμού και θα συνδράμουν στις κομματικές του επιδιώξεις (σοσιαλιστικός μετασχηματισμός). Συνάμα, χαρακτηρίζει το νομοσχέδιο πολυδαίδαλο γιατί παρακάμπτει με τα Π.Δ. τη νομοθετική λειτουργία, ενώ καταγγέλλει πως την ώρα που συζητείται στη Βουλή υπάρχει πίσω από τις πλάτες της Βουλής συζήτηση με παράγοντες που "υπαγορεύουν" τις τροποποιήσεις. Επισημαίνει την ομοιότητά του με τον 1304 στο τμήμα που αφορά τους διευθυντές σχολικών μονάδων· θα μπορούν να αξιολογούν χωρίς καθορισμό των ορίων της δικαιοδοσίας τους. Οι συνδικαλιστές απαίτησαν από το ΠΑΣΟΚ να μην αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί από τους επιθεωρητές και αυτό πειθάρχησε, ενώ στη συνέχεια επανήλθε μεταβιβάζοντας στους σχολικούς συμβούλους αυτήν την αρμοδιότητα, επιβάλλοντας έτσι πλήρη κομματικό έλεγχο. Η ΝΔ κατηγορεί το ΠΑΣΟΚ και για τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, χαρακτηρίζοντάς τα διαβλητά. Είναι αλήθεια πως μια λεπτή γραμμή διαχωρίζει τα "σοσιαλιστικά κριτήρια" όπως διατείνεται το ΠΑΣΟΚ από το να χρησιμοποιηθούν για την "υπόταξη της διοίκησης στο κόμμα" όπως διατείνεται η ΝΔ.

Τον Ιούνιο του 1983 πραγματοποιείται το 1<sup>ο</sup> Συνέδριο της ΟΛΜΕ, το οποίο εκτός από τη συμμετοχή του συνδικαλιστικού κινήματος στη λήψη αποφάσεων ζητά και τη δημιουργία αποκεντρωμένων και συλλογικών οργάνων διοίκησης (σχολικά συμβούλια, περιφερειακά εκπαιδευτικά συμβούλια, Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας). Συμπληρωματικά, ζητά τη μεταφορά σε αυτά αρμοδιοτήτων της κεντρικής εξουσίας, τη βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και την εργασία. Αποτελεί, επομένως, μια από τις ομάδες πίεσης που διαμόρφωσαν το νομοσχέδιο του Ν.1566/1985. Οι διεργασίες αυτές πήραν μέρος στην 1<sup>η</sup> τακτική μετασυνεδριακή γενική συνέλευση της ΟΛΜΕ. Μεταξύ των αιτημάτων υπήρχε και το να διαγραφούν οι διατάξεις για τις πειθαρχικές δικαιοδοσίες των σχολικών συμβούλων. Οι ζυμώσεις αυτές λαμβάνουν χώρα το Φεβρουάριο και το Μάρτιο του 1985 (η ΟΛΜΕ απειλεί με απεργιακές κινητοποιήσεις). Η στάση της φιλοκυβερνητικής ΟΛΜΕ είναι αμήχανη, λαμβάνοντας υπόψη πως κήρυξε 24ωρη απεργία μετά την ψήφισή του. Κάποιες από τις συνδικαλιστικές παρατάξεις των εκπαιδευτικών άσκησαν έντονη κριτική στο νομοσχέδιο και κατάφεραν να πραγματοποιηθούν λιγοστές απεργίες το Μάρτιο. Το 2<sup>ο</sup> Συνέδριο πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 1985 και ασχολήθηκε κυρίως με την εισηγητική του νόμου που κατατέθηκε στο Κοινοβούλιο τη μέρα έναρξης των εργασιών του. Η ΟΛΜΕ στόχευε να επηρεάσει τη διαδικασία και να εισηγηθεί τροποποιήσεις. Κυρίως επιζητά να θεσμοθετηθεί ο Σύλλογος των Καθηγητών "ως το κυρίαρχο όργανο λήψης αποφάσεων μέσα στο σχολείο" και ριζικές αλλαγές στη λειτουργία του θεσμού του Διευθυντή. Επιμένει ξανά στη διαγραφή των διατάξεων για την πειθαρχική δικαιοδοσία των σχολικών συμβούλων. Για την αξιολόγηση οι πολυάριθμες θέσεις της ΟΛΜΕ θα τολμήσουμε να πούμε πως δεν μεταβάλλονται ούτε όταν ο ιδεολογικός προσανατολισμός των μελών του Δ.Σ. της Ομοσπονδίας αλλάζει. Οι εκπαιδευτικοί επηρεασμένοι από πολλούς παράγοντες (κυρίως από τα φαντάσματα του παρελθόντος –επιθεωρητισμός) δεν επιθυμούν να αξιολογηθούν. Ζητείται διαχωρισμός υπηρεσιακής κρίσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με το δεύτερο να αποβλέπει στη βελτίωση των παραγόντων που το καθορίζουν (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή). Για την υπηρεσιακή κρίση επιθυμούν τη συμμετοχή των αιρετών του κλάδου αλλά και να υφίσταται μόνο για τα στελέχη. Η ΟΛΜΕ δεν επιθυμεί ο σχολικός σύμβουλος να συμμετέχει στο Υπηρεσιακό Συμβούλιο κρίσης, αλλά να έχει μόνο καθοδηγητικό, συμβουλευτικό και παιδαγωγικό ρόλο. Μετά την ψήφιση του νόμου οι διατάξεις της αξιολόγησης προβλημάτισαν την ΟΛΜΕ που θεώρησε πως ο σχολικός σύμβουλος είναι ελεγκτής και οι διαρκείς κρίσεις βοηθούν την κυβερνητική πολιτική να

διδασκεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποφασίζει εκ των υστέρων να αγωνιστεί ενάντια στην αξιολόγηση. Στο 3<sup>ο</sup> Συνέδριο (καλοκαίρι του 1987) ζητά τροποποίηση του θεσμικού πλαισίου για το σχολικό σύμβουλο, ώστε να μη συνδέεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με τη μισθολογική και βαθμολογική του εξέλιξη. Στο 4ο Συνέδριο (1989) ζητά την κατάργηση του Ν.1566/1985 και την αντικατάστασή του από ένα νόμο που θα ενσωματώνει τις θέσεις και τις αρχές του κλάδου. Στα χρόνια που ακολουθούν βλέπουμε τα παραπάνω να επαναλαμβάνονται. Η βάση απορρίπτει συλλήβδην την αξιολόγηση, το Δ.Σ. της ομοσπονδίας και τα μέλη που εκλέγονται για τα Συνέδρια όταν συνδιαλέγεται με το Υπουργείο Παιδείας ή μέσω των πρακτικών των Συνεδρίων δηλώνουν πως δεν είναι αντίθετοι με μια “διαφορετική” αξιολόγηση. Αρκετές φορές αποκαλύπτεται πως είναι αυτοί που διαλέγονται με κομματικά στελέχη που τους διαβεβαιώνουν “κλείνοντας το μάτι” πως ό,τι θεσμοθετηθεί θα μείνει στα χαρτιά. Στις επισκέψεις των συνδικαλιστών στους συλλόγους διδασκόντων των σχολείων όλοι, μηδενός εξαιρουμένου, διαβεβαιώνουν τους συναδέλφους πως μια “διαφορετική”, “δίκαιη”, “αμερόληπτη”, “κυρίως εσωτερική”, “χωρίς συνέπειες” αξιολόγηση τους βρίσκει σύμφωνους, αλλά καθώς κάτι τέτοιο είναι ανέφικτο θα αντισταθούν στην ψήφιση και εφαρμογή οποιασδήποτε μορφής αξιολογικής διαδικασίας. Χωρίς υπερβολή, ακόμα και οι συνδικαλιστές των οποίων οι παρατάξεις υπεραμύνονται της αξιολόγησης την εξορκίζουν μπροστά σε οποιοδήποτε σύλλογο διδασκόντων.

Υπενθυμίζουμε πως τα πολυάριθμα Π.Δ. και Υ.Α. που θα υλοποιούσαν το νόμο έμειναν με ελάχιστες εξαιρέσεις στα χαρτιά. Άλλα Σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων δημοσιοποιήθηκαν και απορρίφθηκαν αμέσως από ΟΛΜΕ και ΔΟΕ με κινητοποιήσεις, άλλα έγιναν ΦΕΚ και δεν υλοποιήθηκαν ποτέ, τέλος άλλα υλοποιήθηκαν αποσπασματικά. Όταν ο κόμπος έφτασε στο χτένι τα συνδικατά αντέδρασαν και δεν εξασφαλίστηκε η συναίνεσή τους. Οι τελευταίες προσπάθειες δημιουργίας ενός πλαισίου αρχών για τον 1566 γίνονται το 1987 από τον Τρίτση. Σε αυτό το πλαίσιο προτάσσεται η πειθαρχία των ενεχομένων, η καθιέρωση συνεχών αξιολογικών διαδικασιών, ο διευθυντής αποκτά ξεχωριστό ρόλο και μειώνεται η ισχύς του συλλόγου διδασκόντων, θεσμοθετείται η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και η υπηρεσιακή τους κρίση. Το κείμενο χαρακτηρίστηκε από τις ομοσπονδίες βαθιά συντηρητικό και η αντίδρασή τους ήταν άμεση. Ο ορισμός επιτροπής για την επανεπεξεργασία των σχεδίων δεν μετρίασε τις αντιδράσεις καθώς η συμμετοχή των ίδιων προσώπων από τη μεριά των πανεπιστημίων, η μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και η υπέρμετρη προβολή του ιδεολογήματος της αξιοκρατίας δυναμίτισαν όποια προσπάθεια. Αυτά που προκάλεσαν την οργή των εκπαιδευτικών ήταν η εντατικοποίηση της αξιολόγησης των μαθητών, η επαναφορά της επανάληψης της τάξης στο δημοτικό, η εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και η άτυπη κατηγοριοποίηση των σχολείων. Στο διάταγμα για να υποβαθμιστεί η ένταση της εξωτερικής αξιολόγησης διευκρινίζεται πως «... η παραπάνω αξιολόγηση στοχεύει στη διαπίστωση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και δεν έχει επιπτώσεις για τη σχολική επίδοση των μαθητών και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ...». Οι συνδικαλιστές που αμέσως μετά προκάλεσαν ρήξη (απεργίες διαρκείας) επικαλέστηκαν στροφή σε νεοσυντηρητικές πολιτικές, ωστόσο δεν πρέπει να ξεχνάμε πως οι οικονομικές διεκδικήσεις σε αυτή την απεργία ήταν σημαντικές και ένα μέρος τους ικανοποιήθηκε.

Το νομοσχέδιο μαμούθ απασχόλησε τον τύπο πολύ νωρίτερα από την υποβολή της εισηγητικής. Στις αρχές του 1984 τα κόμματα, χρησιμοποιώντας το στρατευμένο τύπο, κάνουν δηλώσεις σχετικά με τις προθέσεις τους για το νομοσχέδιο. Ο προσκείμενος στο ΠΑΣΟΚ τύπος του επιφυλάσσει θερμή υποδοχή. Όσες εφημερίδες είναι μέρος του αντιπολιτευόμενου τύπου στο αρχικό στάδιο προβάλλουν το γεγονός πως οι νόμοι 309/76 και 576/77 της ΝΔ δεν απέχουν πολύ από το παρόν νομοσχέδιο. Κάποιες προοδευτικές εφημερίδες δεν επιχειρούν να επικρίνουν την κυβέρνηση αλλά παρουσιάζουν με σοβαρότητα τις θέσεις και τους προβληματισμούς γονέων και εκπαιδευτικών. Οι εφημερίδες που πρόσκεινται στο ΚΚΕ συντάσσονται με το Γρηγόρη Φαράκο που παρατηρεί πως υπάρχουν θετικά σημεία, δεν παρατηρείται οπισθοδρόμηση σε σχέση με τους νόμους 309/76 και 576/77, εντούτοις δεν συνδράμει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Ο αντιπολιτευόμενος τύπος εγείρει ζητήματα ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Το νομοσχέδιο βάλλεται από παντού κυρίως για την επιλογή να ψηφιστεί σε θερινό τμήμα αλλά και

για τα αναρίθμητα Π.Δ. και τις Υ.Α. που το υλοποιούν συγκεντρώνοντας εξουσία και αρμοδιότητες στον υπουργό παιδείας. Δημοσιεύματα προβάλλουν τις αιτιάσεις της ΝΔ πως αποτελεί αντιγραφή μεταξικού νόμου και ότι επιχειρείται να επιβληθεί στην εκπαίδευση η ιδεολογία της κυβέρνησης. Επισημαίνεται πως αρκετές από τις τροπολογίες είναι σε μέγεθος αυτοτελούς νομοσχεδίου. Δημοσιεύονται οι πιέσεις από όλους τους ενεχομένους για τη ματαίωση της ψήφισης του νομοσχεδίου. Οι εκπαιδευτικοί απειλούν με απεργίες και η αντιπολίτευση προσπαθεί να αποδείξει την αντισυνταγματικότητά του. Μολονότι το Δ.Σ. της ΟΛΜΕ ελέγχεται από κυβερνητική πλειοψηφία αντιδρά στο νομοσχέδιο, δεν συμφωνεί με την αξιολόγηση και καταγγέλλει πως οι θέσεις του κλάδου δεν λήφθηκαν υπόψη στη διαμόρφωσή του, παρ' όλα αυτά τονίζεται στα δημοσιεύματα ότι οι απεργίες που αποφασίζονται από τις ΕΛΜΕ όλης της χώρας είναι "κατόπιν εορτής". Η διαδικασία συζήτησής του αποκαλείται "στραγγαλιστική". Οι εφημερίδες αυτές αφιερώνουν και πολύ χώρο σε άρθρα για την τροπολογία η οποία ενσωματώνεται στο νομοσχέδιο και αφορά την Ανώτατη εκπαίδευση, με την οποία αγνοούνται οι αποφάσεις του Σ.τ.Ε. και του ΑΕΔ. Προβάλλεται έντονα η άποψη του προέδρου της ΝΔ πως η πολιτική για την Παιδεία θα έπρεπε να τυγχάνει διακομματικής συναίνεσης, ενώ τονίζεται ότι το ΠΑΣΟΚ στοχεύει στο σοσιαλιστικό μετασχηματισμό. Ο φιλοκυβερνητικός τύπος αιτιολογεί τη βιασύνη της Κυβέρνησης χρησιμοποιώντας το επιχείρημα της ίδιας πως η νέα σχολική χρονιά πρέπει να βρει σχολεία και Πανεπιστήμια να λειτουργούν με νέο θεσμικό πλαίσιο. Ωστόσο, προβάλλει το θέμα της συζήτησης στην Ολομέλεια αλλά και την αρνητική στάση γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών. Αυτή η μεταρρύθμιση για τον φιλοκυβερνητικό τύπο φέρει χαρακτηριστικά εκδημοκρατισμού, εκσυγχρονισμού, αποκέντρωσης της διοίκησης και λαϊκής συμμετοχής. Προβάλλουν την αποχώρηση του ΚΚΕ ως αντιδικία με το ΠΑΣΟΚ. Με δημοσιεύματα που υπογραμμίζουν όσα θα βρουν αντίθετη την κοινή γνώμη (μείωση ωραρίου, αποποινικοποίηση ιδιαίτερων μαθημάτων, κατάργηση ιδιωτικών σχολείων κ.α.) το υπουργείο προσπαθεί να υποβαθμίσει το ζήτημα της αντίδρασης των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών αλλά και να ευτελίσει τα αιτήματα του κλάδου. Η ΝΔ κατηγορείται για «κινδυνολογία και καταστροφολογία» αλλά και για την τακτική «κωλυσιεργίας» που χρησιμοποιεί κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου. Ο προσκείμενος στο ΚΚΕ τύπος τάσσεται υπέρ των κυρώσεων σε εκπαιδευτικούς που παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα, είναι κατά της αξιολόγησης και είναι με το μέρος των εκπαιδευτικών για το ωράριο. Επαναλαμβάνονται τα αιτήματα του ΚΚΕ για υποχρεωτική προσχολική αγωγή, ενιαίο εννιάχρονο σχολείο, πολυκλαδικό λύκειο, κατάργηση ιδιωτικής εκπαίδευσης, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δημοκρατική οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Το ΚΚΕ θεωρεί ότι η διαδικασία συζήτησης υποβαθμίζει τη Βουλή. Ο προσκείμενος στο ΚΚΕ Εσωτερικού τύπος αποκαλεί τη μεταρρύθμιση "Διστακτική", ζητά αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης, αύξηση κονδυλίων, κατάργηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης και αυτοδιοίκηση της σχολικής μονάδας.

Ο Ν.1268/1982 για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ο πιο πολυσυζητημένος των τελευταίων 40 ετών. Οι διαμάχες στο κοινοβούλιο, στον τύπο και στο εσωτερικό των Πανεπιστημίων καταγράφηκαν ακόμα και σε πρακτικά επιστημονικών συνεδρίων. Ο νόμος πλαίσιο ασχολείται με την αξιολόγηση μόνο σε ό,τι αφορά αυτήν του διδακτικού προσωπικού των ΑΕΙ (αξιολόγηση και κρίση για μονιμοποίηση, εκλογή και εξέλιξη των μελών ΔΕΠ των Πανεπιστημίων). Κατά γενική ομολογία, ο νόμος υλοποίησε το αίτημα για ισότητα και δημοκρατία στο εσωτερικό των ιδρυμάτων. Οι προθέσεις του ήταν οι καλύτερες: τέλος στην ευνοιοκρατία και άνοιγμα στην κοινωνία. Το αποτέλεσμα και οι άνομες πράξεις που διαπράχθηκαν στο όνομα της δημοκρατίας κηλίδωσαν τις προθέσεις του. Ένας εκ των συντακτών του νόμου, ο Ιωάννης Πανούσης, 30 χρόνια μετά τον αποκαλεί "θεσμική δικαίωση των αιτημάτων μιας γενιάς" και καταλήγει πως "αιωρήθηκε" «πάνω από τρία μεγάλα ζητούμενα: τις "προθέσεις" του νομοθέτη, το "γράμμα" των διατάξεων, το "πνεύμα" της εφαρμογής». Όπως προκύπτει, μια σειρά από στρεβλώσεις ακύρωσαν τις προθέσεις του 1268. Το βασικότερο πρόβλημα ήταν η συναλλαγή των υποψηφίων για διοικητικές θέσεις με ομάδες πανεπιστημιακών και τις φοιτητικές παρατάξεις, το οποίο είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της διαπλοκής και της κομματοκρατίας. Μέσα σε αυτό το κλίμα ευσυνειδητοί πανεπιστημιακοί και φοιτητές προσπαθούν να παράγουν σημαντικό έργο, το οποίο δεν συνάδει με τη συνηγορία, το



συμβιβασμό και τη συναλλαγή. Η θεσμοθέτηση του ασύλου άφησε τέτοιο αποτύπωμα και μεταφράστηκε με τόσους διαφορετικούς τρόπους, δίνοντας βήμα στην ανομία, που μέχρι και μετά την κατάργησή του (ή καλύτερα με μια προσπάθεια εκλογίκευσής του με τον Ν. 3549/2007) δεν αποδέσμευσε ιδεολογικά τα ιδρύματα. Όλοι υποδέχθηκαν θετικά το νόμο αλλά στην εφαρμογή του υπήρξαν πολλά εμπόδια –προοδευτικοί καθηγητές που επιθυμούσαν να αφαιρέσουν την εξουσία από τους συντηρητικούς, το ΕΔΠ που ήθελε να απαλλαγεί από την τυραννία της έδρας, φοιτητές που επιθυμούσαν την υπέρμετρη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, την άρνηση όλων να θυσιάσουν τα συμφέροντά τους για να πετύχει η μεταρρύθμιση.

Στην εισηγητική του νομοσχεδίου υπερτονίζεται ο δημοκρατικός προγραμματισμός και ενοχοποιείται ο θεσμός της έδρας. Επισημαίνεται ότι η λαϊκή εντολή επιτάσσει ριζικό κοινωνικό μετασχηματισμό. Σε μια προσπάθεια να αποδοθεί η ευθύνη για την κρίση στην Ανώτατη εκπαίδευση, αυτή αποδίδεται στην ξένη εξάρτηση και στην αναπαραγωγή από την εκπαίδευση της άρχουσας ιδεολογίας και ως λύση στην κρίση προτείνεται ο εκδημοκρατισμός του πανεπιστημίου. Στη Βουλή η ΝΔ απορρίπτει την ανάμειξη των φοιτητών στη λήψη αποφάσεων με δικαίωμα ψήφου, αλλά και είναι εχθρικά διακείμενη στην προστασία του ασύλου, θεωρώντας περιττή τη διάταξη για μια ευνομούμενη δημοκρατική πολιτεία (επιχείρημα που μας φέρνει μέχρι το σήμερα). Υπέρ της κατάργησης της έδρας τάσσονται όλοι σχεδόν οι βουλευτές των κομμάτων. Το ΠΑΣΟΚ και το ΚΚΕ κατηγορούν τη ΝΔ πως η αντίληψή της για τη χρησιμότητα του να αποφασίζουν οι λίγοι είναι ξεκάθαρα ιδεολογικό πρόβλημα.

Οι εφημερίδες που πρόσκυνται στη μείζονα Αντιπολίτευση ξεκινούν από νωρίς, με την κατάθεση της εισηγητικής, να ζητούν τροποποιήσεις στις διατάξεις του και να παρεμβαίνουν όσο μπορούν στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης. Προβάλλουν όσο περισσότερο γίνεται τις αντιδράσεις (απεργία του ΕΔΠ, συγκέντρωση στα προπύλαια, πορεία στη Βουλή, αναβολή μαθημάτων και εξετάσεων, επίσκεψη των καθηγητών στον Πρόεδρο της Δημοκρατίας, τον Πεσμαζόγλου του ΚΟΔΗΣΟ να επιμένει για τη συνεργασία όλων, τις αντιδράσεις της ΔΑΠ και του ΚΚΕεσ.). Όπως και σε πολλά ακόμα νομοσχέδια για την παιδεία οι εφημερίδες ασχολούνται με τη συζήτησή του σε 3 μόνο συνεδριάσεις σε θερινό τμήμα της Βουλής. Εξίσου καυστικές είναι και με την εμφάνιση τόσο μεγάλου αριθμού τροπολογιών –αρκετές από τις οποίες δίνουν ακόμα περισσότερες αρμοδιότητες στον υπουργό– αλλά και τονίζουν τα πολυάριθμα Π.Δ. και τις Υ.Α. που ακυρώνουν τη νομοθετική εξουσία και δίνουν προβάδισμα στην εκτελεστική. Χρησιμοποιούν λέξεις συνθήματα όπως “διάλυση της παιδείας”, “υποβάθμιση των πτυχίων”, “κατάλυση ακαδημαϊκών ελευθεριών και κομματική εισβολή”, “γκρέμισμα των πανεπιστημίων”, “συμφορά για τα νιάτα” κ.λπ. Ένα από τα βασικά τους επιχειρήματα για να απορριφθεί το νομοσχέδιο είναι η δημιουργούμενη εξάρτηση των καθηγητών από τους φοιτητές. Χρησιμοποιούνται “ειδικοί συνεργάτες” (κάποιες φορές χωρίς να κατονομάζονται) οι οποίοι αναλύουν τα επίμαχα σημεία του νομοσχεδίου και υπογραμμίζουν κυρίως τα αδύναμα σημεία του [*επίκληση στην αυθεντία*]. Η θέσπιση της ΕΑΓΕ αντιμετωπίζεται με πολύ αρνητικό τρόπο –ως ένα υπερόργανο με συμβουλευτικό ρόλο προς την Κυβέρνηση που λειτουργεί κάνοντας κομματική εισβολή– και ακόμα πιο ακραίο είναι το γεγονός πως επισημαίνονται ως αντισυνταγματικές οι διατάξεις που τη συσχετίζουν με την αξιολόγηση και κρίση του διδακτικού προσωπικού των ιδρυμάτων και τον καθορισμό του ερευνητικού έργου των ΑΕΙ. Για την ΕΑΓΕ και την αξιολόγηση των καθηγητών γίνεται λόγος για “φακέλωμα” όλων των επιστημόνων. Γίνονται αναφορές σε προσπάθεια κομματικοποίησης των ιδρυμάτων και ικανοποίηση των αιτημάτων των ομάδων πίεσης. Δημοσιοποιούν κάποιες περιπτώσεις εκλογής καθηγητών που ματαιώθηκαν από ομάδες φοιτητών και μελών ΕΔΠ και επιχειρηματολογούν ότι η κατάσταση θα χειροτερέψει όταν η γενική συνέλευση με βάση το νόμο 1268 θα αποτελείται από 50-68 μέλη. Οι αναδρομές για την ευνοιοκρατία στα ιδρύματα φτάνουν μέχρι το σημείο να κατονομάζονται καθηγητές που όπως λέει το άρθρο «διορίστηκαν ‘επί χούντας’ και κάνουν καριέρα ως ‘ΠΑΣΟΚΤΖΗΔΕΣ’». Σε μια προσπάθεια σπύλωσης του νομοσχεδίου προβάλλεται η ομοιότητά του με αντίστοιχο νόμο της χούντας του Εβρέν. Καταλαβαίνουμε πως το νομοσχέδιο παρέσυρε μακριά τον πολιτικό πολιτισμό. Εκτός από το περιεχόμενο των άρθρων οι εφημερίδες κάνουν χρήση των δυνατοτήτων του λόγου για να επηρεάσουν την κοινή γνώμη με τα

πρωτοσέλιδα –π.χ. υποτακτικές που προηγούνται των ονομάτων και μοιάζουν να προστάζουν για την απόσυρση του νομοσχεδίου, άφθονη κινδυνολογία, επιφανείς πανεπιστημιακοί που καταφέρονται κατά του νόμου [*επίκληση του ήθους του πομπού*], κόμματα και φοιτητές που λειτουργούν με ιδιοτελείς σκοπούς [*επίθεση στο ήθος του αντιπάλου*].

Οι *προσκειμένες στην κυβέρνηση εφημερίδες*, κάποιες πιο πρόδηλα, στρατεύτηκαν στη λογική του να αγωνιστούν για να γίνει αποδεκτό το νομοσχέδιο. Ο τύπος κάνει χρήση της επίκλησης στην αυθεντία και φιλοξενεί τις απόψεις καθηγητών πανεπιστημίου που επιχειρηματολογούν υπέρ των λύσεων που προτείνει το νομοσχέδιο. Προσπαθούν να στηρίξουν τη Συνταγματικότητα της ΕΑΓΕ (εδώ επιστρατεύεται ο Α. Μάνεσης), τη δημοκρατικότητα των διατάξεων (συμμετοχή με μεγάλο ποσοστό των φοιτητών στις αποφάσεις των ιδρυμάτων), τον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική βελτίωση των ιδρυμάτων. Θέλοντας να κρατήσουν τις ισορροπίες κάνουν λόγο για ευθύνη όλων των ενεχομένων στην ακύρωση προηγούμενων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Για παράδειγμα ο Μάνεσης επικαλείται τις «αδιάλλακτες μαξιμαλιστικές θέσεις ορισμένων φοιτητικών παρατάξεων» και τις «συντεχνιακές διεκδικήσεις των βοηθών και επιμελητών (Ε.Δ.Π.)» και θεωρεί πως δεν ευθύνεται η ατομία των συντηρητικών κυβερνήσεων και οι αντιδράσεις του κατεστημένου. Ορισμένοι πανεπιστημιακοί ζητούν βελτιώσεις με συνεργασία των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας. Οι αρθρογράφοι δίνουν την ευκαιρία-λόγο και στις παρατάξεις που πρόσκεινται στα αριστερά κόμματα, οι οποίες θεωρούν πως η έδρα καταργείται αλλά διατηρούνται τα προνόμια του καθηγητικού κατεστημένου. Γίνεται αναφορά σε συγκριτικές μελέτες της UNESCO αλλά και σύγκριση με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, όπως η Γαλλία [*έκδηλη διακειμενικότητα*]. Επίσης, βοηθητική είναι η προβολή της θέσης του Παναγιώτη Κανελλόπουλου που προσπαθούσε να συμβιβάσει τους διαφωνούντες λέγοντας πως οι καθηγητές ορθά αντιδρούν σε κάποιες περιπτώσεις, αλλά ο νόμος πρέπει να ψηφιστεί και να σηματοδοτήσει μια νέα εποχή. Επιλεκτικά επιτίθενται στο ήθος του πομπού, για παράδειγμα επιλέγεται η δήλωση του Ράλλη ότι δεν έπρεπε να τιμωρηθούν οι καθηγητές που συνεργάστηκαν με τη δικτατορία σαν πορτοφολάδες και μπαίνει τίτλος στο άρθρο: «*ΚΑΚΩΣ ΤΙΜΩΡΗΘΗΚΑΝ ΟΙ ΧΟΥΝΤΙΚΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ*». Στην περίπτωση των φιλοκυβερνητικών εφημερίδων οι φράσεις συνθήματα που επιλέγονται είναι «επαναστατικές αλλαγές», «καταργείται η έδρα στα Πανεπιστήμια», «νομοθετική κατοχύρωση του ασύλου», «τέρμα στις εξεταστικές περιόδους», «δημοκρατικές δομές», «ξερίζωμα των καρκινωμάτων στην παιδεία», «νομοσχέδιο τολμηρό, δημοκρατικό, ριζοσπαστικό, που επιχειρεί βαθιά τομή». Οι απόψεις των καθηγητών και των πρυτάνεων που διαφωνούν με το νόμο πλαίσιο φιλοξενούνται με ήπιους τίτλους. Οι εφημερίδες της αριστεράς διαφωνούν με τη διαδικασία του κατεπίγοντος και συντάσσονται με τις διεκδικήσεις του ΕΔΠ και της ΕΦΕΕ. Ζητούν αναθεωρήσεις των άρθρων, καταγγέλλουν πως το νομοσχέδιο δεν είναι αρκετά ριζοσπαστικό και δημοκρατικό, ενώ προβάλλουν τις απεργίες του ΕΔΠ και των καθηγητών των ΑΕΙ (στη δεύτερη περίπτωση αρνητικά – αποκαλούνται διαρκώς καθηγητικό κατεστημένο).

#### 6.2.4 Λίγα λόγια για την περίοδο 1990-2000

Το 1991 ο διπολικός κόσμος καταρρέει. Η Σοβιετική Ένωση διαλύεται, οι ΗΠΑ υπερέχουν έναντι όλων, η Γερμανία επανενώνεται προκαλώντας στην υπόλοιπη Ευρώπη τη θέληση να επιταχύνουν τη διαδικασία ενοποίησης. Στον Ευρωπαϊκό χώρο η Συνθήκη της Ρώμης έχει τροποποιηθεί με την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη (1985-1986), για να ακολουθήσει λίγα χρόνια αργότερα η Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (γνωστή ως συνθήκη του Μάαστριχ). Η Συνθήκη του Μάαστριχ ισχύει από το Δεκέμβριο του 1990 μέχρι τη νομισματική ενοποίηση το 2000 (για την Ελλάδα το 2002). Οι αλλαγές αυτές ερμηνεύτηκαν με ποικίλους τρόπους. Η μια άποψη ήταν πως ο φιλελεύθερος καπιταλισμός θα οδηγούσε, μέσω της ελεύθερης διακίνησης αγαθών και των ανοικτών συνόρων, σε έναν κόσμο πιο πλούσιο και ειρηνικό. Η άλλη άποψη προέβλεπε εντάσεις και αναθέρμανση του τέρατος του εθνικισμού και του φονταμενταλισμού. Η Ελλάδα διένυε εκείνη την περίοδο μια ανησυχητική οικονομική κρίση. Ενώ είχε λύσει ζητήματα όπως η συναίνεση για την ευρωπαϊκή της πορεία, αποκλίνει κυρίως συναισθηματικά και μετατρέπεται σε ένα Βαλκανικό πρόβλημα. Επιπλέον, ενώ η Δύση αντιμετωπίζεται από τους κατοίκους της χώρας με θαυμασμό,

αυτό συνυπάρχει με κάποια αντιδυτικά συναισθήματα και εθνολαϊκισμό (Βούλγαρης, 2011, σσ. 133-135) (Καζάκος, 2011, σ. 126) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 125-129).

Από το 1974 έως και το 2009, η ΝΔ και το ΠΑΣΟΚ εναλλάσσονταν στη εξουσία, με τη συμβολή των εκλογικών νόμων που πλειοδοτούσαν τον πιο ισχυρό και εξασφάλιζαν την απαιτούμενη αυτοδυναμία. Την περίοδο Ιούνιος 1989–Απρίλιος 1990 η απλή αναλογική οδήγησε στο σχηματισμό αρχικά της κυβέρνησης Τζαννετάκη (ΝΔ και ΣΥΝ) και έπειτα Ζολώτα (οικουμενική). Αποτέλεσμα της απαξίωσης των κομμάτων τη δεκαετία του 1990 ήταν κάποιες διορθωτικές κινήσεις, με στόχο την επίδειξη από μέρους τους πολιτικού πολιτισμού και σεβασμού στους θεσμούς. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η αναθεώρηση του Συντάγματος, ώστε ο εκλογικός νόμος που αλλάζει να ισχύει για τις μεθεπόμενες εκλογικές αναμετρήσεις –εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση που αυτός ψηφίζεται από τα 2/3 της Βουλής. Άλλα μέτρα στην ίδια κατεύθυνση είναι ο ΑΣΕΠ, η μη μονιμοποίηση εκτάκτων, ο περιορισμός του «πολιτικού χρήματος», οι προσπάθειες αντιμετώπισης της διαπλοκής και τέλος η θεσμοθέτηση Ανεξάρτητων Αρχών (Βούλγαρης, 2013, σσ. 192-195).

Η βασικότερη αλλαγή στο θεσμικό κομμάτι των κρατών της ΕΕ είναι το γεγονός πως έπρεπε σταδιακά να μεταβούν από την ιεραρχική εξουσία σε πολυεπίπεδη διακυβέρνηση. Αυτό, υπό την ομπρέλα του εξευρωπαϊσμού, σήμαινε «εθελούσια εκχώρηση εθνικής κυριαρχίας» (Βούλγαρης, 2013, σ. 183). Η θεσμική επίδραση της Ε.Ε. γίνεται εντονότερη τη δεκαετία του 1990. Η σχέση δημόσιο-ιδιωτικό μεταβάλλεται και τα «δίκτυα διαμόρφωσης πολιτικής» γίνονται πιο περίπλοκα. Οι όροι που εισβάλλουν στο καθημερινό λεξιλόγιο είναι «λογοδοσία», «διακυβέρνηση», «διαβούλευση». Στην ενδιαφέρουσα ανάλυσή του για το τι σηματοδοτεί η χρήση του όρου «διακυβέρνηση» αντί του «κυβέρνηση», ο Βούλγαρης αναφέρει μεταξύ άλλων: περνάμε από την παραδοσιακή ιεραρχική άσκηση πολιτικής σε μια πλουραλιστική-δικτυακού τύπου μέθοδο διακυβέρνησης, τα υποκείμενα κινούνται σε υπερεθνικό επίπεδο, έχουμε διαβούλευση-εξουσιοδότηση-οριζόντιο συντονισμό (Βούλγαρης, 2013, σσ. 195-197).

Η συμμετοχή των πολιτών τις δεκαετίες 1970 και 1980 έχει αντικατασταθεί από αποστασιοποίηση. Οι πολίτες μέσω των διαδικασιών που αναφέρθηκαν πιο πάνω (ιδεολογικοπολιτικός αυτοπροσδιορισμός τους ως δεξιός, κεντρώος, αριστερός) παρασύρθηκαν σε μια πρωτοφανή πολιτική πόλωση. Μια πόλωση που συντηρήθηκε και από το γεγονός πως τα κόμματα χειραγωγούσαν το λαό, κάνοντας το ρυθμιστή των πελατειακών σχέσεων, οι οποίες και είχαν τον πρώτο ρόλο στα περισσότερα θέματα που αφορούσαν συναλλαγές των πολιτών με το κράτος. Ακολούθησε, στα μέσα της δεκαετίας του '90, η αποστασιοποίηση, γενικευμένη σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες (Βούλγαρης, 2013, σσ. 253-261). Το διάστημα 1990-96 είχαμε ένα ιστορικό χαμηλό για το δικομματισμό, με νέα κόμματα να έρχονται στο προσκήνιο (ΠΟΛΑΝ, ΔΗΚΚΙ) και αλλαγή αρχηγών των δύο μεγάλων κομμάτων (Σημίτης, Έβερτ). Η ένταξη στην ΟΝΕ αλλάζει το διακύβευμα των εκλογικών αναμετρήσεων που θα ακολουθήσουν, καθώς η παράμετρος αυτή λαμβάνεται υπόψη από τους ψηφοφόρους. Η οικονομική κρίση στρέφει τους πολίτες στην αρνητική ψήφο («να μη βγει ο αντίπαλος»), ενώ συνάμα προκρίνει και την επιλογή βάση του αρχηγού του κόμματος (Σημίτης: ένταξη στην ΟΝΕ & εκσυγχρονισμός, Καραμανλής: ανανέωση). Η επόμενη δεκαετία βρίσκει τα κόμματα να αντιπαρατίθενται γύρω από νέα δίπολα «εκσυγχρονισμός – λαϊκισμός» και «εσωστρέφεια – εξωστρέφεια». Στην πρώτη περίπτωση, ο «εκσυγχρονισμός» πιστώθηκε με τη στροφή που χρειαζόνταν οι άστοχες πολιτικές της μεταπολίτευσης. Στη δεύτερη περίπτωση, η «εσωστρέφεια» επέφερε ενίσχυση των ακροδεξιών αντιλήψεων και της ξеноφοβίας (ποικίλοι οι λόγοι: Ευρώπη, διάλυση Γιουγκοσλαβίας, μετανάστες, παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμικότητα κ.λπ.). Κάποιες από τις παραπάνω μεταβολές οδήγησαν σε σύγκλιση των άκρων, «ψήφος γνώμης», ευμετάβλητες εκλογικές επιλογές (Βούλγαρης, 2013, σσ. 262-280).

Αυτό που μπορούμε ένθερμα να υποστηρίξουμε είναι πως η ΝΔ δεν οφείλει τη συνοχή της στην ιδεολογία της. Είναι ένα κόμμα-παράταξη που περιλαμβάνει στους κόλπους του κεντροδεξιά, συντηρητικά αλλά και ακροδεξιά στοιχεία. Η ιστορική συνείδηση της παράταξης και η κυβερνητική κουλτούρα, που εξασφαλίστηκε λόγω της παρατεταμένης κατοχής της εξουσίας, έδωσαν στο κόμμα την απαραίτητη συνοχή. Τα διάφορα ρεύματα που δρούσαν διασπαστικά κατά περίοδο

(καραμανλικόι-φιλελεύθεροι, караμανλικόι-μητσοτακικόι, αποκήρυξη νεοφιλελευθερισμού το 1994, ΠΟΛΑΝ κ.α.), έκαναν το Σημίτη να μοιάζει ικανότερος για την επίτευξη της ένταξης της χώρας στην ΟΝΕ και την οδήγησαν σε δύο εκλογικές ήττες (μεσολάβησε αλλαγή ηγεσίας) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 296-297).

Στη δεύτερη κυβερνητική περίοδο του ΠΑΣΟΚ έχουμε, με μια μικρή καθυστέρηση σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη, τις συνέπειες από την ανάγκη για αλλαγή των κεϋνσιανών πολιτικών που φάνηκαν ανάξιες να αντεπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις της περιόδου. Οι απαιτήσεις ήταν αμφίρροπες, από τη μια κοινωνική πολιτική και από την άλλη αύξηση της ανταγωνιστικότητας και ανάπτυξη. Όλη αυτή η επιχειρούμενη αλλαγή πλεύσης, που σχετίζεται με μια γενικότερη ιδεολογικο-πολιτική στροφή που έλαβε χώρα στα μέσα της δεκαετίας του '90, εμφάνισε εξαιρετικές δυσκολίες. Η μεγαλύτερη δυσκολία στην τέλεση αυτής της αλλαγής εκπορευόταν από το γεγονός πως το ΠΑΣΟΚ ήταν ένα κόμμα εξουσίας και όχι αντιπολίτευσης. Το κράτος συνδεόταν αλληλεπιδραστικά με κομματικές οργανώσεις, ενώ εκ παραλλήλου δρούσαν ομάδες συμφερόντων, κέντρα εξουσίας, συνδικαλιστικοί φορείς, κλαδικές κ.λπ. Άλλωστε, η στροφή που καλούνταν το ΠΑΣΟΚ να πραγματοποιήσει, απέρρευε από την εκ των ων ουκ άνευ μετάβασή του σε κόμμα του ευρωπαϊκού σοσιαλισμού (ένταξη στη σοσιαλιστική Διεθνή το 1990) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 306-308). Τούτων δοθέντων, φάνηκε αναμενόμενο η εκσυγχρονιστική τάση να επιβληθεί στους κόλπους του κόμματος και στη συνέχεια, να κερδίσει και την εκλογική αναμέτρηση. Άμεσος στόχος η ένταξη στο σκληρό πυρήνα της ΟΝΕ, αλλά και η αντίληψη πως δεν πρέπει να προτάσσεται το πολιτικό κόστος, όταν χρειάζεται να ληφθούν αποφάσεις για την οικονομική πολιτική. Η δημαγωγία των προηγούμενων περιόδων δέχτηκε αρνητική κριτική και ο εκσυγχρονισμός ταυτίστηκε με τον επιθυμητό από όλους εξευρωπαϊσμό. Το ΠΑΣΟΚ εκείνης της περιόδου δέχτηκε άκαρπη εσωκομματική κριτική. Εντούτοις, το γεγονός πως υπήρξε συντεταγμένο με τους στόχους και το χαρακτήρα των υπολοίπων κομμάτων της Ευρωπαϊκής Αριστεράς, συγκεκριμένα με τους σοσιαλδημοκράτες και όχι με τον «τρίτο δρόμο» που είχε κύριο εκφραστή τον Tony Blair, συνετέλεσε στο να έχει και την ίδια περίπου πορεία. Τα ευρωσοσιαλιστικά κόμματα κυριάρχησαν από τα μέσα του '90 έως τις αρχές του 2000, κυβερνούσαν στις 13 από τις 15 χώρες της ΕΕ, για να ακολουθήσει συντηρητική στροφή (Βούλγαρης, 2013, σσ. 309-312).

Το 1991 ο ΣΥΝ διαλύεται. Το ΚΚΕ μετά τη διάσπαση λαμβάνει ποσοστά μικρότερα του 6% έως το 2004 και 7-8% το 2007-2009, ενώ ο ΣΥΝ/ΣΥΡΙΖΑ 3-5%. Το ΚΚΕ απορρίπτει τις προσπάθειες ανανέωσης και αντιτίθεται με όλες του τις δυνάμεις στην παγκοσμιοποίηση και την ΕΕ. Όλα τα υπόλοιπα κόμματα βρέθηκαν απέναντι με την κατηγορία πως εξυπηρετούν τα «συμφέροντα του κεφαλαίου και της πλουτοκρατίας». Η δημιουργία του ΠΑΜΕ συνέβαλε προς την ίδια κατεύθυνση-την κατάκτηση μιας διακριτής θέσης από τα υπόλοιπα κόμματα. Ο ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΣ, ενιαίο κόμμα από το 1991, δεν κατάφερε να ομογενοποιήσει τις συνιστώσες από τις οποίες προερχόταν (ΚΚΕ και ΚΚΕ Εσωτερικού) και υπό την ηγεσία της Δαμανάκη απέτυχε να μπει στη Βουλή. Το 1993 αναλαμβάνει την ηγεσία ο Νίκος Κωνσταντόπουλος και τοποθετείται στα «αριστερά της σοσιαλδημοκρατίας». Με αυτό το στόχο συμμετέχει ως ιδρυτικό μέλος στο «Κόμμα της Ευρωπαϊκής Αριστεράς». Δύο ισχυρές τάσεις μπορούν να περιγραφούν εντός του ΣΥΝ εκείνο το διάστημα. Η μια ήταν αυτή που ήθελε να επιτευχθούν μεταρρυθμίσεις ικανές να παρασύρουν αριστερά τη σοσιαλδημοκρατία και άλλη, το «αριστερό ρεύμα», επιθυμούσε τη ρήξη με την «κεντροαριστερά». Ο Κωνσταντόπουλος παρέμεινε σθεναρά πολέμιος του «εκσυγχρονισμού» του Κ. Σημίτη, δίνοντας έτσι προβάδισμα στην αριστερή συνιστώσα. Τα εκλογικά αποτελέσματα, γύρω στο 3%, δεν διασφάλιζαν τη μακροβιότητά του (Βούλγαρης, 2013, σσ. 323-329).

## 6.2.5 Η Περίοδος 1990-1993

### 6.2.5.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου

Η ΝΔ ξεκινά να κυβερνήσει έχοντας ένα υψηλό ποσοστό (47%) που προέκυψε από την προσδοκία του λαού για σταθερότητα<sup>813</sup>. Τα οικονομικά προβλήματα της χώρας έδιναν στην κυβέρνηση το άλλοθι για δυσάρεστα μέτρα<sup>814</sup>, αλλά από τη μια είχε στιγματιστεί στη συνείδηση του λαού ως ένα κόμμα που έδινε προτεραιότητα στα συμφέροντα του κεφαλαίου και από τη άλλη οι ιδιωτικοποιήσεις που επιχείρησε ξεσήκωσαν θύελλα αντιδράσεων. Ξεκίνησε μια προσπάθεια να συγκρατηθούν τα ελλείμματα μέσω της επιβολής αυστηρής φορολογίας. Ο πληθωρισμός ανεβαίνει πάνω από 20% και οι αλλαγές στο ασφαλιστικό επιφέρουν κοινωνική αναστάτωση. Ο Σουφλιάς – υπουργός Εθνικής Οικονομίας – περνά τα μέτρα και δίνει τη σκυτάλη στο Χριστοδούλου που υιοθέτησε ηπιότερη οικονομική πολιτική. Περισσότερο αποτελεσματικός στο να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα σύγκλισης με την Ευρώπη, εμφανίζεται ο Στέφανος Μάνος το 1992. Η χώρα μας έπρεπε να προσαρμοστεί σε συνθήκες που της επιβάλλονταν με σκοπό την ένταξή μας στην ΟΝΕ. Από τους βασικούς στόχους της χώρας ήταν η μείωση του ελλείμματος, του πληθωρισμού και των επιτοκίων. Εκτός από τις αυξήσεις σε φόρους, η κυβέρνηση επιχειρεί τις πωλήσεις των προβληματικών επιχειρήσεων (ΑΓΕΤ, ΟΤΕ κ.λπ.). Η Κυβέρνηση Μητσοτάκη είχε πολλά εσωκομματικά προβλήματα. Η οριακή πλειοψηφία έθεσε τον Κ. Μητσοτάκη σε “κατάσταση πολιτικής ομηρίας από το ίδιο του το κόμμα”, με την ισχυρή πτέρυγα των “καραμανλικών” στελεχών να τον αντιμετωπίζουν σαν «ξένο σώμα» της παράταξης. Το τραπεζικό σύστημα απελευθερώθηκε, ενώ οι ιδιωτικοποιήσεις που έγιναν ήταν ελάχιστες. Οι αποκρατικοποιήσεις που δρομολογεί η Νέα Δημοκρατία μένουν μετέωρες και το ίδιο θα συμβεί με όσα θα δρομολογηθούν από την κυβέρνηση Σημίτη λίγα χρόνια μετά (1996). Ο Καζάκος αποκαλεί τον «εκουγχρονισμό» της πρώτης κυβέρνησης Σημίτη ταυτόσημων προθέσεων με τις αποκρατικοποιήσεις Μητσοτάκη. Υπογραμμίζει βέβαια την αλλαγή στη ρητορική λόγω της σοσιαλιστικής κληρονομιάς της κυβερνώσας παράταξης (Καρακούσης, 2000) (Παπακωνσταντίνου, 2000α) (Clogg, 2003, σσ. 243-245) (Βούλγαρης, 2011, σσ. 135-140) (Καζάκος, 2011, σ. 126) (Νικολακόπουλος, 2012, σσ. 180-181) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 129-136).

Στην εξωτερική πολιτική κυριάρχησε το Σκοπιανό, με τις γνωστές διαστάσεις που έλαβε το θέμα το οποίο προκάλεσε την εμπλοκή της Εκκλησίας και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, τις ενέργειες του Α. Σαμαρά που κατέληξαν σε αποπομπή του, τη σκληρή αντιπολίτευση του ΠΑΣΟΚ κ.λπ. Προβλήματα δημιουργήθηκαν και με τη γείτονα Αλβανία, καθώς ο βορειοηπειρωτικός αλτρωτισμός προκάλεσε την αντίδραση του Μπερίσα. Τόσο με τις ΗΠΑ (παραμονή αμερικανικών βάσεων) όσο και με την Ευρώπη (Συμφωνία του Μάαστριχτ), οι σχέσεις μας ήταν σε ικανοποιητικό επίπεδο. Στο ελληνοτουρκικό ο Κ. Μητσοτάκης προσπάθησε να ενισχύσει το διάλογο αλλά, παρά το θερμό κλίμα που διαμορφώθηκε, στην πράξη δεν υπήρξε ιδιαίτερη πρόοδος. Το κουρασμένο ΠΑΣΟΚ φαίνεται να ανασυγκροτείται, καθώς ο Α. Παπανδρέου αθώνεται και ο ΣΥΝ διαλύεται (το ΚΚΕ με την Αλέκα Παπαρήγα αποσύρεται και ο Συνασπισμός με τη Μαρία Δαμανάκη γίνεται ενιαίο κόμμα, με την ένταξη σε αυτό της ΕΑΡ και της ανανεωτικής πτέρυγας του ΚΚΕ). Στην παιδεία οι κινητοποιήσεις μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών λαμβάνουν διαστάσεις εξέγερσης και έχουν την τραγική κατάληξη της δολοφονίας του καθηγητή Τεμπονέρα από «ομάδα κρούσεως» της ΟΝΝΕΔ τον Ιανουάριο του 1991 στην Πάτρα. Τα μέτρα που προσπάθησε να πάρει η Κυβέρνηση για την παιδεία χαρακτηρίστηκαν από τους επικριτές της παλιομοδίτικα και αυταρχικά. Το τέλος της κυβέρνησης σηματοδοτούν δύο γεγονότα. Το πρώτο η ιδιωτικοποίηση του ΟΤΕ και το δεύτερο οι διαδοχικές αποχωρήσεις των πολιτικών φίλων του Α. Σαμαρά από τη Ν.Δ. (παραίτηται από το βουλευτικό του αξίωμα και ανακοινώνει την ίδρυση της Πολιτικής Άνοιξης τον Ιούνιο του 1993). Αρκετοί πολιτικοί αναλυτές χρεώνουν στην Κυβέρνηση τους λάθους χειρισμούς στο μακεδονικό ζήτημα την τριετία 1990-1993, την αδυναμία εκμετάλλευσης του «πακέτου Πινέρο», της απόφασης

<sup>813</sup> Ωστόσο, το 47% είχε μεταφραστεί σε μια «ισχνή κοινοβουλευτική πλειοψηφία δύο μόλις εδρών» (Βούλγαρης, 2011, σ. 136).

<sup>814</sup> «Τα αυστηρά μέτρα του Μητσοτάκη χαρακτηρίστηκαν από τους πολιτικούς του αντιπάλους ως “βαλκανικός θάτσερισμός”» (Clogg, 2003, σ. 243).

της συνόδου κορυφής της ΕΟΚ στη Λισαβόνα, και του σχεδίου Βανς και Όουεν. Μετά τις εκλογές, ο Μητσοτάκης παραδίδει την ηγεσία του κόμματος στον Μιλτιάδη Έβερτ. Αλλαγή ηγεσίας έχουμε και στο Συνασπισμό, με τον Νίκο Κωνσταντόπουλο να αναλαμβάνει (Καρακούσης, 2000) (Παπακωνσταντίνου, 2000α) (Clogg, 2003, σσ. 243-245) (Νικολακόπουλος, 2012, σσ. 180-181) (Βούλγαρης, 2011, σσ. 135-140) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 129-136).

#### 6.2.5.2 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου

##### **ΟΛΜΕ (5<sup>ο</sup> Συνέδριο & 6<sup>ο</sup> Συνέδριο)**

Το 5<sup>ο</sup> Συνέδριο<sup>815</sup> της ΟΛΜΕ (1991) ήταν αφιερωμένο στο Νίκο Τεμπονέρα. Γίνεται λόγος για την κρίση στην εκπαίδευση και την ανικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας. Η τεχνολογία για την ΟΛΜΕ μπορεί να θέσει τη δημοκρατία σε κίνδυνο, δίνοντας επιλεκτικά το προβάδισμα σε λίγους που θα τη χρησιμοποιήσουν σε βάρος των πολλών. Καταγγέλλει πολιτικές κατά των εργαζομένων που οξύνουν τις κοινωνικές ανισότητες και επιδεινώνουν τα οικονομικά μεγέθη. Ο ρόλος του σχολείου δεν είναι να λύσει τα οικονομικά προβλήματα, αλλά να βοηθήσει την ανάπτυξη των εργαζομένων ώστε να ανταποκριθούν στις νέες εξελίξεις. Γίνεται ενδεδειγμένη αναφορά στις επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση. Μεταξύ άλλων αναφέρεται η έλλειψη ποιοτικής αναβάθμισής της (χρηματοδότηση, νέα αναλυτικά προγράμματα, υλικοτεχνική υποδομή, αναβάθμιση των εκπαιδευτικών). Καταγγελλικός είναι ο λόγος της ΟΛΜΕ για τις ιδεολογικές επιλογές της Κυβέρνησης (π.χ. αλλαγές στο μάθημα της ιστορίας). Εν συνεχεία, η ΟΛΜΕ χαρακτηρίζει το πλαίσιο λειτουργίας αυταρχικό (επάνοδος επιθεωρητών, αξιολόγηση από ειδικούς αξιολογητές, κατάργηση επετηρίδων, “παντοκρατορία” μόνιμου διευθυντή, αφαίρεση αρμοδιοτήτων από το σύλλογο διδασκόντων, σύνδεση βαθμού-μισθού, κομματικός έλεγχος, ρουσφετολογικές επιλογές προϊσταμένων κ.λπ.) (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 35-36).

Οι προτάσεις<sup>816</sup> της περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων: αύξηση δαπανών για την παιδεία, δημοκρατικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης, περιορισμό των ανισοτήτων στη μόρφωση, δωρεάν βιβλία και οργάνωση σχολικών βιβλιοθηκών, αναβάθμιση του εκπαιδευτικού, ρύθμιση των ζητημάτων εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου (κυρίαρχο όργανο διοίκησης να είναι ο σύλλογος διδασκόντων, επιλογή διευθυντών με θητεία και αξιοκρατικά κριτήρια, επανάκριση Προϊσταμένων Γραφείων και Διευθύνσεων “μετά τους πρόσφατους ρουσφετολογικούς διορισμούς”, κατοχύρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου και κατάργηση της συμμετοχής του δικαστικού στα υπηρεσιακά συμβούλια), διατήρηση της επετηρίδας, εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αλλαγές στο επιχειρούμενο μοντέλο αξιολόγησης, επαναλειτουργία και αναβάθμιση του Π.Ι., σωστή λειτουργία των οργάνων συμμετοχής και αποκέντρωση, διαμόρφωση από τον κλάδο μιας συγκροτημένης πολιτικής που θα λαμβάνει υπόψη την ευρωπαϊκή πραγματικότητα, ρύθμιση θεμάτων της εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων εξωτερικού, διδασκαλία δύο γλωσσών, κατάργηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης, διαχωρισμός Κράτους από την Εκκλησία (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 35-46).

Θα σταθούμε λίγο παραπάνω στις απόψεις της ΟΛΜΕ για την αξιολόγηση όπως έχουν διαμορφωθεί στη συγκεκριμένη περίοδο –γίνεται μνεία και στα πορίσματα του 2<sup>ου</sup> και 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου. Η ΟΛΜΕ είναι αντίθετη στην αξιολόγηση που δεν στοχεύει σε βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά αποσκοπεί στον έλεγχο και την επιβολή κυρώσεων. Θεωρεί την επαναφορά της αξιολόγησης ένα μέσο μετάθεσης της ευθύνης βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου στους εκπαιδευτικούς. Είναι εμφανές πως γίνεται προσπάθεια να απομονωθεί ο εκπαιδευτικός από τους άλλους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σκοπός, μέσα, αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, συνθήκες εργασίας, κοινωνικό περιβάλλον κ.α.). Βρίσκει απαράδεκτη τη σύνδεση μισθού-βαθμού και διευκρινίζει πως δεν μπορεί να αποτιμηθεί η διδασκαλία με ενιαίο τρόπο, υπάρχει σε όλες τις αξιολογικές μεθόδους ανακρίβεια και αναποτελεσματικότητα, τα εσωτερικά κίνητρα βελτίωσης είναι σημαντικότερα από εξωτερικά κίνητρα αποδοτικότητας, ο ανταγωνισμός με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας απλά αποπροσανατολίζει και αφαιρεί το επίκεντρο από διαδικασίες

<sup>815</sup> Τα πορίσματα του 5<sup>ου</sup> Συνεδρίου δημοσιεύτηκαν στο ΔΕΛΤΙΟ της ΟΛΜΕ (τεύχος 621/623 του 1991).

<sup>816</sup> Αναλυτικά οι θέσεις της ΟΛΜΕ στο ΔΕΛΤΙΟ της ΟΛΜΕ (τεύχος 618, Φλεβάρης του 1991).

που θα κόστιζαν περισσότερο, τέλος, η αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι όρος για την εκπαιδευτική λειτουργία (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 43-44).

Η θέση της ΟΛΜΕ για τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει τα ακόλουθα: α. σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα προγράμματα, τα μέσα, τις μεθόδους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται, β. αυτή η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο της συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, γ. πρέπει να διατεθούν κάποια μέσα ώστε να λειτουργήσουν επιτυχώς οι αξιολογικές διαδικασίες, δ. η αυτοαξιολόγηση είναι δομικό στοιχείο της αξιολογικής διαδικασίας και θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται σε όλα τα είδη των αξιολογικών διαδικασιών, ε. οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να έχουν εκπαιδευτεί στις αξιολογικές διαδικασίες, τις οποίες και πρέπει να εφαρμόζουν στο παιδαγωγικό-συμβουλευτικό τους έργο, στ. ο σύλλογος διδασκόντων έχει ουσιαστικό ρόλο και σημαντικές αρμοδιότητες στην αξιολόγηση και τη χάραξη πολιτικής σε ερευνητικά και επιμορφωτικά προγράμματα. Ζητά: α. διαχωρισμό των εννοιών “αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου” και “υπηρεσιακή κρίση”, β. ο σχολικός σύμβουλος να έχει ρόλο «καθοδηγητικό, συμβουλευτικό και παιδαγωγικό» στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, γ. η υπηρεσιακή κρίση να επιτελείται μόνο για τη στελέχωση της εκπαίδευσης, από Υπηρεσιακό Συμβούλιο, και να παραμείνει ασύνδετη με τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, δ. στο Υπηρεσιακό Συμβούλιο να μη μετέχει ο Σχολικός Σύμβουλος, ε. τα κριτήρια που θα εξετάζει το Υπηρεσιακό Συμβούλιο να είναι αξιολογικά, αντικειμενικά, να σχετίζονται με την πείρα, την επιστημονική κατάρτιση, τη διοικητική ικανότητα και τη συμμετοχή στις σχολικές διαδικασίες του εκπαιδευτικού, στ. το Υπηρεσιακό Συμβούλιο να έχει πρόσβαση στα συμπεράσματα της αξιολόγησης ζ. στοιχεία που μπορούν να συνεκτιμηθούν από το Υπηρεσιακό Συμβούλιο είναι 1. ο φάκελος του υποψηφίου, 2. στοιχεία που επιθυμεί να προσκομίσει ο ίδιος και 3. προσωπική συνέντευξη, η. ο εκπαιδευτικός να μπορεί να προσφύγει αν έχει ένσταση σε δευτεροβάθμια κρίση αντίστοιχου Υπηρεσιακού Συμβουλίου, θ. ο σχολικός σύμβουλος να μη συμμετέχει στην αξιολόγηση υπηρεσιακής κρίσης του εκπαιδευτικού (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 44-45).

Το 6<sup>ο</sup> Συνέδριο<sup>817</sup> της ΟΛΜΕ έλαβε χώρα το διάστημα 28 Ιουνίου 1993 έως και 2 Ιουλίου 1993. Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε σε μια περίοδο αναταραχών στα Βαλκάνια και κάποια από τα ανοικτά εθνικά προβλήματα της χώρας μας βρίσκονται σε αδιέξοδο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι οικονομικά εξαθλιωμένοι και επιστημονικά καθηλωμένοι. Οι νόμοι και τα Π.Δ. της περιόδου, που έχουν ψηφιστεί ή/και ψηφίζονται λίγο μετά το Συνέδριο, είναι για την ΟΛΜΕ ανοικτό μέτωπο, καθώς χαρακτηρίζονται από αυταρχισμό και διάθεση για επιβολή ελέγχου της μετάδοσης της γνώσης και χειραγώγηση των εκπαιδευτικών. Η ΟΛΜΕ διεκδικεί αύξηση δαπανών για την παιδεία, κατάργηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης, κατάργηση του θεσμικού πλαισίου που ψηφίστηκε πρόσφατα (επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διοίκηση της εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την αξιολόγηση μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών), κάλυψη λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων, επίλυση των προβλημάτων της σχολικής στέγης, μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα, διατήρηση επετηρίδας, συμμετοχή των Εκπαιδευτικών Οργανώσεων και των Επιστημονικών Ενώσεων στην αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, γενίκευση της ενισχυτικής διδασκαλίας και θεσμοθέτηση ρυθμίσεων για την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των καθηγητών (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 47-48).

Η ΟΛΜΕ προβαίνει σε μια συνολική πρόταση για την αναβάθμιση της δημόσιας δωρεάν εκπαίδευσης. Οι αποφάσεις του Συνεδρίου αφορούν 1. Περιεχόμενο της Εκπαίδευσης - Αναλυτικά προγράμματα - Διδακτικά βιβλία, 2. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (εδώ ασκείται έντονη κριτική στον Ν.2009/1992 και γίνεται σάλος για το ρόλο των ιδιωτικών «Κέντρων Ελευθέρων Σπουδών»), 3. Επιμόρφωση - Μετεκπαίδευση Κατάρτιση (εδώ ασκείται έντονη κριτική για το Π.Δ.250/92), 4. Αξιολόγηση, 5. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, 6. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 48-66).

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου οι εκπαιδευτικοί επαναλαμβάνουν πως είναι αντίθετοι με την αξιολόγηση-κρίση που δεν αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου,

<sup>817</sup> Αναλυτικά τα πορίσματα στο ΔΕΛΤΙΟ της ΟΛΜΕ (τεύχος 639 του 1993).

αλλά στον έλεγχο. Καταγγέλλουν τον απαράδεκτο τρόπο με τον οποίο το υπουργείο προσπαθεί να επαναφέρει τον έλεγχο της σχολικής συμπεριφοράς, μέσω της σύνδεσης της επιμόρφωσης με την ατομική αξιολόγηση. Οι ρυθμίσεις της αξιολόγησης των επιμορφούμενων είναι στη λογική του Π.Δ. για την αξιολόγηση που δόθηκε τον Αύγουστο και δεν υπογράφηκε μετά από έντονες πιέσεις του κλάδου (έκτακτη Γ.Σ. Προέδρων, συγκέντρωση 30.000 υπογραφών κ.λπ.). Όλα θυμίζουν τον παλιό θεσμό του επιθεωρητή και το καθεστώς των εκθέσεων επιθεωρήσεων. Σημείο κλειδί για την ΟΛΜΕ είναι πως παρόλο που το Π.Δ. έχει τίτλο «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», προβλέπει αποκλειστικά να αξιολογείται ατομικά ο εκπαιδευτικός. Παράλληλα, συνδέει την αξιολόγηση με την υπηρεσιακή του εξέλιξη. Ο αυταρχικός έλεγχος θα οδηγήσει στην επιθυμητή για το Υπουργείο συμμόρφωση, ομοιομορφία και πιστή εκτέλεση της εκπαιδευτικής του πολιτικής. Εξίσου ανησυχητικό για την ΟΛΜΕ είναι το γεγονός πως η εν λόγω αξιολόγηση δεν είναι επιστημονικά έγκυρη.

Η Ομοσπονδία διατυπώνει ξεκάθαρες θέσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου<sup>818</sup>. Θεωρεί τη διδασκαλία μια σύνθετη λειτουργία που δεν μπορεί να τυποποιηθεί και να “εξακριβωθεί επιστημονικά” ποια αποδίδει περισσότερο. Η ατομική αξιολόγηση έχει αποδειχθεί έως τώρα αναξιόπιστη. Στις προτάσεις της ο σκοπός της αξιολόγησης δεν μπορεί παρά να είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο σύλλογος διδασκόντων έχει «ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική λειτουργία με την ανάληψη αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στην αξιολόγηση». Η ανάπτυξη ερευνητικών εργασιών στις σχολικές μονάδες συνδέεται με τις αξιολογικές διαδικασίες. Ο Σύμβουλος πρέπει να παραμείνει *καθοδηγητής* και οι έννοιες “αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου” και “υπηρεσιακή κρίση” πρέπει να είναι διαχωρισμένες. Το προτεινόμενο πλαίσιο από την ΟΛΜΕ έχει ως εξής: Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ο Σύλλογος των Διδασκόντων να επιτελεί τον προγραμματισμό του διδακτικού έργου και να τον υποβάλλει στον προϊστάμενο Δ.Ε. και τους σχολικούς συμβούλους, για να διατυπώσουν παρατηρήσεις. Μετά, να ακολουθεί συνεδρίαση που θα οριστικοποιεί τον προγραμματισμό της χρονιάς. Όταν, κατά τις παιδαγωγικές συνεδρίες των Α' και Β' τριμήνων, διαπιστώνεται πως χρειάζονται διορθωτικές κινήσεις, οι εκπαιδευτικοί να προβαίνουν σε αυτές. Στο τέλος της χρονιάς, ο Σύλλογος Διδασκόντων να κάνει τον απολογισμό<sup>819</sup> του εκπαιδευτικού έργου. Κατά τον προγραμματισμό της επόμενης χρονιάς πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο απολογισμός της προηγούμενης.

Η διαδικασία αξιολόγησης είναι για την ΟΛΜΕ αποκεντρωμένη και συλλογική. Οι ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας πρέπει να είναι σεβαστές. Τέλος, η οργάνωση της αξιολογικής διαδικασίας είναι υπόθεση κάθε σχολικής μονάδας.

Για την ΟΛΜΕ ο Ν.2043/1992 είναι ένα «προσωποπαγές, ιεραρχικό και αυταρχικό πλαίσιο που ρυθμίζει την οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος».

Οι θέσεις της για την υπηρεσιακή κρίση δεν μεταβάλλονται από αυτές του προηγούμενου Συνεδρίου. Ιδιαίτερα καταγγελτικός είναι ο λόγος για την Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως έχει καταλυθεί η συλλογικότητα, υπάρχει υπερσυγκέντρωση εξουσιών και αναβίωση του επιθεωρητισμού, προωθούνται οι κομματικοί ημέτεροι και επιβάλλεται κομματικός έλεγχος σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο διευθυντής του σχολείου έχει υπερεξουσίες, ο σύλλογος διδασκόντων μπαίνει στο περιθώριο, οι εκπαιδευτικοί υπαλληλοποιούνται και ο Σύμβουλος γίνεται ελεγκτής του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Οι επιλογές διευθυντών της χρονιάς που προηγήθηκε, έγιναν, όπως καταγγέλλει η ΟΛΜΕ, με αδιαφάνεια και παραβιάζοντας τη νομιμότητα (*κομματισμός και ρουσφέτια*), ενώ τα Συμβούλια Επιλογής και τα Υπηρεσιακά Συμβούλια μετατράπηκαν σε «εκτελεστικά όργανα της κεντρικής

<sup>818</sup> Γίνεται επίκληση στα πορίσματα των Ευρωπαϊκών Συνδικάτων, του Συμβουλίου της Ευρώπης και της ειδικής ημερίδας για την αξιολόγηση της ΟΛΜΕ στις 19-12-1991.

<sup>819</sup> Αυτός αναφέρεται (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σ. 62):

- στο βαθμό υλοποίησης των προγραμματισμένων στόχων,
- στα αίτια των αποκλίσεων από τους προγραμματισμένους στόχους και τις αδυναμίες που παρουσιάστηκαν,
- στις σχέσεις και την εξέλιξη του μαθητικού δυναμικού,
- στις προτάσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.



εξουσίας». Στην πρόταση της ΟΛΜΕ κυριαρχεί η αποκέντρωση και η συλλογικότητα. Η σχολική μονάδα, που αποκαλείται “κύτταρο” του εκπαιδευτικού μας συστήματος, και ο σύλλογος διδασκόντων πρέπει να έχουν τον κεντρικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων για τη λειτουργία του σχολείου, τον προγραμματισμό, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 60-65).

### 6.2.5.3 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

#### **Ν.2043/1992 (ΦΕΚ 79 - 19.05.1992)-Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.**

Ο νόμος ρυθμίζει την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων και τα καθήκοντά τους, προβλέπει τη ρύθμιση των θεμάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την έκδοση ενός Π.Δ. (ακολουθεί το Π.Δ.320/1993).

#### **Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2043/1992 (09/04/1992)**

Στην εισαγωγή της εισηγητικής αναφέρεται πως το παρόν νομοσχέδιο έρχεται να υλοποιήσει όσα προέκυψαν μέσω του Εθνικού Διαλόγου που ξεκίνησε στις 8 Μαρτίου του 1991. Γίνεται αναφορά σε «ένα ολοκληρωμένο μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα για την ποιοτική βελτίωση, τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος». Για πολλοστή φορά γίνεται επίκληση στο συναίσθημα («Το θέμα της παιδείας είναι κατεξοχήν εθνικό θέμα...») για να δικαιολογηθούν οι παρεμβάσεις («βαθείς τομές») αλλά και να προκαταληφθούν οι ενεχόμενοι ώστε να συναινέσουν. Η Παιδεία παρουσιάζεται ως το μέσο που θα συνδράμει στο «ξεπέρασμα της κρίσης που μαστίζει την ελληνική κοινωνία». Ακολουθεί η επίκληση στο προσωπικό ήθος του πομπού («Όλες οι προτάσεις μας για την Παιδεία συνεχονται από κοινό όραμα: τη διαμόρφωση του Έλληνα πολίτη ο οποίος θα ζήσει μέσα σε μια Ενωμένη Ευρωπαϊκή Κοινότητα, του Έλληνα πολίτη στην Ευρώπη χωρίς σύνορα»), ενώ η δεοντολογική διατύπωση («ενός πολίτη που πρέπει να χαρακτηρίζεται από αίσθηση ευθύνης...») στοχεύει να πείσει πως ο πομπός έχει πλήρη επίγνωση της κατάστασης και καταθέτει λύσεις και προτάσεις για όσα απασχολούν την κοινωνία. Επιστροφή και πάλι στο συναίσθημα του δέκτη («...ενός πολίτη που πιστεύει και βιώνει την εθνικής μας παράδοση»). Εύκολα γίνεται αντιληπτό πως πρέπει δάσκαλοι και μαθητές να είναι αρωγοί αυτής της προσπάθειας («σχολείο απαιτητικό [...] καλλιεργεί την κριτική σκέψη...»).

Η επόμενη ενότητα με τίτλο «Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού», ξεκινά με τη διαπίστωση πως «Σήμερα κανένας εκπαιδευτικός δεν αξιολογείται». Η πρόταση δίνεται ως αρνητική διαπίστωση, καθώς αμέσως μετά ακολουθεί «Όμως η αξιολόγηση της ατομικής προσφοράς είναι φυσική λειτουργία σε κάθε κοινωνικό σύνολο». Αποσαφηνίζεται ότι η αξιολόγηση δεν θα συνδεθεί με τη μισθολογική εξέλιξη, αλλά θα αποτελέσει κριτήριο επιλογής –αξιοκρατικής– των στελεχών της εκπαίδευσης. Τα επιχειρήματα υπέρ της επικείμενης αξιολόγησης αρκετά: α. φιλοδοξεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να σχηματίσει εικόνα για την απόδοσή του, β. να ενισχύσει την αυτογνωσία του (επιστημονική συγκρότηση, παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική ευστοχία), γ. να χρησιμοποιήσει τις διαπιστώσεις/υποδείξεις του σχολικού συμβούλου για να βελτιωθεί.

Στην ενότητα «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ» το πρώτο που επισημαίνεται είναι πως «η έλλειψη αποτελεσματικότητας στο σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης, οδήγησε σε ένα σχολείο κατ’ ουσίαν ακέφαλο». Το σχολείο δεν λειτουργεί σωστά γιατί (επίκληση στη λογική -επιχειρήματα): α. στη διοίκηση υπάρχει ασυνέχεια και εναλλαγή ρόλων που συνεπάγεται ανασφάλεια, β. υπάρχει έλλειψη αρμοδιοτήτων και ευθυνών που απορρέουν από αυτές, γ. η ασάφεια των κριτηρίων επιλογής συνεπάγεται την αμφισβήτηση των επιλεγόμενων, δ. δεν παρέχονται κίνητρα για διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων. Όλα τα παραπάνω συνηγορούν υπέρ της αναμόρφωσης του τρόπου επιλογής στελεχών εκπαίδευσης.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αναγορεύεται σε βασικό στέλεχος της διοίκησης της εκπαίδευσης. Είναι ταυτόχρονα συντονιστής, καθοδηγητής σε διοικητικό-παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο, αξιολογητής, υπεύθυνος για τη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας και τόσα

ακόμα. Με επιμόρφωση και σωστή προετοιμασία, οι επιλεγμένοι διευθυντές, αφού αξιολογηθούν για το έργο τους, μπορούν να εξελιχθούν σε ανώτερα διοικητικά στελέχη (π.χ. Προϊστάμενοι Διευθύνσεων Εκπαίδευσης).

Υπάρχουν προβλέψεις για διάφορες μεταβατικές διατάξεις, οι οποίες ρυθμίζουν τη μετάβαση από το υπάρχον σύστημα σε ένα σύστημα που θα στηρίζεται στην αξιολόγηση των στελεχών και το βασικότερο στη *μονιμοποίηση τους*.

Στον τρόπο επιλογής διευθυντών τονίζεται η “αντικειμενικότητα” που εισάγεται με το ποσοστό 75% της βαθμολογίας που καλύπτουν τα κριτήρια αρχαιότητα και επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση, εν αντιθέσει με τα προϋπάρχοντα ασαφή κριτήρια όπως η “κοινωνική προσφορά” του υποψηφίου.

Σε αντίθεση με τον Ν.1566/1985, ο τρόπος αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού θα καθορίζεται με Π.Δ. αντί για υπουργική απόφαση.

### ***N. 2043/1992 – Πρακτικά Βουλής (06/05/1992 – 14/05/1992)***

#### ***Επισημάνσεις***

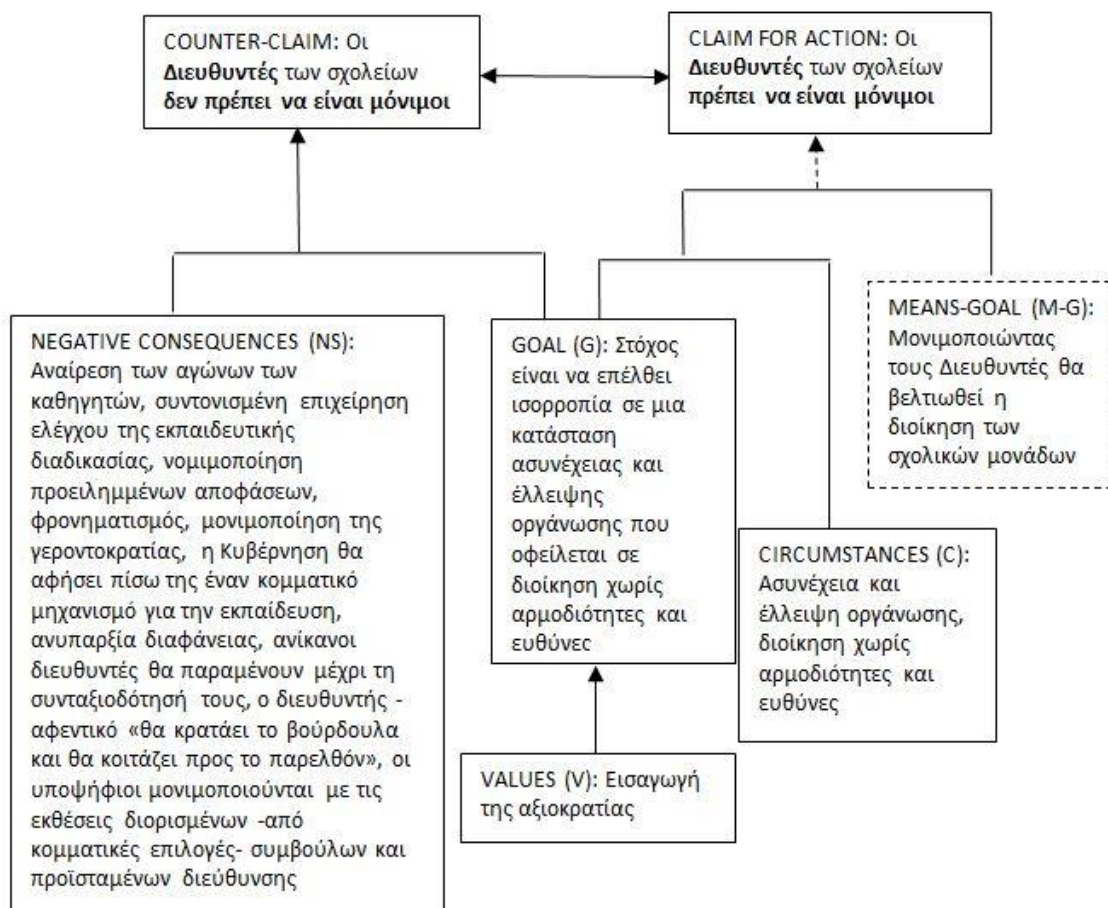
Η ΝΔ ισχυρίζεται πως το σχέδιο νόμου θα επιφέρει ισορροπία σε μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται για την ασυνέχεια και την έλλειψη οργάνωσης (διοίκηση χωρίς αρμοδιότητες και ευθύνες). Διακηρυγμένος στόχος για την Κυβέρνηση είναι η εισαγωγή της αξιοκρατίας. Ο Υπουργός Παιδείας υπενθυμίζει πως ο Ν.1566/1985 προέβλεπε αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, αλλά το Π.Δ. που θα την υλοποιούσε δεν εκδόθηκε ποτέ. Η αξιολόγηση είναι «φυσική λειτουργία» που ωθεί τον πολίτη να βελτιώνεται. Θεωρεί δεδομένη την επιθυμία του Έλληνα πολίτη να είναι και Ευρωπαίος πολίτης.

Σύσσωμη η αντιπολίτευση κάνει λόγο για αναίρεση των αγώνων των καθηγητών, για συντονισμένη επιχείρηση ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για νομιμοποίηση προειλημμένων αποφάσεων, για δούρειο ίππο που θα φέρει στην εκπαίδευση χειραγώγηση και αυταρχισμό. Το ΚΚΕ κάνει λόγο για φρονητισμό. Ενοχλεί ιδιαίτερα η προσπάθεια “μονιμοποίησης” των στελεχών της εκπαίδευσης. Γίνεται λόγος για την ευρωπαϊκή τάση τα διευθυντικά στελέχη να έχουν θητεία και προβάλλεται η αντίθεση με αυτό που προσπαθεί να θεσμοθετήσει η ΝΔ που θυμίζει μονιμοποίηση της γεροντοκρατίας.

Έντονη αντιπαράθεση υπάρχει και για τη συμμετοχή, στις συζητήσεις που προηγήθηκαν, όλων των ενεχομένων. Ο Σουφλιάς ισχυρίζεται πως απηύθυνε προς όλους κάλεσμα για συνεργασία χωρίς αποτέλεσμα, ενώ η Αντιπολίτευση κάνει λόγο για προσχήματα.

Και στη συζήτηση κατά άρθρο και στη συζήτηση κατ’ αρχήν του παρόντος νομοσχεδίου υπάρχει έντονη δυσφορία για την εφαρμογή των κριτηρίων και κυρίως αποτυπώνεται καχυποψία από την αντιπολίτευση. ΠΑΣΟΚ, ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΣ και ΚΚΕ θεωρούν πως η ΝΔ, με αυτό το νομοσχέδιο, θα αφήσει πίσω της, όταν δεν θα είναι πια κυβέρνηση, έναν κομματικό μηχανισμό για την εκπαίδευση. Η Κυβέρνηση δεν γεννά το αίσθημα της ασφάλειας και της αντικειμενικότητας στους συνομιλητές της στο κοινοβούλιο. Αυτό συμβαίνει στην πλειονότητα των νομοσχεδίων, αλλά εδώ διακρίνουμε μια βεβαιότητα πως τα άρθρα έχουν συμπεριλάβει κριτήρια που θα διασφαλίσουν τη φαικλίδευση της αξιολογικής διαδικασίας.

Ακολουθεί, με βάση την ανάλυση πολιτικού λόγου των Isabela & Norman Fairclough, η κριτική εξέταση μιας πρότασης δράσης (μονιμότητα διευθυντών σχολικών μονάδων). Παραθέτουμε τις συνέπειες της δράσης (αρνητικές & θετικές), όπως αυτές παρουσιάζονται μέσω των λόγων της Κυβέρνησης και της Αντιπολίτευσης (βλέπε Σχήμα 10).



Σχήμα 10: Deliberation (argument & counter-argument) – Οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρέπει να είναι μόνιμοι

### MME & N.2043/92

**Η Καθημερινή** (Η Καθημερινή, 1992a, σ. 3) με ένα μικρό άρθρο, χρησιμοποιώντας τη λέξη “αντιπαράθεση”, ανακοινώνει την έναρξη συζητήσεων για το νομοσχέδιο [υποβάθμιση θέματος]. Την επόμενη μέρα (Η Καθημερινή, 1992b, σ. 1), επιλέγει να προκαλέσει την αγανάκτηση των γονιών και των μαθητών, τους οποίους αποκαλεί θύματα [επίκληση στο συναίσθημα του δέκτη]. Καθησυχαστική είναι η εφημερίδα για την πορεία των απεργιακών κινητοποιήσεων (Η Καθημερινή, 1992c, σσ. 1,3), η οποία επιλέγει αντί ενός μεγάλου άρθρου να σκορπίσει στα τμήματα Πολιτική, Οικονομικά και στο Πρωτοσέλιδο μικρά κείμενα. Στη δεύτερη σελίδα της ίδιας μέρας επιλέγει να παρουσιάσει το νομοσχέδιο μέσα από το βλέμμα του Υπουργού Παιδείας –αναλύει τη θέση Σουφλιά και αναφέρει πως η αντιπολίτευση τάχθηκε κατά– (Η Καθημερινή, 1992d, σ. 2). Είναι ξεκάθαρο ότι η εφημερίδα θέλει να υποβαθμίσει τη διένεξη υπουργείου και εκπαιδευτικών. Ακόμα μια ενέργεια, που από τους πολιτικούς αντιπάλους της ΝΔ μπορεί να χαρακτηριστεί ανέντιμη, είναι πως στα άρθρα της στις 13 Μαΐου υποστηρίζει σθεναρά ότι το αίτημα αιχμής των εκπαιδευτικών είναι το οικονομικό. Διαφορετικά από άλλες εφημερίδες παρουσιάζεται και η επίδοση ψηφίσματος των αιτημάτων του κλάδου των εκπαιδευτικών σε συγκέντρωσή τους στο Υπουργείο Παιδείας<sup>820</sup> (Η Καθημερινή, 1992e, σ. 2). Μια μέρα μετά, φροντίζει να επαναλάβει το επιχείρημα του Έβερτ πως το ναι στην απεργία αποτελεί «εκβιασμό» της κοινωνίας (Η Καθημερινή, 1992f, σ. 3).

Ο **Ελεύθερος Τύπος** επιλέγει, επίσης, να επενδύσει σε αγανάκτηση (Ελεύθερος Τύπος, 1992a). Κάνει πόλεμο στους καθηγητές, ενισχύοντας την αγωνία των γονιών κυρίως για τις εισαγωγικές εξετάσεις των μαθητών στα ΑΕΙ (Ελεύθερος Τύπος, 1992b, σ. 3). Στο ίδιο ύφος, λίγες

<sup>820</sup> Για την ίδια συγκέντρωση η εκδοχή του Ριζοσπάστη είναι εντελώς διαφορετική, όπου και γίνεται λόγος για μεθοδεύσεις από τον Υπουργό και το Γενικό Γραμματέα του Υπουργείου Κ. Χαραλαμπίδου (Ριζοσπάστης, 1992d, σ. 16).

μέρες μετά, κάνει λόγο για «οργή γονέων» (Ελεύθερος Τύπος, 1992c, σ. 26). Στις 14<sup>821</sup> και 16 Μαΐου επιλέγει να μιλήσει για την ακύρωση των απεργιακών κινητοποιήσεων –αναφέροντας τις εκκλήσεις του Μιλτιάδη Έβερτ για νηφαλιότητα– (Ελεύθερος Τύπος, 1992d) (Ελεύθερος Τύπος, 1992f, σ. 2). Στις 16 Μαΐου η εφημερίδα αποκαλεί “ράπισμα” των καθηγητών προς τους συνδικαλιστές την ακύρωση της απεργίας στις εξετάσεις (Ελεύθερος Τύπος, 1992g, σ. 2).

Στις 5 Μαΐου το άρθρο στα **ΝΕΑ** κάνει λόγο για τον ξεσηκωμό των εκπαιδευτικών και επικεντρώνεται στην αξιολόγηση (Τα Νέα, 1992a, σ. 12). Στις 6 Μαΐου αρθρογραφεί ο πρόεδρος της ΟΛΜΕ Χρίστος Δούκας (Δούκας Χ. , 1992, σ. 6). Επιλέγει να υπογραμμίσει το ζήτημα με την επιλογή των διευθυντικών στελεχών –προβάδισμα στην αρχαιότητα, συνέντευξη–, ενώ για την απαξίωση της βούλησης του εκπαιδευτικού χρησιμοποιεί την επίκληση στην αυθεντία και αναφέρει την «Διακήρυξη του Εκπαιδευτικού Ομίλου» του Γληνού (1927). Καταγγέλλει πως η πολιτεία δεν είναι αρωγός των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να βελτιωθούν αλλά τους χρησιμοποιεί για να υπηρετούν τις εντολές της κομματικής εξουσίας και τις πελατειακές της σχέσεις. Στις 7 Μαΐου προβάλλει την επερχόμενη απεργία αλλά και τα βασικά επιχειρήματα των αγορητών στο Κοινοβούλιο κατά τη διάρκεια της συζήτησης επί της αρχής (Τα Νέα, 1992b, σ. 12). Στις 11 Μαΐου αναγγέλλει την 24ωρη απεργία και ξεχωρίζει από τα διατάγματα τη μονιμοποίηση των διευθυντών σχολείων και των προϊσταμένων εκπαίδευσης που υπηρετούν επί θητεία σήμερα (Τα Νέα, 1992c, σ. 7).

Στο **ΒΗΜΑ**, στο άρθρο με τίτλο «*Τι σχεδιάζουν οι καθηγητές και τι ο κ. Σουφλιάς*» (Ράπτη, 1992a), η Συλβάνα Ράπτη αναλύει τις πιθανές εκδοχές για το πως θα εξελιχθεί η πρόθεση των καθηγητών για απεργία στις εξετάσεις. Εκεί δίνονται κάποια στοιχεία για το πώς λειτουργούν οι συνδικαλιστές των παρατάξεων. Η ΠΑΣΚ, ευρισκόμενη στο πλευρό της Αντιπολίτευσης, διατυπώνει την πλέον αγωνιστική πρόταση –προειδοποιητικές απεργίες, εικοσιτετράωρες ή σαρανταοκτάωρες, μη κατάθεση βαθμολογίας και πενθήμερη απεργία στην περίοδο των προαγωγικών εξετάσεων–, ενώ οι “διστακτικοί” εκπρόσωποι του Συνασπισμού στην ΟΛΜΕ υποδεικνύουν να δοθεί η εξουσιοδότηση στις ΕΛΜΕ για τη λήψη αποφάσεων. Η ΔΑΚΕ αντιμετωπίζει το πρόβλημα της διάστασης απόψεων μεταξύ των συνδικαλιστών της στην ΟΛΜΕ και τη βάση των καθηγητών της ΝΔ. Η βάση προτίθεται «να συμμετάσχει ενεργά στην απεργία» ή «να την συνδράμει παθητικά». Η βάση της ΔΑΚΕ, σύμφωνα με τη συντάκτρια του άρθρου, αισθάνεται προδομένη από το κόμμα της. Οι λόγοι αρκετοί: το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ΝΔ δεν εφαρμόζεται, ο μηχανισμός που έσπασε πριν δύο χρόνια την απεργία και αντιμετώπισε τις καταλήψεις επί Κοντογιαννόπουλου αντιμετωπίστηκε ψυχρά από το Σουφλιά, ενώ η χαριστική βολή είναι οι διατάξεις του επικείμενου νομοσχεδίου, σύμφωνα με τις οποίες κανένας από τους σημερινούς προϊσταμένους Διευθύνσεων Εκπαιδύσεως δεν έχει δικαίωμα υποψηφιότητας για μονιμοποίηση. Λίγους μήνες μετά, αφού έχουν ολοκληρωθεί οι διαδικασίες επιλογής διευθυντών στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η εφημερίδα καταγγέλλει επώνυμα περιπτώσεις υποψηφίων – παλιών διευθυντών κυρίως–, που με προϋπηρεσία σε διοίκηση και πολλά τυπικά προσόντα, οι οποίοι με μεθόδευση στη συνέντευξη –έλαβαν 1 έως 5 μόρια στα 25 από τα διορισμένα μέλη των Υπηρεσιακών Συμβουλίων– δεν κατάφεραν να γίνουν διευθυντές (Χατζίδης, 1992, σ. 45).

Η **Ελευθεροτυπία** επιλέγει να τονίσει την ομοψυχία των Ομοσπονδιακών Οργανώσεων και την επιθυμία τους, με μέσο την απεργία, να εναντιωθούν στο νομοσχέδιο (Ελευθεροτυπία, 1992a, σ. 12). Η Ελευθεροτυπία με το άρθρο της στις 6 Μαΐου προαναγγέλλει κινητοποιήσεις στην εκπαίδευση. Γίνεται αναφορά στις προθέσεις της ΟΛΜΕ για απεργιακές κινητοποιήσεις. Στην κοινή συνέντευξη τύπου ΔΟΕ και ΟΛΜΕ παραβρίσκονταν ο εκπρόσωπος της ανώτατης συνομοσπονδίας γονέων και ο εκπρόσωπος του Συνασπισμού Θ. Βλάχος, οι οποίοι τάχθηκαν με τις θέσεις του κλάδου των εκπαιδευτικών. Μεταφέρει ακόμα τις απόψεις του προέδρου της ΟΛΜΕ, Χρ. Δούκα, πως «ο θεσμός του σχολικού συμβούλου χάνει τον παιδαγωγικό του ρόλο. Ο διευθυντής του

<sup>821</sup> Την ίδια μέρα, δημοσιεύεται άρθρο στη εφημερίδα για τα μέτρα του προγράμματος σύγκλισης στις απαιτήσεις της ΟΝΕ, όπου φαίνεται πως πλήττεται η παιδεία, αλλά ο συντάκτης του άρθρου φροντίζει να επικαλεστεί το ήθος του πομπού -Σουφλιάς- περιγράφοντας την οργή του για τις προτάσεις της επιτροπής Παυλόπουλου (Ελεύθερος Τύπος, 1992e, σ. 9).

σχολείου εξοπλίζεται με υπερεξουσίες και η αρχαιότητα αποτελεί το βασικό κριτήριο για την επιλογή του. Ο σύλλογος διδασκόντων περιθωριοποιείται και οι καθηγητές οδηγούνται στην πλήρη υπαλληλοποίηση». Ο Δούκας αντιτίθεται στην αξιολόγηση που αποβλέπει στον έλεγχο και στη σύνδεση μισθού-βαθμού. Ο Τουλούπης, πρόεδρος της ΔΟΕ, κάνει λόγο για τη δυνατότητα του διευθυντή να επιβάλλει τη βούλησή του, «να ελέγχει ιδεολογικά το σχολείο και κατά συνέπεια να διαμορφώνει αυτούς που θα αναπαράγουν τον κομματικό μηχανισμό» [θεωρία της αναπαραγωγής]. Η εφημερίδα επιλέγει να κάνει υπότιτλο το «*Ιδεολογικός έλεγχος*». Στην ίδια σελίδα οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι διαμαρτύρονται για ρυθμίσεις του νομοσχεδίου (άρθρο 7) που τους αφορούν (Ελευθεροτυπία, 1992b, σ. 35). Στις 7 Μαΐου επιλέγει να γράψει για τη διάσταση απόψεων στους κόλπους της ΟΛΜΕ σχετικά με την εισήγηση απεργίας στις εξετάσεις και τη μετάθεση της λήψης απόφασης στις ΕΛΜΕ (Ελευθεροτυπία, 1992c, σ. 19). Την επόμενη μέρα, επιχειρείται επίθεση στο ήθος του πομπού, καθώς υπονοείται πως ο Υπουργός φέρνει για ψήφιση ένα απαρχαιωμένο νομοσχέδιο και επιτίθεται στους εκπαιδευτικούς που όντας εξαθλιωμένοι οικονομικά, δεν συναινούν (Ελευθεροτυπία, 1992d, σ. 6). Στις 11 Μαΐου γίνεται αναφορά στις απεργιακές κινητοποιήσεις ΟΛΜΕ και ΔΟΕ με ένα άχρωμο άρθρο (Ελευθεροτυπία, 1992e, σ. 27). Στην ίδια σελίδα φιλοξενείται η απάντηση του Σουφλιά σε δημοσίευμα της 7<sup>ης</sup> Μαΐου 1992 που αφορά αποκλειστικά τις διατάξεις για την αξιολόγηση (Σουφλιάς, 1992). Επισημαίνει πως ΟΛΜΕ, ΔΟΕ και πολιτικά κόμματα είχαν τις μεταρρυθμίσεις για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τις 19 Μαρτίου. Ο Υπουργός πιστεύει πως «η αξιολόγηση της ατομικής προσφοράς είναι φυσική λειτουργία σε κάθε κοινωνικό σύνολο». Στη χώρα μας, ωστόσο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν ανύπαρκτη. Αυτό μεταφράζεται και σε έλλειψη κινήτρου για ενεργοποίηση και βελτίωση. Τέτοιου είδους ισοπεδωτικές αντιλήψεις είναι ανασταλτικοί παράγοντες για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Για να λειτουργήσει απρόσκοπτα η αξιολογική διαδικασία, οι αξιολογητές θα πρέπει να έχουν κύρος και τα κριτήρια να μην μπορούν να αμφισβητηθούν. Η αρχή με το νομοσχέδιο, στο οικοδόμημα της αξιολόγησης, γίνεται με την καθιέρωση αξιολογικών κριτηρίων για την επιλογή σχολικών συμβούλων και διευθυντών –στερούνται κομματισμού–. Το σύστημα διοίκησης που θεσμοθετείται «εφαρμόζεται σε όλες σχεδόν τις χώρες της ΕΟΚ». Το διάστημα από τις 19 Μαρτίου έως και το Μάιο δεν το χρησιμοποίησαν οι Ομοσπονδίες, ώστε να προβάλλουν την αντίθεσή τους με το νομοσχέδιο ή για να θέσουν το ζήτημα των απεργιακών κινητοποιήσεων. «Αντιθέτως προέβαλαν ως αίτημα αιχμής το οικονομικό» [αυτό το επιχείρημα χρησιμοποιείται ως έμμεση επίθεση στο ήθος του αντιπάλου, καθώς υποβαθμίζει τις αιτιάσεις των απεργιακών κινητοποιήσεων σε ατομικά οικονομικά οφέλη]. Επαναλαμβάνει πως οι συνδικαλιστές της ΟΛΜΕ δεν προσήλθαν στην ανοικτή συζήτηση του Ζαπτείου. Για την καταλληλότητα του χρόνου, επικαλείται μια περιοδικότητα κάποιων φαινομένων όπως οι καταλήψεις τον Οκτώβριο και οι απεργίες τον Απρίλιο. Διερωτάται αν πρέπει να δρομολογούνται μεταρρυθμίσεις για την Παιδεία –όλοι δέχονται πως αποτελεί εθνική υπόθεση– και να λαμβάνεται υπόψη η διάθεση των συνδικαλιστών. Στις 13 Μαΐου, στο ρεπορτάζ για τη Βουλή, επιλέγεται να τονιστεί η αδιαλλαξία του Υπουργού που οδήγησε να υπερψηφιστεί μόνο από τη ΝΔ το νομοσχέδιο (Ελευθεροτυπία, 1992f). Στις 14 Μαΐου το άρθρο «Οι καθηγητές ψηφίζουν κατά της απεργίας» ασχολείται κυρίως με την παρέμβαση Έβερτ –που πιθανολογείται πως θα είναι ο επόμενος Υπουργός παιδείας σε ενδεχόμενο ανασχηματισμό– (Ελευθεροτυπία, 1992g, σ. 14). Στις 15 Μαΐου ανακοινώνεται πως οι απεργίες δεν θα πραγματοποιηθούν (Ελευθεροτυπία, 1992h, σ. 3).

Στο **Ριζοσπάστη** (Ριζοσπάστης, 1992a, σ. 13) το άρθρο τη μέρα που ξεκινά η συζήτηση στη Βουλή προαναγγέλλει κινητοποιήσεις και αναπαραγάγει και αυτό τις απόψεις της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ. Τονίζεται η έλλειψη διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικών και Υπουργού παιδείας –χρησιμοποιείται ως απόδειξη η αλλαγή, χωρίς συναίνεση, στο πρόγραμμα των προαγωγικών εξετάσεων σε γυμνάσια και λύκεια–. Σε άρθρο της επόμενης ημέρας (Ριζοσπάστης, 1992b, σ. 7) «ο αυταρχισμός» επιλέγεται από την εφημερίδα ως κεντρική προβληματική. Ο έλεγχος και η «χουντικού τύπου» επιβολή δεν αποδίδουν, ο φρονηματισμός είναι απευκαίσιος και η πρόβλεψη για τη μονιμοποίηση των στελεχών συνδέεται, κατά την άποψη του συντάκτη, με τον Ν.1966/91 και την αλλαγή κριτηρίων για την επιλογή σχολικών συμβούλων. Το άρθρο στις 8 Μαΐου (Ριζοσπάστης, 1992c) αναπαραγάγει την

αγόρευση του Παφίλη και τονίζει τον εκβιασμό που θα δέχονται οι καθηγητές με την αξιολόγηση, ενώ προαναγγέλλει αγώνες και κινητοποιήσεις. Στις 13 Μαΐου (Ριζοσπάστης, 1992d, σ. 16) η εφημερίδα επιλέγει να διατυμπανίσει την αντίδραση των εκπαιδευτικών στην ψήφιση του νομοσχεδίου, υποστηρίζοντας πως θα ακυρωθεί στην πράξη.

**Η Αυγή** επιλέγει να υπογραμμίσει τις αιτιάσεις των Αντιπολιτευόμενων κομμάτων και συγκεκριμένα το γεγονός πως το νομοσχέδιο θεσπίζει «ασφυκτικό κομματικό έλεγχο, αναξιοκρατία και γεροντοκρατία». Το άρθρο χρησιμοποιεί τη σκωπτική ρήση του Ανδρουλάκη «ο υπουργός εισάγει το “Σουφλέ” μανάτζμεντ της αρχαιότητας, ισοβιότητας και μονιμότητας 10.000 τουλάχιστον “ημετέρων”» (Η Αυγή, 1992a, σ. 2).

#### **6.2.5.4 Ανώτατη Εκπαίδευση**

##### **N.2083/1992 (ΦΕΚ 159 - 21.09.1992)-Εκσυγχρονισμός της ανώτατης εκπαίδευσης.**

Το 1992 με τον Ν.2083 ρυθμίζονται θέματα της ανώτατης εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση και οι αξιολογικές διαδικασίες φιγουράρουν σε δύο σημεία του νόμου.

Αρχικά, στις διατάξεις για το Διδακτικό και Ερευνητικό Προσωπικό. Στο άρθρο 6 που ορίζεται πως για την εκλογή λεκτόρων και επίκουρων καθηγητών υποβάλλεται βιογραφικό σημείωμα «στο οποίο αναφέρεται η διδακτική, ερευνητική και εκπαιδευτική γενικά δραστηριότητα των υποψηφίων, με βάση την οποία πραγματοποιείται η κρίση για ανανέωση». Εδώ, γίνεται αναφορά για μια ειδικά αιτιολογημένη έκθεση που περιλαμβάνει «...παρουσίαση και αξιολόγηση του έργου και της προσωπικότητας των υποψηφίων και κρίση για την προσφορά τους στην πρόοδο της επιστήμης, γνώμη για το βαθμό ανταπόκρισης των υποψηφίων στα απαιτούμενα νόμιμα προσόντα και αξιολογική κατάταξη των υποψηφίων». Τέλος, δίνεται η δυνατότητα σε εκπρόσωπο των φοιτητών να αναλύσει τα πορίσματα αξιολόγησης της διδακτικής ικανότητας των υποψηφίων.

Το δεύτερο σημείο είναι το άρθρο 24 –Αξιολόγηση του Έργου των ΑΕΙ– που αφορά τη θεσμοθέτηση, για πρώτη φορά στην ελληνική πραγματικότητα, ενός συστήματος αξιολόγησης Τμημάτων αλλά και των ίδιων των Ιδρυμάτων. Εδώ, συνδέεται το αξιολογικό αποτέλεσμα με επιπτώσεις για τα ανώτατα ιδρύματα, καθώς υπάρχει σύνδεση αξιολόγησης και χρηματοδότησης. Προβλέπεται δημιουργία επιτροπής αξιολόγησης και διαδικασία με την οποία θα διερευνούνται οι διεθνείς πρακτικές που θα χρησιμοποιηθούν ως βάση για την υποβολή τελικών προτάσεων. Προβλέπεται Π.Δ. του Υπουργείου Παιδείας, όπου με τη σύμφωνη γνώμη της επιτροπής αξιολόγησης «καθορίζονται τα ειδικότερα κριτήρια αξιολόγησης, οι δείκτες απόδοσης, ο αξιολογητέος χρόνος, η εν γένει διαδικασία αξιολόγησης και ο τρόπος κατανομής της ειδικής χρηματοδότησης μεταξύ των ΑΕΙ ή των τμημάτων τους» και Υ.Α., όπου με τη σύμφωνη γνώμη της επιτροπής αξιολόγησης «συγκροτούνται επιτροπές ειδικών επιστημόνων με αρμοδιότητα τη μελέτη για τον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης και των δεικτών απόδοσης, καθώς και την αποτίμησή τους, και στη συνέχεια την υποβολή σχετικών κατά περίπτωση εισηγήσεων στην επιτροπή αξιολόγησης».

##### **Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2083/1992 (18/08/1992)**

Στην εισαγωγή της εισηγητικής αναφέρεται πως το νομοσχέδιο αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου μεταρρυθμιστικού προγράμματος. Με β' πληθυντικό (οικειότητα) βεβαιώνει πως «σχεδιάζουμε το Ελληνικό Πανεπιστήμιο του 21<sup>ου</sup> αιώνα μέσα σε μια Ευρώπη ενωμένη...» και κάνει λόγο ταυτόχρονα για ανταγωνισμό και συνεργασία. Λίγο πιο κάτω, σπεύδει να δηλώσει ότι θα ενισχυθεί η αυτοτέλεια των ιδρυμάτων και θα βελτιωθεί η ποιότητα των σπουδών.

Πολύ σημαντικό για όλα τα νομοσχέδια παιδείας είναι να υπάρχει (ή έστω να επικαλείται) συναίνεση. «Το παρόν νομοσχέδιο είναι αποτέλεσμα σειράς διαδικασιών που οδήγησαν στην τελική διαμόρφωσή του. Στηρίζεται κυρίως στις “Προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας για την Ανώτατη Εκπαίδευση”, και στα αποτελέσματα του απευθείας διαλόγου του Υπουργού Παιδείας με τις Συγκλήτους των ΑΕΙ της χώρας, καθώς και με τους εκπροσώπους των πανεπιστημιακών φορέων που δέχτηκαν την πρόσκληση για διάλογο». Απαριθμεί το υλικό που συνετέλεσε στη διαμόρφωση των προτάσεων: το υλικό επώνυμων ερωτηματολογίων των μελών ΔΕΠ, οι θέσεις των συγκλητικών των ΑΕΙ, οι προτάσεις της Επιτροπής Ειδικών για την Ανώτατη Εκπαίδευση (υπό την προεδρία του

Ακαδημαϊκού Μητσόπουλου), οι θέσεις των Φοιτητικών Συλλόγων, μελέτες και απόψεις για τα θέματα των ΑΕΙ και συγκριτικά στοιχεία άλλων χωρών.

Ακολουθεί η φιλελεύθερη διακήρυξη πως η χώρα μας «κύριος παράγοντας και κεφάλαιο στο οποίο μπορεί να επενδύσει εθνικά ήταν και παραμένει το ανθρώπινο δυναμικό της. Αυτό πρέπει να αξιοποιήσει η Πολιτεία στον μέγιστο δυνατό βαθμό μέσα από κίνητρα και δυνατότητες πρωτοβουλίας αλλά και με θεσμική διασφάλιση της αξιοκρατικής ανάδειξης των ικανότερων καθώς και της κατοχύρωσης των ίσων ευκαιριών».

Σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί συναίνεση υπογραμμίζεται πως η αντιμετώπιση των προβλημάτων προέχει της απόδοσης ευθυνών. Επίσης, ο υπουργός δεν διστάζει να αποκαλέσει τις μεταρρυθμίσεις που επιχειρούνται «ριζοσπαστικές όσο και ρεαλιστικές μεταρρυθμίσεις».

Από τους επιμέρους τομείς που ρυθμίζει το νομοσχέδιο θα σταθούμε στην εισηγητική στην ενότητα «Η. Αξιολόγηση του έργου των ΑΕΙ». Διαπιστώνεται το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ερευνητικού και διοικητικού έργου των ΑΕΙ διεθνώς. Αιτιολογείται η ύπαρξη αξιολόγησης: «αποσκοπεί στην ενημέρωση» για το έργο, τη δραστηριότητα και την απόδοση των ΑΕΙ, «διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη υγιούς και δημιουργικού ανταγωνισμού μεταξύ τους», «συμβάλλει στη δημιουργία ενός ορθολογικότερου και δικαιότερου συστήματος κατανομής των πόρων στα ΑΕΙ». Δίνεται έμφαση στο γεγονός πως ο θεσμός της αξιολόγησης είναι άγνωστος στη χώρα μας και πρέπει τα ελληνικά ΑΕΙ να προσαρμοστούν στη διεθνή πραγματικότητα (1992). Εν κατακλείδι, συνδέεται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης με την κατανομή ειδικής χρηματοδότησης.

#### ***N.2083/1992 – Πρακτικά Βουλής (28/08/1992 – 08/09/1992)***

##### ***Επισημάνσεις***

Τα σημαντικότερα κομμάτια του νόμου, όπου και οι διαξιφισμοί μεταξύ συμπολίτευσης και αντιπολίτευσης δεν σταματούν, είναι η οικονομική αυτονομία των ιδρυμάτων και η αυτοτέλειά τους, ο έλεγχος στην εκλογή των μελών ΔΕΠ από το υπουργείο, η διχοτόμηση του σώματος των καθηγητών, ο χωρισμός των σπουδών σε δύο κύκλους, η κατάργηση του δωρεάν συγγράμματος με παράλληλη λειτουργία σύγχρονων βιβλιοθηκών.

Στο νόμο η αξιολόγηση που διενεργείται είναι κατά την κρίση για την εκλογή και πλήρωση θέσεων των μελών ΔΕΠ αλλά και σύμφωνα με το άρθρο 24 συνολική αξιολόγηση του έργου των ΑΕΙ, η οποία και συνδέεται με την κατανομή ειδικής χρηματοδότησης.

Για ακόμα μια φορά νομοσχέδιο παιδείας συζητείται για 5 μέρες σε θερινό τμήμα της Βουλής.

Ο εισηγητής της ΝΔ παρουσιάζει το νομοσχέδιο ως απάντηση για τα προβλήματα που προκάλεσε η δεκαετής εφαρμογή του Ν.1268/82. Η ΝΔ επιχειρηματολογεί υπέρ της μεταβίβασης αρμοδιοτήτων από πολυπρόσωπα όργανα, όπως η Σύγκλητος και η Γενική Συνέλευση, σε ολιγομελή όργανα, όπως το Πρυτανικό Συμβούλιο και το Δ.Σ. των τμημάτων. Το βασικότερο επιχείρημα είναι η επιδιωκόμενη αποτελεσματικότητα. Οι βουλευτές της Αντιπολίτευσης ερμηνεύουν τις αλλαγές αυτές ως δείγμα αυταρχισμού, περιορισμού, ελλείμματος δημοκρατίας, έκφραση νεοφιλελευθερισμού.

Η Αντιπολίτευση δεν συμφωνεί με την προσπάθεια να υπερτερούν αριθμητικά οι καθηγητές της πρώτης βαθμίδας στη Σύγκλητο. Η έρευνα, η οποία πραγματοποιείται κυρίως από βαθμίδες που βρίσκονται κάτω από αυτή του τακτικού καθηγητή, είναι απόδειξη πως πρέπει το πανεπιστήμιο να μπολιαστεί με νέο πνεύμα. Ένα ακόμα θέμα που η Αντιπολίτευση (κυρίως το ΠΑΣΟΚ) πολεμά είναι η διάσπαση του ενιαίου, ως τώρα, σώματος ΔΕΠ. Οι καθηγητές πρώτης βαθμίδας και οι αναπληρωτές θα έχουν άλλα κριτήρια εξέλιξης, άλλες δυνατότητες αλλά ακόμα και άλλες αρμοδιότητες από τους επίκουρους και λέκτορες.

Ο εισηγητής του ΠΑΣΟΚ, Κωνσταντίνος Τριαρίδης, επιρρίπτει στην Κυβέρνηση ευθύνες που δεν φρόντισε πριν την εισήγησή της για το συγκεκριμένο σχέδιο νόμου να κάνει μια αξιολόγηση, ενώ θεωρεί πως η Κυβέρνηση όφειλε να ζητήσει *εκθέσεις αποδοτικότητας* από τα Πανεπιστήμια στα οποία επικρατεί μια ωραία κατάσταση (πληθώρα πανεπιστημιακών δασκάλων, εκσυγχρονισμός

της μεταδιδόμενης γνώσης, αύξηση της ποιότητας, προώθηση της μετεκπαίδευσης, συμμετοχή σε συνέδρια, αναγνώριση των επιστημονικών εργασιών με τα διεθνή κριτήρια και πρότυπα, φοιτητές να παίρνουν θέση ΔΕΠ σε ξένα πανεπιστήμια, επιλεγόμενα μαθήματα, σεμινάρια, πρακτική άσκηση, βιβλιογραφία, αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και της ψυχολογίας, έρευνα, καινοτομικά προγράμματα, συμμετοχή σε συνέδρια κ.λπ.)<sup>822</sup>.

Οι βουλευτές του ΠΑΣΟΚ επισημαίνουν για την επιτροπή αξιολόγησης, όπως αυτή συγκροτείται από το άρθρο 24 του νομοσχεδίου, πως η σύνθεσή της δημιουργεί την εντύπωση ότι η Κυβέρνηση νομοθετεί με την πρόβλεψη πως “θα είναι αιώνια στην εξουσία”.

Ο Κοινοβουλευτικός Εκπρόσωπος του ΠΑΣΟΚ, Κωνσταντίνος Σημίτης, θεωρεί πως το υπό συζήτηση νομοσχέδιο είναι *«χωρίς έμπνευση, προσεκτικής αποκατάστασης των πρακτικών της συντηρητικής παράταξης, επαναφοράς ελέγχων, αυταρχισμού, ελιτισμού, είναι ένα νομοσχέδιο διαχείρισης και όχι ενίσχυσης της αυτοτέλειας και της δυναμικής του πανεπιστημιακού θεσμού»*. Η υπερβολική παρουσία του Υπουργού δεν αποτελεί θετική εξέλιξη για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Κάνει λόγο για κομματική, κυβερνητική, κρατική δέσμευση, πελατειακές σχέσεις, για δομές (π.χ. το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας) που μετατρέπονται σε παραμάγαζα του Υπουργείου και για κατάργηση της αυτοτέλειας. Επιλέγει να μην απορρίψει συνολικά την προσπάθεια, λέγοντας πως οι προτάσεις του Υπουργού, σε αντίθεση με άλλες κυβερνητικές ενέργειες, δεν αναιρούν ολικά το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο.

Ο ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΣ επιλέγει και αυτός να στηλιτεύσει τον υπέρμετρο έλεγχο του Υπουργού σε όλες τις πτυχές της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Συντάσσεται, μέσω του Κοινοβουλευτικού του Εκπροσώπου Γρηγόρη Γιάνναρου, με το ΠΑΣΟΚ ότι το νομοσχέδιο είναι *«από απαράδεκτο έως επικίνδυνο για τα ελληνικά πανεπιστήμια»*. Συνεχίζει, καταγγέλλοντας πως η πολιτική της ΝΔ στοχεύει στην αποκάλυψη του νεοφιλελευθερισμού και την υλοποίηση του *«μικρότερου κοινωνικού κράτους και περισσότερο αυταρχικού κράτους, λιγότερες κοινωνικές δαπάνες, περισσότερη αυταρχία και περισσότερη εξάρτηση»*.

Οι βουλευτές της ΝΔ ζητούν να τεθούν προσεκτικά τα κριτήρια αξιολόγησης για το έργο των ΑΕΙ και να οριστεί στο νομοσχέδιο η διαφοροποίηση στις πιστώσεις των ΑΕΙ με βάση την αξιολόγησή τους. Το άρθρο για την αξιολόγηση των ιδρυμάτων παρουσιάζεται από τους βουλευτές της ΝΔ ως προώθηση της άμιλλας μεταξύ των πνευματικών ιδρυμάτων<sup>823</sup>.

Ο βουλευτής της ΝΔ Σπυρίδων Ταλιαδούρος αντιμετωπίζει την παιδεία υπό το πρίσμα του ανταγωνισμού στο πλαίσιο της Ευρώπης και τη θεωρεί κύριο παράγοντα συμβολής στη δημιουργία ικανού ανθρώπινου δυναμικού. Καινοτομία αποκαλεί ο Ταλιαδούρος τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ερευνητικού και διοικητικού έργου των ΑΕΙ. Για να αναβαθμιστούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, πρέπει *«να αποδεχτούμε την άμιλλα και τον ανταγωνισμό, σαν στοιχεία του εκπαιδευτικού μας συστήματος»*. Περιγράφει τη δημιουργία ενός ενιαίου συστήματος αξιολόγησης με αδιάβλητα κριτήρια, στο οποίο θα ενταχθούν *«οι μεταβλητές της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, όπως η ποιότητα των πτυχιούχων, το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών και των μαθημάτων, οι μέθοδοι εκπαίδευσης, η απόδοση των διδασκόντων και διδασκομένων, η ποιότητα των συγγραμμάτων»*. Επικαλείται ευρωπαϊκές χώρες και τις ΗΠΑ όπου υπάρχει μια βαθμολογία που ιεραρχεί τα πανεπιστήμια σε σχέση με την επιτυχία στην αγορά εργασίας των πτυχιούχων τους. Η αποτύπωση αυτή δίνει βήμα στην αγορά εργασίας να αξιολογήσει θετικά τα πετυχημένα ΑΕΙ, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στη συνέχεια και στο ποσό με το οποίο χρηματοδοτούνται, αποτελώντας παράλληλα κίνητρο βελτίωσης. Θεωρεί απαράδεκτο να εξοβελίζεται από τον πνευματικό τομέα κάτι αποδεκτό σε όλους τους άλλους τομείς. Τέτοιες διαδικασίες μετατρέπουν τα πανεπιστήμια σε ιδρύματα που *«θα συμβάλουν, όχι μόνο στην επιστημονική κατάρτιση των φοιτητών, αλλά και στην καλλιέργεια ορισμένων θεμελιωδών αξιών, όπως είναι η ατομική υπευθυνότητα, η αξιοκρατία και η ηθική της εργασίας που με τη σειρά τους*

<sup>822</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΓ' (28/8/1992), σελ. 854-857.

<sup>823</sup> «Νομοθετούμε την αξιολόγηση των πανεπιστημίων για να προωθηθεί η άμιλλα μεταξύ των πνευματικών ιδρυμάτων». Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΔ' (31/8/1992), σελ. 916-917.



ενδέχεται να ανακόψουν κάπως την προϊούσα κρίση της κοινωνίας, μέρος της οποίας αποτελεί και η κρίση των πανεπιστημίων».

Για την αξιολόγηση των ιδρυμάτων, που η βουλευτής Καλλιόπη Μπουρδάρα (ΝΔ) αποκαλεί τη θεσμοθέτησή της τομή, επισημαίνει πως «είναι μία προγραμματική θέση της Νέας Δημοκρατίας και είναι μία καθαρά φιλελεύθερη αντίληψη» και προσθέτει ότι «με την αξιολόγηση των ιδρυμάτων δημιουργείται ο ανταγωνισμός μεταξύ τους, ανταγωνισμός που συμβάλλει στη βελτίωσή τους». Η σύνθεση της επιτροπής αξιολόγησης προβληματίζει τη βουλευτή που καταγράφει πως «με την προτεινόμενη σύνθεση ο κριτής είναι και κρινόμενος, ο ελέγχων είναι και ελεγχόμενος». Προτείνει η επιτροπή να αποτελείται από αμερόληπτα πρόσωπα (π.χ. καθηγητές που δεν βρίσκονται πλέον στα ΑΕΙ, εκπρόσωποι ερευνητικών ιδρυμάτων)<sup>824</sup>.

Ο Χαράλαμπος Καστανίδης (ΠΑΣΟΚ) διερωτάται ποιο όργανο (πρυτανικό συμβούλιο ή Σύγκλητος) θα κάνει την έκθεση επί της οποίας θα στηριχθεί η αξιολόγηση της επιτροπής που θα ορίσει ο Υπουργός. Ο Σουφλιάς δηλώνει κατηγορηματικά πως κανένα από τα δύο δεν θα γράψει ή θα κάνει έκθεση εις βάρος του πανεπιστημίου του<sup>825</sup>.

Ο Εισηγητής της ΝΔ, Ανδρέας Καραγκούνης<sup>826</sup>, θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι η έναρξη του ελέγχου ποιότητας στην ουσία των ΑΕΙ. Σηματοδοτείται ο εκσυγχρονισμός των Πανεπιστημίων και η μετατροπή τους σε «ευρωπαϊκά», γιατί «σε κανένα πανεπιστήμιο του εξωτερικού δεν λείπει ο έλεγχος ποιότητας».

Ο Εισηγητής του ΠΑΣΟΚ, Κωνσταντίνος Τριαρίδης<sup>827</sup>, δηλώνει πως η αξιολόγηση πρέπει να θεσμοθετηθεί, καθώς αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για κατεύθυνση προς το αύριο. Ο βουλευτής στην αρχή της αγόρευσής του αναφέρει: «*Γιατί χαρακτηριστικό δείγμα σε όλες τις προσπάθειές μας είναι ότι απογράφουμε εμπειρικά το παρελθόν και πολλές φορές όπως μας συμφέρει για κάθε κατάσταση για να βγάλουμε τα αναγκαία συμπεράσματα*». Αυτό μας παραπέμπει σε οικείες καταστάσεις από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου αναφέρεται πως στόχος της αξιολόγησης είναι «*η αποτίμηση, επιβράβευση, ενίσχυση του ανταγωνισμού και μέσω της χρηματοδότησης -αιτιολογημένης- η επιβράβευση της κάθε καλύτερης προσπάθειας*». Ακόμα ένας στόχος είναι μέσω αυτής να προκύπτει ο προγραμματισμός για τα επόμενα χρόνια. Η αξιολόγηση της δουλειάς που γίνεται στα ανώτατα ιδρύματα πρέπει να μπορεί να απαντά στο ερώτημα αν αυτά ανταποκρίνονται στη στοχοθεσία της πολιτείας. Αναφέρει τους αξιόπιστους δείκτες που επικαλέστηκε ο Ταλιαδούρος στην εισήγησή του. Πιστεύει πως η αξιολογική διαδικασία έπρεπε να έχει στηριχθεί και μέσω άλλων άρθρων του νομοσχεδίου. Για παράδειγμα, να βοηθηθούν τα τμήματα ώστε να καταθέτουν αποτιμημένη καταγραφή της εκπαιδευτικής δουλειάς τους και αυτό να συνθέτει την ευρύτερη αξιολόγηση. Εκφράζει το φόβο πως θα χρησιμοποιηθεί η αξιολόγηση ως άλλοθι για επιλογές της ηγεσίας του Υπουργείου.

Ο Ειδικός αγορητής του Συνασπισμού, Ανδρέας Λεντάκης<sup>828</sup>, συμφωνεί πως η αξιολόγηση των ΑΕΙ θα έπρεπε να υφίσταται, αλλά υπογραμμίζει τη δυσκολία του συγκεκριμένου έργου. Τεράστιο πρόβλημα αποκαλεί το ποιος θα αξιολογεί και πώς θα αξιολογεί. Η επιτροπή αξιολόγησης εύκολα ελέγχεται από τον Υπουργό. Η προαναφερθείσα επιτροπή θα καθορίζει «*τα ειδικά κριτήρια, τους δείκτες απόδοσης, τον αξιολογητέο χρόνο και την εν γένει διαδικασία της αξιολόγησης και τον τρόπο κατανομής της χρηματοδότησης μεταξύ των Α.Ε.Ι. και των τμημάτων τους*». Το κλειδί είναι πως η αξιολόγηση θα οδηγεί σε κατανομή χρημάτων πέρα από την πάγια επιχορήγηση. Παράλογο χαρακτηρίζει το γεγονός ότι στην αξιολόγηση συνυπολογίζεται ο προγραμματισμός των ΑΕΙ που έχει γίνει από το ίδιο το Υπουργείο –το Υπουργείο θα αξιολογεί τον εαυτό του–. Αρνητικά διακείμενος είναι ο βουλευτής για τον τρόπο συγκρότησης των επιτροπών που παράγουν τα κριτήρια αξιολόγησης. «Καφκικό πλαίσιο» αποκαλεί τη διαδικασία όπου η επιτροπή αξιολόγησης θα γνωμοδοτεί για τη σύσταση της επιτροπής ειδικών που θα δίνουν τα κριτήρια αξιολόγησης. Οι

<sup>824</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΔ' (31/8/1992), σελ. 912-913.

<sup>825</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΕ' (1/9/1992), σελ. 953-954.

<sup>826</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΣΤ' (2/9/1992), σελ. 1000.

<sup>827</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΣΤ' (2/9/1992), σελ. 1000.

<sup>828</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΣΤ' (2/9/1992), σελ. 1000-1001.

επιτροπές συγκροτούνται με πρόσωπα της αρεσκείας του Υπουργού και επομένως, όπως υπονοεί ευθέως ο βουλευτής, αυτός προσδιορίζει τα κριτήρια αξιολόγησης. Η πρόταση του βουλευτή είναι: την αξιολόγηση να την εκκινεί το ίδιο το πανεπιστήμιο και οι αξιολογητές να πληρούν κοινά αποδεκτά κριτήρια.

Ο βουλευτής της ΝΔ, Κυριάκος Γεροντόπουλος<sup>829</sup>, αναφέρει πως παρόλο που η αξιολόγηση και ο συνακόλουθος συναγωνισμός είναι καινοτομία για το ελληνικό πανεπιστήμιο, η διάταξη είναι ουτοπική καθώς στη χώρα μας “φοβόμαστε το συναγωνισμό”.

Ο βουλευτής της ΝΔ Προκόπιος Σιβέντας προτείνει να δημιουργείται ένας πίνακας αξιολογικής κατάταξης των πανεπιστημίων. Οι κανόνες αξιολόγησης να είναι σαφείς και συγκεκριμένοι, τα αξιολογικά δεδομένα να είναι μετρήσιμα<sup>830</sup>.

Ο Χαράλαμπος Καστανίδης του ΠΑΣΟΚ αποκαλεί σωστή ιδέα την αξιολόγηση, αλλά με ρυθμίσεις που δεν είναι προς τη σωστή κατεύθυνση. Επιθυμεί οι γενικές αρχές αξιολόγησης να περιλαμβάνονται στο άρθρο 24 και όχι να παραπέμπονται στην εισήγηση της ειδικής επιτροπής αξιολόγησης. Δεν μπορεί κριτής και κρινόμενος να είναι το ίδιο πρόσωπο και να περιμένουμε καλή αξιολόγηση. Συμφωνεί με τον Λεντάκη να αξιοποιηθούν πιο αξιόπιστα όργανα όπως οι κοινοτικές επιτροπές<sup>831</sup>.

Η έλλειψη των κριτηρίων αξιολόγησης και η τάση συγκεντρωτισμού είναι τα πρώτα που επισημαίνονται από το Σημίτη. Ζητά την ένταξη στη διαδικασία άλλων οργάνων όπως το συμβούλιο ανώτατης παιδείας και την ίδρυση ενός εθνικού συμβουλίου παιδείας<sup>832</sup>.

Ο Υπουργός Παιδείας<sup>833</sup> επικαλείται τον προβληματισμό και την αναζήτηση πολλών χωρών σχετικά με το «ποια θα είναι τα κριτήρια, ποιος θα είναι ο τρόπος και ποια θα είναι η βαρύτητα αυτών των κριτηρίων». Θεσμοθετείται η δυνατότητα αξιολόγησης και το κίνητρο –χρηματοδότηση που θα κατανέμεται με βάση το αποτέλεσμα της αξιολόγησης–. Αν υπήρχαν διεθνή στάνταρ για την αξιολόγηση ο υπουργός διαβεβαιώνει πως θα τα περιλάμβανε στο άρθρο. Οι επιτροπές που αναφέρονται στο άρθρο θα δημιουργήσουν τον καταστατικό χάρτη των κριτηρίων –ποια είναι, τι βαρύτητα έχουν, τον τρόπο αξιολόγησης–. Θα αναζητηθούν ειδικοί που θα την υλοποιήσουν με βάση αυτόν τον καταστατικό χάρτη. Θεσμοθετείται το πλαίσιο και όχι οι επιμέρους ρυθμίσεις. Κλείνοντας, χαρακτηρίζει το άρθρο προσαρμογή στη διεθνή πραγματικότητα.

### **MME & N.2083/1992**

Στις 18 Αυγούστου η **Καθημερινή** αναγγέλλει «διάλογο» για την παιδεία, χωρίς θεωρητικούς της εκπαίδευσης, με τον υπουργό να πρωτοστατεί. Καταγγέλλει τις προσπάθειες να γίνει ιδεολογική παρέμβαση στα βιβλία κυρίως της Ιστορίας αλλά και τις σκόρπιες μεταρρυθμίσεις που γίνονται χωρίς σχέδιο και προγραμματισμό (Καρκαγιάννης, 1992, σ. 8). Στις 19 Αυγούστου η εφημερίδα κάνει απλή παρουσίαση των κυριότερων διατάξεων, με την επισήμανση πως αντιδράσεις θα υπάρξουν στη περικοπή μισθού των διδασκόντων που δεν διενεργούν εξετάσεις (Καλαντζής & Χαραλαμποπούλου, 1992, σ. 4). Στις 20 Αυγούστου η εφημερίδα καταγράφει τις αντιδράσεις όλων των κομμάτων της Αντιπολίτευσης αλλά και τον αντίλογο που προέρχεται από τον Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών Γέμτο (Καλαντζής, 1992, σ. 4). Στις 21 Αυγούστου επιλέγει για τίτλο πως όλοι οι εισηγητές της Αντιπολίτευσης ζήτησαν την απόσυρση του νομοσχεδίου (Η Καθημερινή, 1992g, σ. 2). ΠΟΣΔΕΠ και ΕΦΕΕ κάνουν λόγο για αποδυνάμωση της αυτοτέλειας των ιδρυμάτων, για καθήλωση μισθών, για εστίες προβλημάτων (κύκλοι σπουδών, κατάργηση δωρεάν συγγραμμάτων) κ.λπ. Η ΔΑΠ-ΝΔΦΚ ισχυρίζεται πως το νομοσχέδιο έχει καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις που θα εκσυγχρονίσουν το ελληνικό πανεπιστήμιο και καταγγέλλει τη χρήση του ονόματος της ΕΦΕΕ, καθώς η θητεία του οργάνου έληξε τον Απρίλιο (Χαραλαμποπούλου, 1992, σ. 2). Η ΠΟΣΔΕΠ αντιτίθεται στην αποδυνάμωση της αυτοτέλειας των ιδρυμάτων και στον τρόπο

<sup>829</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΣΤ' (2/9/1992), σελ. 1001.

<sup>830</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΣΤ' (2/9/1992), σελ. 1001-1002.

<sup>831</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΣΤ' (2/9/1992), σελ. 1002-1003.

<sup>832</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΣΤ' (2/9/1992), σελ. 1003.

<sup>833</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΣΤ' (2/9/1992), σελ. 1003-1004.

εξέλιξης των μελών ΔΕΠ. Η ΟΛΜΕ με τη σειρά της ανακοίνωσε ότι θα αντιδράσει δυναμικά. Ο Σουφλιάς ανακοίνωσε πως οι συνδικαλιστές της ΠΟΣΔΕΠ ή δεν διάβασαν το νομοσχέδιο ή αναφέρονται σε άλλο. Απηύθυνε έκκληση στα μέλη ΔΕΠ να το διαβάσουν και ύστερα να τοποθετηθούν. Ο πρύτανης του ΕΜΠ Μαρκάτος δήλωσε ότι «οι τροποποιήσεις είναι προβλέψιμα επικίνδυνες για το μέλλον των πανεπιστημίων και μετρήσιμα ακατάλληλες» (Η Καθημερινή, 1992h, σ. 3). Στο άρθρο με τίτλο «Διαφωνία για το εκπαιδευτικό» η εφημερίδα φαίνεται να κρατά ίσες αποστάσεις από τις απόψεις των κομμάτων. Η Αντιπολίτευση μονοπωλεί το ενδιαφέρον, καθώς σύσσωμη ζητά να αποσυρθεί και κατηγορεί την Κυβέρνηση για επιστροφή σε συντηρητικές πρακτικές, έλεγχο και αυταρχισμό, με ένα αυταρχικό νομοσχέδιο (Η Καθημερινή, 1992i, σ. 2).

Ο τίτλος που διάλεξε ο **Ελεύθερος Τύπος** –Σφίγγουν τα λουριά– είναι δηλωτικός των αρνητικών αλλαγών που θα επιφέρει το νομοσχέδιο. Τονίζει το σταμάτημα των δωρεάν συγγραμμάτων από το έτος 1993-94 με βάση εισοδηματικά κριτήρια, αλλά και τους περιορισμούς στους αιώνιους φοιτητές (στέρηση παροχών μετά το τέταρτο έτος σπουδών). Στη συνέχεια, αναλύεται το νομοσχέδιο με έμφαση στις κατηγορίες ΔΕΠ, το ΕΑΠ, τις μεταπτυχιακές σπουδές και τις αμοιβές των διδασκόντων (Ελεύθερος Τύπος, 1992h, σσ. 8-9). Στις 21 Αυγούστου οι υπότιτλοι του άρθρου είναι η δήλωση Σουφλιά πως η ΠΟΣΔΕΠ διαστρεβλώνει το περιεχόμενο του νομοσχεδίου αλλά και η βεβαιότητα του υπουργού πως «θα ψηφιστεί και χωρίς προβλήματα». Στο ρεπορτάζ η Ομοσπονδία φαίνεται να ενοχλείται από την αποδυνάμωση των αντιπροσωπευτικών οργάνων των Πανεπιστημίων και την ενίσχυση των ολιγομελών οργάνων, την ενίσχυση της πρώτης βαθμίδας διδασκόντων, τον αποκλεισμό των λεκτόρων, τον προγραμματισμό των θέσεων που τελικά περιορίζει την εξέλιξη του προσωπικού και την καθήλωση των μισθών σε χαμηλά επίπεδα. Ο υπουργός απαντά σημείο προς σημείο και ζητά να αγκαλιάσουν το νομοσχέδιο με τόλμη και ρεαλισμό, ώστε να εκσυγχρονιστούν τα ΑΕΙ. Η ΔΑΠ είναι στο πλευρό του υπουργού και με ανακοίνωσή της στηρίζει το σχέδιο νόμου, ενώ καταγγέλλει τη χρήση του ονόματος της ΕΦΕΕ (Κούτρας, 1992). Στις 29 Αυγούστου η εφημερίδα επιλέγει να παρουσιάσει από τις αγορεύσεις στο Κοινοβούλιο τμήμα της αγόρευσης Σημίτη, που αναφέρει πως το νομοσχέδιο δεν ανατρέπει τίποτα, αλλά λειτουργεί συμπληρωματικά στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο [απομονώνεται επιλεκτικά μέρος της αγόρευσης και παραφράζεται] (Ελεύθερος Τύπος, 1992i, σ. 21). Το νομοσχέδιο ψηφίστηκε, αλλά οι αναταραχές στα ΑΕΙ συνεχίζονται (Ελεύθερος Τύπος, 1992j, σ. 15). Η εξεταστική Σεπτεμβρίου έχει αναβληθεί, στο πανεπιστήμιο Αθηνών οι φοιτητές καλούν τον Πρύτανη σε παραίτηση και σε πολλά πανεπιστήμια ομάδες φοιτητών έχουν κάνει κατάληψη (Ελεύθερος Τύπος, 1992k, σ. 3). Στις 6 Σεπτεμβρίου η εφημερίδα παρουσιάζει σε δισέλιδο άρθρο την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στα Πανεπιστήμια. Υπογραμμίζει τον μεγάλο αριθμό των αιώνιων φοιτητών αλλά και επικαλείται έρευνα του ΟΟΣΑ όπου φαίνεται πως η αναλογία φοιτητών – καθηγητών είναι ικανοποιητική συγκρινόμενη με τη μέση αναλογία των ευρωπαϊκών χωρών. Το άρθρο μπορεί να θεωρηθεί πως είναι υποστηρικτικό του νομοσχεδίου, καθώς υπογραμμίζει κάποια από τα “κακώς κείμενα” στα οποία στηρίχθηκε η αιτιολόγηση των διατάξεών του (Ελεύθερος Τύπος, 1992l, σσ. 24-25).

**Τα Νέα** προετοιμάζουν την κοινή γνώμη για κινητοποιήσεις στα ΑΕΙ το Σεπτέμβριο [πρόρρηση]. Ακόμα και οι μικρότεροι τίτλοι του άρθρου υπερτονίζουν τα αρνητικά σημεία του νομοσχεδίου (*Καταργούνται οι δωρεάν παροχές..., Σε λίγους οι υποτροφίες, 45% των φοιτητών θα πληρώνουν τα βιβλία*). Σε μονόστηλο ο Δ. Φατούρος προσπαθεί να πλήξει το ήθος του πομπού (Υπουργού) (Τα Νέα, 1992d, σ. 11) (Τα Νέα, 1992f, σ. 1) (Τα Νέα, 1992e). Ο Κ. Δημόπουλος περιγράφει τη χαμηλή ποιότητα σπουδών των ιδρυμάτων και τις διαδικασίες που δημιούργησαν την κακή εικόνα για τα ΑΕΙ, με τις δοσοληψίες να θεριεύουν, τους καθηγητές να μη χαίρουν εκτίμησης και σεβασμού, τους φοιτητές να προτάσσουν την κομματική τους ταυτότητα πάνω από όλα κ.α. Ο Δημόπουλος προτείνει ως “θεραπεία” τη συναίνεση (Δημόπουλος, 1992, σ. 7). Η εφημερίδα μας δίνει και το παρασκήνιο με τον εισηγητή της Κυβέρνησης –αρχικά ορίστηκε η καθηγήτρια Καλλιόπη Μπουρδάρα και έπειτα από διαφωνία της σε κάποια σημεία του νομοσχεδίου ο Α. Καραγκούνης– (Τα Νέα, 1992g, σ. 11). Διχασμένη προσωπικότητα αποκαλεί η εφημερίδα τον Υπουργό Παιδείας στις 22 Αυγούστου, που από τη μια εκφράζει την πεποίθηση πως

οι πανεπιστημιακοί θα αγκαλιάσουν το νομοσχέδιο και από την άλλη τους απειλεί με περικοπή αποδοχών σε περίπτωση που δεν διενεργήσουν τις εξετάσεις (Τα Νέα, 1992h, σ. 9). Με θεματική πρόταση «ΜΕ ουκάζια λουπόν ρυθμίζονται τα της Ανωτάτης Εκπαίδευσης» ο Τσουκαλάς θεωρεί πως ο υπουργός και οι μυστικοσύμβουλοί του θα αξιολογούν και θα χρηματοδοτούν κατά βούληση, ενώ οι καθηγητές θα εκλιπαρούν για την υπουργική εύνοια (Τσουκαλάς, 1992, σ. 9). Στις 24 Αυγούστου ο Υπουργός Παιδείας απαντά στο δημοσίευμα της εφημερίδας, καθώς και στο άρθρο του Τσουκαλά (Τα Νέα, 1992i, σ. 9). Λίγες μέρες μετά, η λέκτορας του Τμήματος ΜΜΕ Πανεπιστημίου Αθηνών Μυρτώ Ρήγου του ανταπαντά πως απέτυχε να δημιουργήσει συναινετικό κλίμα και για αυτό κατέφυγε στο θερινό τμήμα, θυμίζοντας πως ο ίδιος τον περασμένο Μάρτιο δήλωνε «η παιδεία είναι πολύ σοβαρό θέμα για να συζητηθεί σε Θερινό Τμήμα» (Τα Νέα, 1992m, σ. 48). Στο ίδιο αρνητικό κλίμα συνεχίζονται τα δημοσιεύματα των επόμενων ημερών (Τα Νέα, 1992j). Δύο μέρες αργότερα αρθρογραφεί στην εφημερίδα ο Γιώργος Παπανδρέου. Ζητά να αποσυρθεί το νομοσχέδιο και κάνει χρήση ειρωνείας –«Το κείμενο των προτάσεων Σουφλιά αναφέρεται στον “εξαντλητικό διάλογο” που έγινε. Μάλλον εννοεί την εξάντληση του κ. υπουργού και της διορισμένης από αυτόν “επιτροπής ειδικών” που πάσχισαν τόσο να φέρουν προτάσεις κομμένες και ραμμένες στα μέτρα τους»– (Παπανδρέου, 1992, σ. 6). Στις 29 Αυγούστου ο Βενιζέλος επικαλείται αντισυνταγματικότητα του νομοσχεδίου το οποίο αφενός έπρεπε να έχει δρομολογηθεί για την ολομέλεια (άρθρο 72 §1) και αφετέρου η απειλή για μισθολογικές περικοπές από τον Σουφλιά παραβαίνει το άρθρο 23 §2. Όλα αυτά όμως είναι ήσσονος σημασίας για τον καθηγητή του Συνταγματικού Δικαίου, συγκρινόμενα με το γεγονός πως το νομοσχέδιο αποτελεί “βαθιά κρατικιστική διείσδυση” αλλά και πάσχει από “γραφειοκρατική διαστροφή” (Βενιζέλος, 1992, σ. 8). Ο αντιπρύτανης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων καταγγέλλει την ασφυκτική μορφή αυτοδιοίκησης των ΑΕΙ, όπου το υπουργείο θα εγκρίνει θέσεις ΔΕΠ, μεταπτυχιακά προγράμματα και ερευνητικά ινστιτούτα (Νούτσος Π., 1992, σ. 6). Το νομοσχέδιο συζητείται στο Κοινοβούλιο και η αναταραχή στα ΑΕΙ συνεχίζεται (Τα Νέα, 1992k, σ. 16). Στο άρθρο με την καταγραφή των ιδρυμάτων που αποφάσισαν να αναστείλουν τη λειτουργία τους, η εφημερίδα επιλέγει την αναφορά στον Γέμτο, καθώς τον αποκαλεί «εκ των “εμπνευστών” του νομοσχεδίου» που, ωστόσο, έκλεισε συμβολικά το Πανεπιστήμιο Αθηνών, κυρίως διαμαρτυρούμενος για το γεγονός της εισαγωγής του στο θερινό τμήμα (Τα Νέα, 1992l, σ. 22). Την επόμενη μέρα, το κλίμα είναι εξίσου πολεμικό, ενώ ζητούν την παραίτηση του Γέμτου που εξέφρασε στην κοινοβουλευτική επιτροπή προσωπικές απόψεις, αντί να μεταφέρει την απόφαση της Συγκλήτου (Τα Νέα, 1992n, σ. 17).

Μετά την ανακοίνωση από τον Υπουργό Παιδείας των προτάσεων για τα ΑΕΙ, το ένα μετά το άλλο τα ιδρύματα σταμάτησαν να διενεργούν εξετάσεις και δήλωσαν (μέσω της ΠΟΣΔΕΠ) πως δεν πρόκειται να ανοίξουν το Σεπτέμβριο. Η αρθρογράφος του **Βήματος** τονίζει ορισμένες από τις ρυθμίσεις που θεωρεί περισσότερο αρνητικές: κάποιες από τις ρυθμίσεις για την εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού, η μερική κατάργηση των δωρεάν συγγραμμάτων, η μεταφορά αρμοδιοτήτων από τη Σύγκλητο στο πειθαρχικό συμβούλιο και από τη γενική συνέλευση στο διοικητικό συμβούλιο του τμήματος, η μη κατάρτιση εσωτερικού κανονισμού ισοδυναμεί με παύση της χρηματοδότησης. Τέλος, οι προτάσεις Σουφλιά, σύμφωνα με πανεπιστημιακούς κύκλους, «“καθρεφτίζουν” προσωπικές απόψεις πολύ συγκεκριμένων συμβούλων του υπουργού Παιδείας, με αποτέλεσμα η “εξουσία” των Πανεπιστημίων να πηγαίνει σε πολύ κλειστό κύκλο καθηγητών πρώτης βαθμίδας και να εξυπηρετούνται συγκεκριμένα τμήματα ή σχολές ορισμένων Πανεπιστημίων». Συνολικά, οι προτάσεις διαφέρουν ελάχιστα από αυτές του Κοντογιαννόπουλου (Ράπτη, 1992b, σ. 61).

Στις 21 Ιουνίου η Εφημερίδα περιλαμβάνει «*Ειδική Έκδοση*» με τις Προτάσεις του Υπουργού της Παιδείας με τίτλο «Παιδεία». Όλη η πρόταση της Κυβέρνησης είναι οργανωμένη με «δομή επίτευξης λύσης στην κρίση – *Crisis-resolution structure*». Αρχικά, επιβάλλεται να γίνει απαρίθμηση των υφιστάμενων προβλημάτων. Επιχειρείται να μην επισημανθούν τα προβλήματα με τρόπο που να φαίνεται πως γίνεται απόδοση ευθυνών, αλλά να αναφερθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα<sup>834</sup>

<sup>834</sup> Τα ελληνικά πτυχία να αποκτήσουν ξανά το αντίκριμά τους σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, να αποκατασταθεί η εμπιστοσύνη στα ΑΕΙ και η αξιοπιστία του κύρους των σπουδών και των τίτλων τους, να

(έμμεση απαρίθμηση). Επιβάλλεται όλοι οι εμπλεκόμενοι να αναλάβουν τις ευθύνες τους και να αλλάξουν νοοτροπία. Τα παραπάνω επιβάλλουν αλλαγή στο θεσμικό πλαίσιο. Πριν ξεκινήσει να αναλύει τις προτάσεις του, ο Υπουργός υπερθεματίζει το ήθος του πομπού. Έπειτα αναλύεται όλο το προς κατάθεση νομοσχέδιο. Ο Σουφλιάς συνόδευσε την αποστολή των προτάσεων με μια επιστολή στην οποία τονίζει πως αυτές διαμορφώθηκαν με το συνυπολογισμό των θέσεων των Συγκλήτων των ΑΕΙ, των προτάσεων της Επιτροπής Ειδικών για την Ανώτατη Παιδεία, των θέσεων των Φοιτητικών Συλλόγων, του υλικού των Ερωτηματολογίων με τις επώνυμες απόψεις και προτάσεις μελών ΔΕΠ από όλα τα ΑΕΙ της χώρας, τις μελέτες και τα πορίσματα συνεδρίων, άρθρων του Τύπου για θέματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, συγκριτικά στοιχεία από ΑΕΙ της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Το Βήμα, 1992a, σσ. 1-11). Εντός του συγκεκριμένου Ένθετου η εφημερίδα περιλαμβάνει τετρασέλιδο που επιχειρεί να ερμηνεύσει τις αλλαγές με μια σειρά από άρθρα. Στο πρώτο, η Ράπτη χαρακτηρίζει προσεκτική συρραφή προηγούμενων ρυθμίσεων το επικείμενο σχέδιο νόμου και ερμηνεύει την αντίδραση των μελών ΔΕΠ ως «επαναφορά της εξουσίας σε καθηγητές πρώτης βαθμίδας και υποβιβασμό των επικούρων και των λεκτόρων» (Ράπτη, 1992c, σ. 1). Οι δύο κύκλοι σπουδών μπορεί να προετοιμάζουν για κάποιο «προδίπλωμα» στο μέλλον (Ράπτη, 1992d, σ. 2). Στο επόμενο άρθρο της, η Ράπτη κατηγορεί το Σουφλιά πως διάλεξε την παραμονή από ένα καλοκαιρινό τριήμερο για να ανακοινώσει τις προτάσεις του και να ελαχιστοποιήσει με αυτό τον τρόπο τις αντιδράσεις. Εξάλλου είχε καταβάλλει προσπάθεια να ελαφρύνει το πακέτο μέτρων, τουλάχιστον τις διατάξεις που αφορούσαν τους φοιτητές, για τον ίδιο λόγο. Τα μέλη ΔΕΠ, ωστόσο, εκτός από τους καθηγητές πρώτης βαθμίδας, αισθάνθηκαν έντονα πως καταδικάστηκαν σε στασιμότητα (Ράπτη, 1992e, σ. 3). Ο Γαβρόγλου επιλέγει να σχολιάσει δύο σημεία της πρότασης: τα δωρεάν συγγράμματα και το διδακτικό προσωπικό. Θεωρεί σκάνδαλο τις δοσοληψίες και τις αδιαφανείς και ανέντιμες διαδικασίες που κρύβονται πίσω από το μέτρο των δωρεάν συγγραμμάτων. Οι ενέργειες που σχετίζονται με το διδακτικό προσωπικό, το οποίο δεν ανήκει στην πρώτη βαθμίδα, είναι για τον αναπληρωτή καθηγητή Γαβρόγλου επιβλαβείς για τη λειτουργία των ιδρυμάτων (Γαβρόγλου, 1992, σ. 3).

Η εφημερίδα φιλοξενεί στις 12 Ιουλίου δύο άρθρα για τα Πανεπιστήμια που συντάσσονται με τις απόψεις των αρθρογράφων της για την τύχη του νομοσχεδίου για τα ανώτατα ιδρύματα, αλλά προέρχονται από πηγές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν υποστηρικτικά ως προς το κύρος των υπόλοιπων αρθρογράφων [*επίκληση στην αυθεντία*] (Φατούρος, 1992a, σ. 12) (Λουκάκης, 1992, σ. 13). Στο άρθρο της η Ράπτη “πιάνεται” από μια δήλωση του Υπουργού μετά τη συνεδρίαση της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης – «δεν διεκδικώ το αλάθητο»– για να υποθέσει ότι είναι ανοικτός σε τροποποιήσεις του νομοσχεδίου, αλλά και επανέλαβε τα λόγια του πως δεν υπάρχει δέσμευση για το χρόνο κατάθεσής του (Ράπτη, 1992f, σ. 3). Στις 9 Αυγούστου ο Φατούρος μεταξύ άλλων καταγγέλλει πως το υπουργείο αφαιρεί από τα πανεπιστήμια την «τελική αποφασιστική αρμοδιότητα» και την κρατά για την Κυβέρνηση. Μεταξύ των διατάξεων που ευθύνονται για αυτό είναι και η *αξιολόγηση των ιδρυμάτων* (Φατούρος, 1992b, σ. 11).

Λίγες μέρες πριν την έναρξη της συζήτησης για το νομοσχέδιο –23 Αυγούστου– η εφημερίδα επιχειρεί μια ανάλυση του νομοσχεδίου με επίκεντρο την αλλαγή ισορροπιών στα ιδρύματα και την καταγραφή των αντιδράσεων. Ο αρθρογράφος θεωρεί πως οι μεταβολές που επιχειρούνται είναι «σοσιαλφιλελεύθερες» και θα μπορούσαν το ίδιο εύκολα να γίνουν από το ΠΑΣΟΚ. Το νομοσχέδιο «ανακατανέμει την ενδοπανεπιστημιακή εξουσία υπέρ του κυβερνώντος κόμματος και προσαρμόζει τη σχέση του τριγώνου πολιτική εξουσία-πανεπιστήμιο-κοινωνία στις

---

*αποκατασταθεί στη συνείδηση των πολιτών η πεποίθηση πως τα ΑΕΙ ετοιμάζουν καταρτισμένους επιστήμονες, υπεύθυνους πνευματικούς ανθρώπους και πολίτες δημοκρατικά και κριτικά σκεπτόμενους* (Το Βήμα, 1992a, σ. 1). Σε επόμενη σελίδα «*η αναποτελεσματικότητα των πολυπρόσωπων οργάνων, η πανεπιστημιακή γραφειοκρατία και δυσκαμψία, η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία στην εξέλιξη των μελών του ΔΕΠ, η ανοχή της αναξιοκρατίας, η ισοπεδωτική εξομοίωση, οι δυνατότητες μεθοδεύσεων ξένων προς την έννοια της πανεπιστημιακής επιστημονικής ανέλιξης, η διατήρηση των ανισοτήτων στις ευκαιρίες, η περιορισμένη αξιοποίηση νέων επιστημόνων, η αποθάρρυνση των νέων να ακολουθήσουν πανεπιστημιακή σταδιοδρομία, η έλλειψη βασικών κανόνων στη λειτουργία των ΑΕΙ*» (Το Βήμα, 1992a, σ. 2).

τρέχουσες ισορροπίες». Παρά την αντίθεση του ΠΑΣΟΚ στην επιχειρούμενη μεταρρύθμιση, θα μπορούσε το ίδιο να είχε επιφέρει τις συγκεκριμένες αλλαγές. Η ΝΔ που επικροτεί το νόμο γνωρίζει πως βρίσκεται σε πλήρη διάσταση με το πρόγραμμά της για την παιδεία, το οποίο και είχε συνταχθεί από τον νυν υπουργό παιδείας. Οι καθηγητές που είχαν “βουλευτεί” στο πανεπιστήμιο θα διαμαρτυρηθούν για κάποιες ρυθμίσεις όπως ο θεσμός της αποκλειστικής απασχόλησης, ακόμα και αν πρόσκεινται στη ΝΔ. Δεν αποτελεί αντιμεταρρύθμιση, αλλά αλλάζει «ό,τι είναι ώριμο για αλλαγή». Μια σημαντική διαφορά με τον 1268 είναι πως δεν έγινε επίσημα γνωστό ποιοι είναι οι συντάκτες του νόμου. Το 1982 το ΠΑΣΟΚ ανακοίνωσε πως το επιτελείο που εκπόνησε το νόμο ήταν: ο καθηγητής Γ. Λιάνης, ο έκτακτος καθηγητής Δημ. Ρόκος, οι επιμελητές Ι. Πανούσης και Διον. Κλάδης, ο φοιτητής Αθ. Παπαγεωργίου και τη νομική επεξεργασία του έκανε ο καθηγητής Δημ. Τσάτσος. Το βάρος εκπόνησεως του σημερινού νομοσχεδίου το επωμίσθησαν κυρίως τρεις πρυτάνεις: ο Π. Γέμτος του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο Αντ. Τρακατέλλης του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και ο Ευαγ. Γαλούσης του Πανεπιστημίου Θράκης. Αποκαλείται και ο “νόμος των τριών πρυτάνεων”. Μαζί με τους πρυτάνεις εργάστηκαν και δύο άνθρωποι του Σουφλιά: ο Δημοσθ. Κατσιγιάννης (στέλεχος της ΔΑΠ, απασχολούμενος στο γραφείο του υπουργού) και ο προσωπικός του φίλος Χ. Κίττας (αναπληρωτής καθηγητής στο Πανεπιστήμιο), ενώ, ατύπως, τη νομική επεξεργασία του νόμου ανέλαβε ο καθηγητής Πρ. Παυλόπουλος, νομικός σύμβουλος του Προέδρου της Δημοκρατίας Κ. Καραμανλή. Μια σημαντική παρατήρηση είναι πως ο συντάκτης της εισηγητικής προέρχεται μάλλον από τον κεντρώο χώρο [δεν κατονομάζεται]. Εντός του νομοσχεδίου μοιάζει να υλοποιούνται οι επιμέρους επιδιώξεις της ομάδας σύνταξης. Αναλυτικά: όλοι είναι πρωτοβάθμιοι καθηγητές και πρυτάνεις που εκλέχθηκαν με το νόμο πλαίσιο που τροποποιούν –είναι εμφανές στις αλλαγές που (δεν) επέφεραν–, ο πρύτανης του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τρακατέλλης επέμενε για απεμπλοκή του πανεπιστημίου από το δημόσιο λογιστικό, ώστε να διευκολυνθεί η αξιοποίηση των κοινοτικών προγραμμάτων<sup>835</sup>, ο πρύτανης του Πανεπιστημίου Θράκης Γαλούσης πίεζε να θεσπιστούν κίνητρα για τα περιφερειακά πανεπιστήμια, και ο πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών Γέμτος και ο Κίττας κινήθηκαν προς την ενίσχυση των προνομίων των ηγετικών ομάδων του Πανεπιστημίου. Κάποια από τα σημεία που θα μπορούσαν να προκαλέσουν έντονες τριβές και αποτελούσαν προτάσεις της οικουμενικής κυβέρνησης ή της περιόδου Κοντογιαννόπουλου ή της επιτροπής Μουτσόπουλου έμειναν “έξυπνα” απέξω. Από τις υπόλοιπες αξιόλογες επισημάνσεις του άρθρου απομονώνουμε πως ο Σουφλιάς δημιουργεί το *πανεπιστήμιο του ενός* μεταβιβάζοντας πλήθος εξουσιών στον πρύτανη που δεν ελέγχεται από πουθενά. Ο αρθρογράφος διακρίνει τη βάση της δημιουργίας του «επιχειρηματικού πανεπιστημίου» που θα ελίσσεται στις σχέσεις του με τον ιδιωτικό τομέα. Το νομοσχέδιο συναντά αντιδράσεις που σχετίζονται με τον περιορισμό της συμμετοχής. Ωστόσο, ο 1268 «ωφέλησε τη δημοκρατία, αλλά έβλαψε την εκπαίδευση». Τις μεγαλύτερες πιέσεις δέχονται οι “οι μεγαλόσχημοι διοικητές τραπεζής με πανεπιστημιακά αξιώματα και ιδιωτικά γραφεία” που δεν ανήκουν υποχρεωτικά στην αντιπολίτευση. Το νομοσχέδιο κατά την άποψη του γράφοντα είναι «μια σοφά υπολογισμένη προσπάθεια να διαχειρισθεί την κρίση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», η οποία μπορεί να είναι υπέρ της ΝΔ, αλλά δεν φέρνει τα πάνω κάτω. Το βασικότερο, όμως, είναι πως το πανεπιστήμιο, δια των ομάδων του, παρενέβη στο νομοσχέδιο (Λακόπουλος, 1992, σσ. 50-51).

Στις 30 Αυγούστου, και ενώ έχει ήδη αρχίσει να συζητείται το νομοσχέδιο, μια σειρά από άρθρα στο ένθετο της παιδείας αναλύουν κάποιες από τις πτυχές του. Ο Βαγενάς ερμηνεύει την τροπολογία που προσθέτει τρίτη κατηγορία πανεπιστημιακών (πλήρους αλλά όχι αποκλειστικής απασχόλησης) ως υποχώρηση του Σουφλιά που λογάριζε χωρίς τον ξενοδόχο –την αγέλη των μεγαλοκαθηγητών που δεν ήθελε να ενταχθεί στην κατηγορία της «μερικής απασχόλησεως»– (Βαγενάς, 1992, σ. 62). Σε επόμενο άρθρο, η εφημερίδα παρουσιάζει τους τρόπους και τις επιλογές που εξομάλυναν τις όποιες διενέξεις είχε ο υπουργός με πανεπιστημιακούς και φοιτητές. Αρκετές από τις τροπολογίες που θα ικανοποιηθούν από τον υπουργό αφορούν επιμέρους συμφέροντα

<sup>835</sup> Ο αντίλογος εδώ είναι πως τα έργα θα κατατμηθούν σε προϋπολογισμούς κάτω των 5 εκατομμυρίων και θα ανατεθούν σε «ημέτερους». Ήδη υπάρχει δημόσια καταγγελία στη «Ναυτεμπορική» (4.7.92) για πανεπιστήμια που έχουν αναθέσει έργα σε συμφέροντα προσκείμενα στο κυβερνών κόμμα.

πανεπιστημιακών ομάδων και δεν θίγουν τον πυρήνα του νομοσχεδίου. Ενημερωνόμαστε ότι τη νομοτεχνική επεξεργασία του νόμου έκανε ο νομικός σύμβουλος του Υπουργείου Αγγ. Βουδούρης, μετά την αποσαφήνιση πως η φημολογούμενη ανάμειξη του Παυλόπουλου ήταν μόνο μια κατ' ιδίαν συνομιλία με τον Σουφλιά. Ο πρύτανης Γέμτος μετά τις επιθέσεις για τη συμμετοχή του στη σύνταξη και στήριξη του νομοσχεδίου έχασε μέσω μιας διάταξης το δικαίωμα συμμετοχής του στη Διοικούσα Επιτροπή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Το Βήμα, 1992b, σ. 63).

Στις 6 Σεπτεμβρίου, λίγες μέρες μετά την ψήφιση του νόμου, η Ράπτη προαναγγέλλει αναστολή των εξετάσεων και καταλήψεις, αναδεικνύοντας για μια ακόμα φορά τα αρνητικά στοιχεία του νόμου που αποκαλεί χαμαιλέων –χαρακτηρισμό που έδωσε ο Α. Τσοχατζόπουλος– και συρραφή διατάξεων και ρυθμίσεων (Ράπτη, 1992g, σ. 59).

Στο άρθρο της **Ελευθεροτυπίας** στις 27 Αυγούστου προαναγγέλλονται κινητοποιήσεις. Γίνεται αναφορά στη στάση του Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών Γέμτος ο οποίος, παρά το γεγονός πως είχε αντίθετη εξουσιοδότηση από τη Σύγκλητο του Ιδρύματος, έκανε θετικές δηλώσεις για το σχέδιο νόμου στην κοινοβουλευτική επιτροπή. Η ΠΟΣΔΕΠ κοινοποίησε υπόμνημα προς τον Υπουργό Παιδείας όπου αναφέρονται τα βασικά σημεία διαφωνίας της με την επιχειρούμενη μεταρρύθμιση (Μάτση, 1992a, σ. 15). Στις 27 Αυγούστου οι φοιτητές πραγματοποιούν πορεία<sup>836</sup> και ζητούν την απόσυρση του νομοσχεδίου. Την ίδια μέρα, η σύγκλητος του ΕΜΠ εκφράζει την αντίθεσή της στις ρυθμίσεις του σχεδίου νόμου και ο πρύτανης Ν. Μαρκάτος δηλώνει πως «η πανεπιστημιακή κοινότητα θα το αγκαλιάσει τόσο σφιχτά ώστε θα το... στραγγαλίσει». Στο ίδιο κλίμα, αρκετοί σύλλογοι διδασκόντων δεν καταθέτουν βαθμολογίες και δεν πραγματοποιούν εξετάσεις. Στο ΕΜΠ από τα 560 μέλη ΔΕΠ τον Ιούνιο και Αύγουστο απήργησαν τα 350. Ο Υπουργός Παιδείας δήλωσε στο ραδιοφωνικό σταθμό FLASH 9.61, αναφερόμενος σε δηλώσεις του Μαρκάτου, «τον προειδοποιώ: θα ασχοληθώ μαζί του αργότερα, αν χρειαστεί», ισχυριζόμενος πως ο Πρύτανης επέμενε να κλείσει το ΕΜΠ επ' αόριστον. Η απάντηση του Πρύτανη είναι ότι ο Υπουργός παραπλανήθηκε από τους «πληροφοριοδότες του» και πως οι δυσάρεστες ενέργειες στις οποίες προβαίνει το ίδρυμα στοχεύουν στο να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην παιδεία. Ο Συνασπισμός, σε ανοικτή συζήτηση που διοργάνωσε στο αμφιθέατρο της Ιατρικής Σχολής με Πανεπιστημιακούς δασκάλους, διαβεβαίωσε ότι το κόμμα θα αντιταχθεί στην επιχειρούμενη μεταρρύθμιση την οποία χαρακτήρισε αναχρονιστική. Στο ίδιο ύφος ήταν και η επισήμανση πως η Κυβέρνηση, «στο πλαίσιο της μετωπικής κοινωνικής σύγκρουσης που προωθεί», επέλεξε να φέρει το νομοσχέδιο στο θερινό τμήμα ώστε να ψηφιστεί χωρίς συζήτηση (Μάτση, 1992b, σ. 20).

Το νομοσχέδιο ξεκινά να συζητείται ως κατεπείγον και ο Σουφλιάς προτρέπει «μελετήστε το νομοσχέδιο». Ο Σημίτης θεωρεί πως το νομοσχέδιο είναι οπισθοδρομικό και χωρίς έμπνευση, ενώ καταγγέλλει ότι το υπουργείο «ακολούθησε ιδεολογικές προκαταλήψεις». Ο Γιάνναρος κάνει λόγο για αυταρχική νοοτροπία της Ν.Δ. που περιορίζει την αυτοτέλεια των ιδρυμάτων. Ο Αραβανής θεωρεί πως το νομοσχέδιο, που περιέχει τις θέσεις της ΝΔ για την παιδεία, θα καταργηθεί στην πράξη. Ο Τριαρίδης μιλά για κατάλυση της αυτοτέλειας όταν το υπουργείο αποφασίζει για θέματα σπουδών, η σύγκλητος περιορίζεται σε γενικές αρμοδιότητες και ο πρύτανης ανάγεται σε όργανο διοίκησης. Ο Λεντάκης με τη σειρά του καταγγέλλει προσπάθεια δημιουργίας εξάρτησης από τον Υπουργό. Ο Σουφλιάς και ο εισηγητής της ΝΔ μιλούν για «σύγχρονες θεσμικές αλλαγές» και «ειρηνική επανάσταση». Το άρθρο κλείνει με την επισήμανση ότι ο Σουφλιάς δήλωσε στην κοινοβουλευτική επιτροπή πως το νομοσχέδιο θα συζητηθεί με την κανονική διαδικασία, αλλά χθες επέβαλλε τη διαδικασία του επείγοντος (Ελευθεροτυπία, 1992i, σ. 6).

Με ολοσέλιδο άρθρο την 1<sup>η</sup> Σεπτέμβρη, που εξυμνεί τις ρυθμίσεις του 1268/92, ζητά ο καθηγητής του ΕΜΠ «πλήρη διαχωρισμό της κρίσης, αξιολόγησης και εξέλιξης των μελών ΔΕΠ, με βάση το έργο τους, από τον προγραμματισμό των Τομέων, Τμημάτων, ΑΕΙ για την ανάπτυξή τους και την οργάνωση νέων γνωστικών και ερευνητικών κατευθύνσεων και την επάνδρωσή τους με νέο προσωπικό» (Απέκης, 1992, σ. 34). Στις 2 Σεπτεμβρίου η εφημερίδα κάνει λόγο για ελάχιστες υποχωρήσεις σε όσα ζητά η Αντιπολίτευση στα 8 πρώτα άρθρα του νομοσχεδίου, παρά το γεγονός πως για το άρθρο 6 διεξήχθη ονομαστική ψηφοφορία. Η Αντιπολίτευση επιμένει ότι το νομοσχέδιο

<sup>836</sup> Βασικό σύνθημα της πορείας «στα πανεπιστήμια και την ΕΑΣ θα σπάσει ο σαμποκάς της δεξιάς».

επιφέρει κομματισμό και συντηρητική αναδίπλωση των πανεπιστημίων (Ελευθεροτυπία, 1992j, σ. 6). Σε όλα τα ιδρύματα οι αντιδράσεις για το σχέδιο νόμου είναι αρνητικές, ενώ ο σύλλογος διδασκόντων του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ζητά την παραίτηση του πρύτανη Τρακατέλλη, που φέρεται ως βασικός συντάκτης του νομοσχεδίου (Ελευθεροτυπία, 1992k, σ. 7). Το νομοσχέδιο ψηφίστηκε, αλλά οι σχολές κλείνουν η μια μετά την άλλη μετά από απόφαση των συγκλήτων τους (Ελευθεροτυπία, 1992l, σ. 20).

Ο Γιάννης Πανούσης, αντιπρύτανης εκείνο το διάστημα στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, διερωτάται «Πού πήγε το προοδευτικό πανεπιστημιακό κίνημα;». Καταγγέλλει σκωπτικά: 1. το φοιτητικό κίνημα που εκφυλίστηκε σε “παράγοντες” που έλυναν τα ζητήματα σε διαδρόμους του Υπουργείου με φιλικά χτυπηματάκια στον ώμο του “αρχισυνδικάλα” από τον “αριστερό” υπουργό, 2. το ΕΔΠ που βολεύτηκε σε μόνιμες θεσούλες με δικαίωμα σε ετεροαπασχόληση, 3. τους καθηγητές του Πανεπιστημιακού Ομίλου που συμβίβασαν τα οράματά τους με “οφίτσια πρυτάνεων, κοσμητόρων, προέδρων”, 4. τους “αρχιτενόρους της αριστερής πανεπιστημιακής διανόησης” που βουβάθηκαν -δεν μπορούν να αποφανθούν κατά που κλίνει η πλάστιγγα-, 5. τους φοβισμένους λέκτορες και επίκουρους που σιωπούν καθώς «“ξεπουλήθηκαν” για μια αδειούλα, ένα συνεδριάκι», 6. τους συνεργαζόμενους «στις “εταιρίες - μαϊμούδες” πασοκτζήδες και νεοδημοκράτες καθηγητές, που από κοινού απορροφούν τα κονδύλια της ΕΟΚ», οι όποιοι έχουν ευθύνη για τη ναυαγισμένη ελπίδα. Καταλήγει πως ο νόμος (Σουφλιά), που όπως χαρακτηριστικά αναφέρει δεν έχει πατέρα, καθώς τα πρόσωπα που τον συνέταξαν δεν επιθυμούν να βγουν στο φως, έχει πολλούς πατριούς που έχουν βάλει το χεράκι τους (Πανούσης Γ. , 1992, σ. 20).

Στις 7 Σεπτεμβρίου γίνεται εκτεταμένη αναφορά σε όλες τις προγραμματισμένες κινητοποιήσεις –και στις τρεις βαθμίδες– ενώ ο Χρ. Δούκας, πρόεδρος της ΟΛΜΕ, δήλωσε στην «Ε» πως ο κλάδος θα προχωρήσει σε νέες κινητοποιήσεις ανεξαρτήτως ΑΔΕΔΥ. Τα ΑΕΙ μετά την ψήφιση του νομοσχεδίου Σουφλιά είναι υπ’ ατμόν και η ΕΦΕΕ θα πραγματοποιήσει νέο συλλαλητήριο στο κέντρο της Αθήνας. Τα Πανεπιστήμια τελούν υπό κατάληψη και οι σύγκλητοί τους έχουν αποφασίσει να μην πραγματοποιηθούν οι εξετάσεις. Τα σημαντικότερα προβλήματα, που ενοχλούν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι το συνταξιοδοτικό ασφαλιστικό νομοσχέδιο που ορίζει πως εκπαιδευτικός ο οποίος διορίστηκε στην ηλικία των 35 θα παραμείνει έως τα 70 ώστε να εξασφαλίσει αξιοπρεπή σύνταξη και η προώθηση του Π.Δ. για την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση θυμίζει τις αντιλήψεις του επιθεωρητισμού και το χειρότερο κατά την αρθρογράφο είναι πως είναι μια αξιολόγηση «από τους “ημέτερους” για τους “ημέτερους”», καθώς όσοι θα συντάσσουν τις εκθέσεις αξιολόγησης είναι όσοι έχουν επιλεγεί με αναξιοκρατικές διαδικασίες το καλοκαίρι που πέρασε (Μάτση, 1992c, σ. 50).

Ωδή στις προοπτικές του Ν.1268/82 μοιάζει το άρθρο του Μαρκάτου, που στην εισαγωγή του κάνει λόγο για βελτίωση του επιπέδου των πανεπιστημιακών υπηρεσιών, ποιοτικά και ποσοτικά. Έπειτα, θέτει τα πραγματικά προβλήματα της ανώτατης εκπαίδευσης, στα οποία συμβάλλουν η οικονομική κατάσταση της χώρας και οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας. Το άρθρο στη συνέχεια είναι μια κραυγή αγωνίας για όλα τα άσχημα που λαμβάνουν χώρα στα ΑΕΙ, όπου οι προθέσεις και οι διακηρυγμένοι στόχοι δεν αρκούν ώστε να υλοποιηθεί κάποια εκσυγχρονιστική πρόταση (Μαρκάτος, 1992, σ. 50).

Ο **Ριζοσπάστης** διαφημίζει το σύνθημα της συγκέντρωσης της ΕΦΕΕ «στα πανεπιστήμια και την ΕΑΣ, θα σπάσει ο τσαμπουκάς της Δεξιάς». Αυτό που θέλει να τονίσει το άρθρο είναι η σύνδεση του αγώνα των φοιτητών με των εργαζομένων –την ίδια ώρα πραγματοποιείται συλλαλητήριο της ΓΣΕΕ για το ασφαλιστικό<sup>837</sup>-. Στα υπόλοιπα συνθήματα ο λόγος είναι προτροπή για αντίσταση και αγώνα κατά του νομοσχεδίου. Από τις αντιδράσεις των πανεπιστημιακών προβάλλεται ιδιαίτερα αυτή του Μαρκάτου που κάνει λόγο για *στραγγαλισμό* του νόμου (Ριζοσπάστης, 1992e, σ. 16). Η Κυβέρνηση της ΝΔ επιτίθεται αυταρχικά στην ανώτατη εκπαίδευση και αυτό θα πρέπει να σταματήσει με τη δημιουργία ενός μετώπου πάλης. Το ΚΚΕ θεωρεί πρωτεύοντα αρνητικά σημεία τον περιορισμό της δωρεάν παιδείας, την αγόρευση της πρώτης βαθμίδας σε αποκλειστικό

<sup>837</sup> Οι φοιτητές απήθυσαν χαιρετισμό στους εργάτες με το σύνθημα «Εργάτες απεργοί θα βγείτε νικητές, στο πλευρό σας είναι και οι φοιτητές».



παράγοντα διοίκησης των ΑΕΙ και την ανοικτή επέμβαση του υπουργείου σε αρμοδιότητες των πανεπιστημιακών οργάνων (π.χ. χωρισμός σε δύο κύκλους σπουδών) (Ριζοσπάστης, 1992f, σ. 3). Στις 30 Αυγούστου ο αρθρογράφος αναλύει τις προθέσεις της Κυβέρνησης να ιδρύσει Κέντρο της Ελληνικής Γλώσσας και αποκαλύπτει κρυφές επιδιώξεις –η ερμηνεία του στηρίζεται σε παράλληλες ενέργειες στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και σε εφαρμογή της ιδεολογίας του Κυβερνώτος κόμματος– (Μωραϊτίης, 1992, σ. 10). Στερεότυπη και προσβλητική η επαναλαμβανόμενη απάντηση του Σουφλιά «Δεν το καταλάβατε καλά, πηγαίνετε να το ξαναδιαβάσετε». Ο αρθρογράφος επιλέγει να ασχοληθεί με τα άρθρα που αφορούν την εξέλιξη των μελών ΔΕΠ και αφού αναλύει τις πτυχές των διατάξεων, καταλήγει στο συμπέρασμα πως η συντηρητική αυτή αναδίπλωση ούτε λίγο ούτε πολύ καταφέρνει να αναβιώσει το θεσμό της έδρας (Γεωργιάδης, 1992, σ. 11). Την 1<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου ο Ριζοσπάστης καταγγέλλει τη στάση του ΠΑΣΟΚ και του ΣΥΝ, λέγοντας πως συμπλέουν με τη ΝΔ «στη λογική των οικονομικών για την επίτευξη του στόχου σύγκλισης» (Ριζοσπάστης, 1992g, σ. 6). Σε ένα πλαίσιο με τον τίτλο «Αργύρια;», εντός του άρθρου που προαναγγέλλει κινητοποιήσεις φοιτητών, της ΑΔΕΔΥ και της ΟΛΜΕ, ο Ριζοσπάστης διερωτάται αν αποτελεί ανταμοιβή για τους Φακιολά και Γέμτο το νέο εγχειρίδιο της Πολιτικής Οικονομίας της Γ' Λυκείου. Ο πρώτος συνέταξε το πόρισμα για το ασφαλιστικό και ο δεύτερος στήριξε το νόμο Σουφλιά ενάντια στην απόφαση της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Αθηνών (Ριζοσπάστης, 1992h, σ. 17).

**Η Αυγή** καταγγέλλει την επιλογή της Κυβέρνησης, αυτής του καλοκαιρινού αιφνιδιασμού, η οποία αποτελεί πάγια τακτική της. Παρά τις διαβεβαιώσεις του υπουργού πως ενσωμάτωσε τα πορίσματα του διαλόγου στο νομοσχέδιο, κάτι τέτοιο δεν είναι ορατό (Η Αυγή, 1992b, σ. 7). Στις 23 Αυγούστου η εφημερίδα φιλοξενεί συνέντευξη του πρύτανη του ΕΜΠ Μαρκάτου όπου το νομοσχέδιο χαρακτηρίζεται «μετρήσιμα ακατάλληλο και προβλέψιμα επικίνδυνο». Ο προγραμματισμός των θέσεων ΔΕΠ περιγράφεται ως «σκοτεινό πέρασμα από βιβλίο του Κάφκα!». Μεταξύ άλλων αναφέρεται πως η δημοκρατικότητα των ιδρυμάτων ελαττώνεται και η αυτοτέλειά τους βάλλεται (Η Αυγή, 1992c, σ. 7). Στις 29 Αυγούστου η εφημερίδα φιλοξενεί συνέντευξη του ειδικού γραμματέα της ΠΟΣΔΕΠ-ΑΕΙ Καραμπαρμπούνη. Δηλώνει απερίφραστα πως το νομοσχέδιο πρέπει να απορριφθεί και θυμίζει την τύχη του Ν.815 (Η Αυγή, 1992d, σ. 7). Μία μέρα μετά την ψήφιση του νομοσχεδίου οι καθηγητές των ιδρυμάτων, με το ΕΜΠ να πρωτοστατεί, εξετάζουν τη συνταγματικότητα του νόμου (Η Αυγή, 1992e, σ. 7). Στον απόηχο του νομοσχεδίου ο Κωνσταντόπουλος επικρίνει τις επιλογές της Κυβέρνησης στη διαχείριση των θεμάτων της παιδείας, αλλά και ανακηρύσσει σε παράγοντες βλαπτικούς για την εθνική μας ανεξαρτησία *την έλλειψη θεσμικής επάρκειας, πολιτικής ετοιμότητας, οικονομικής ευρωστίας και κοινωνικού δυναμισμού ώστε να διαχειριστούμε σωστά τα προβλήματά μας και να κατακτήσουμε τη θέση μας στον κόσμο* (Κωνσταντόπουλος, 1992, σ. 10).

#### 6.2.5.5 Σχόλια - Παρατηρήσεις

Η δεκαετία του 1990 κυριαρχείται από την κατάρρευση του διπολικού κόσμου και την Ευρωπαϊκή Ενοποίηση μέσω της Συνθήκης του Μάαστριχ. Αυτό που μεταβλήθηκε ήταν η ισορροπία των δυνάμεων, ο τρόπος που λειτουργούσε η οικονομία σε παγκόσμιο επίπεδο, η διακίνηση αγαθών, η συμπεριφορά των ευρωπαϊκών χωρών –στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η χώρα μας– σε σχέση με την ικανοποίηση των συνθηκών σύγκλισης. Η Ελλάδα διανύει στην αρχή αυτής της περιόδου μια οικονομική κρίση και παράλληλα ταλανίζεται από το Μακεδονικό ζήτημα. Η απαξίωση των κομμάτων στις αρχές της δεκαετίας, που πήγαζε από αυτά που προηγήθηκαν στο τέλος της δεκαετίας του 1980, οδήγησε στη θέσπιση νόμων και στη λήψη μέτρων που επεδείκνυαν πολιτικό πολιισμό και σεβασμό στους θεσμούς (π.χ. αναθεώρηση του Συντάγματος για τον εκλογικό νόμο, ΑΣΕΠ, αντιμετώπιση διαπλοκής, περιορισμός πολιτικού χρήματος και πελατειακών σχέσεων). Στη νοοτροπία των χωρών εντάσσεται σταδιακά η πολυεπίπεδη διακυβέρνηση που υπαγορεύεται από τους ευρωπαϊκούς θεσμούς. Η γενικευμένη αποστασιοποίηση σε όλες τις χώρες της Ευρώπης οδηγεί σε ύφεση το δικομματισμό και η ένταξη στην ΟΝΕ αλλάζει το εκλογικό διακύβευμα. Η κοινωνική πολιτική αναμετράται στα ίσα με την ανάγκη για αύξηση της ανταγωνιστικότητας και ανάπτυξη, σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον που οι κανόνες λειτουργίας του είναι ευμετάβλητοι και πολυπαραγοντικοί.

Οι δυσκολίες την περίοδο 1990-93, κατά την οποία κυβερνά η ΝΔ, στον οικονομικό τομέα ωθούν το Μητσotάκη στη λήψη επώδυνων μέτρων για τους πολίτες που επέφεραν έντονες αντιδράσεις. Τόσο ο στιγματισμός κατά το παρελθόν του κόμματος ότι δίνει προτεραιότητα στα συμφέροντα του κεφαλαίου, όσο η αυστηρή φορολογία και οι ιδιωτικοποιήσεις της περιόδου κάνουν τους πολιτικούς αντιπάλους της ΝΔ να μιλούν για “βαλκανικό θατσερισμό”. Ωστόσο, οι δεσμεύσεις της χώρας μας για σύγκλιση με την Ευρώπη δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για ήπια οικονομική πολιτική. Οι στόχοι ήταν μείωση του ελλείμματος, του πληθωρισμού και των επιτοκίων και τα μέτρα που λήφθηκαν εκτός από τις αυξήσεις των φόρων ήταν προσπάθεια για κάποιες αποκρατικοποιήσεις. Το ΠΑΣΟΚ έχει καταφέρει να ανασυγκροτηθεί και ασκεί δριμεία αντιπολίτευση. Όπως είδαμε, οι κινητοποιήσεις των μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών συγκαταλέγονται στις εντονότερες της μεταπολίτευσης (κορυφώνονται τραγικά με τη δολοφονία Τεμπονέρα). Η ιδιωτικοποίηση του ΟΤΕ και το Σκοπιανό σηματοδοτούν το τέλος της Κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας.

Το μελετώμενο διάστημα λαμβάνουν χώρα δύο Συνέδρια της ΟΛΜΕ –το 5<sup>ο</sup> και το 6<sup>ο</sup>. Το 5<sup>ο</sup> ήταν αφιερωμένο στον καθηγητή Τεμπονέρα. Η κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος περιγράφεται με μελανά χρώματα από την ΟΛΜΕ και το βάρος πέφτει στις συνέπειες τις οικονομικής κρίσης που οδηγεί σε έλλειψη ποιότητας σε όλους τους τομείς. Επικρίνονται και οι ιδεολογικές επιλογές της κυβέρνησης με αφορμή τις αλλαγές στο μάθημα της ιστορίας. Το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, έτσι όπως αυτό διαμορφώνεται από την κείμενη νομοθεσία και τις εφαρμοστικές εγκυκλίους της περιόδου, χαρακτηρίζεται αυταρχικό (νέος επιθεωρητισμός, αξιολόγηση, κατάργηση επετηρίδων, μόνιμος διευθυντής, αφαίρεση αρμοδιοτήτων από το σύλλογο διδασκόντων, σύνδεση βαθμού-μισθού, κομματικός έλεγχος, ρουσφετολογικές επιλογές προϊσταμένων κ.α.). Για την αξιολόγηση η ΟΛΜΕ αντιτίθεται σε αυτήν που δεν στοχεύει σε βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά αποσκοπεί στον έλεγχο και την επιβολή κυρώσεων. Καταγγέλλει ευθέως την επαναφορά της αξιολόγησης ως μέσο μετάθεσης των ευθυνών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στους εκπαιδευτικούς. Δεν συναινεί σε καμιά περίπτωση με τη σύνδεση βαθμού-μισθού και ξεκαθαρίζει πως η διδασκαλία είναι αδύνατο να αποτιμηθεί ενιαία και με ακρίβεια. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ενεργό και οριοθετημένη συμμετοχή στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η ΟΛΜΕ περιλαμβάνει τα ακόλουθα: α. αξιολογούν τα προγράμματα, τα μέσα, τις μεθόδους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται, β. η αξιολόγηση αυτή σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί στοιχείο της συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, γ. αυτοαξιολογούνται και επιμορφώνονται για τα είδη των αξιολογικών διαδικασιών, δ. συνεπικουρούνται στο έργο τους από τους εκπαιδευμένους στις αξιολογικές διαδικασίες σχολικούς συμβούλους, ε. είναι μέλη ενός συλλόγου διδασκόντων με ουσιαστικό ρόλο και σημαντικές αρμοδιότητες στην αξιολόγηση και τη χάραξη πολιτικής σε ερευνητικά και επιμορφωτικά προγράμματα. Δεν υπαναχωρεί και ζητά ξανά α. διαχωρισμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της υπηρεσιακής κρίσης, β. σχολικό σύμβουλο με ρόλο «καθοδηγητικό, συμβουλευτικό και παιδαγωγικό» στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, γ. υπηρεσιακή κρίση μόνο για τη στελέχωση της εκπαίδευσης δ. τα κριτήρια που θα εξετάζει το Υπηρεσιακό Συμβούλιο να είναι αξιολογικά και αντικειμενικά ε. το Υπηρεσιακό Συμβούλιο να έχει πρόσβαση στα συμπεράσματα της αξιολόγησης στ. ο εκπαιδευτικός να μπορεί να προσφύγει αν έχει ένσταση σε δευτεροβάθμια κρίση αντίστοιχου Υπηρεσιακού Συμβουλίου, ζ. ο σχολικός σύμβουλος να μη συμμετέχει στην αξιολόγηση υπηρεσιακής κρίσης του εκπαιδευτικού. Το 6<sup>ο</sup> Συνέδριο το καλοκαίρι του 1993 βρίσκει τους εκπαιδευτικούς να έχουν ανοικτό μέτωπο με το υπουργείο παιδείας καθώς θεωρούν τους νόμους της περιόδου αυταρχικούς και με διάθεση για χειραγώγηση. Οι θέσεις τους για την αξιολόγηση δεν μεταβάλλονται σημαντικά. Καταγγέλλουν πως η σύνδεση της επιμόρφωσης με την ατομική αξιολόγηση επαναφέρει τον έλεγχο. Παρά τον τίτλο των Π.Δ. –«Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου»– προβλέπεται αποκλειστικά ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, συνδέεται η αξιολόγηση με την υπηρεσιακή του εξέλιξη και ο αυταρχικός έλεγχος θα οδηγήσει στην επιθυμητή για το Υπουργείο συμμόρφωση, ομοιομορφία και πιστή εκτέλεση της εκπαιδευτικής του πολιτικής. Η ΟΛΜΕ προτείνει ένα πλαίσιο το οποίο θυμίζει την

υλοποίηση του 2013: προγραμματισμός του διδακτικού έργου στην αρχή της σχολικής χρονιάς, οριστικοποίηση μετά από έλεγχο του προϊσταμένου Δ.Ε. και των συμβούλων, έλεγχος και διορθώσεις στις παιδαγωγικές συνεδρίες των δύο πρώτων τριμήνων και απολογισμός στο τέλος της χρονιάς· ο απολογισμός αυτός να λαμβάνεται υπόψη στον προγραμματισμό της επόμενης χρονιάς. Για τη Διοίκηση της εκπαίδευσης καταγγέλλει την ύπαρξη κομματικού ελέγχου.

Ο Ν.2043/1992 και το ΠΔ.320/1993 αφορούν την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η Εισηγητική Έκθεση του νομοσχεδίου είναι καλοδουλεμένη στο λόγο και χρησιμοποιεί ποικιλία μέσων πειθούς (επίκληση στο συναίσθημα, επίκληση στο ήθος του πομπού, επίκληση στη λογική κ.λπ.) για να ντύσει τη δομή λύσης στην κρίση με την οποία επιλέγει να παρουσιάσει το υφιστάμενο πρόβλημα (κρίση στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση χαμηλής ποιότητας που θα αλλάξουν με αποτελεσματική διοίκηση της εκπαίδευσης και εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου). Το θέμα της παιδείας προβάλλεται ως “εθνικό” που απαιτεί “βαθείς τομές” και “συναίνεση”. Συνάμα υπογραμμίζεται το όραμα της κυβέρνησης για έναν έλληνα πολίτη σε μια Ευρώπη χωρίς σύνορα, που η εκπαίδευση θα έχει φροντίσει να τον εφοδιάσει σωστά, ώστε να είναι κοντά με την εθνική μας παράδοση αλλά και να έχει αποκτήσει όλα τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται στα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα (ευθύνη, κριτική σκέψη κ.λπ.). Η αξιολόγηση παρουσιάζεται ως φυσική λειτουργία κάθε κοινωνικού συνόλου και απαραίτητη για την αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης. Στα επιχειρήματα υπέρ της αξιολογικής διαδικασίας ανήκει και η παροχή βοήθειας στον εκπαιδευτικό να ενισχύσει την αυτογνωσία του και να σχηματίσει σωστή εικόνα για την απόδοσή του (επιστημονική συγκρότηση, παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική ευστοχία), και τέλος να χρησιμοποιήσει τη γνώση αυτή σε συνδυασμό με τις υποδείξεις του σχολικού συμβούλου για να βελτιωθεί. Η επιλογή στελεχών εκπαίδευσης πρέπει να βελτιωθεί ώστε στη διοίκηση να υπάρχει συνέχεια, τα στελέχη να έχουν καθορισμένες αρμοδιότητες και τις ευθύνες που απορρέουν από αυτές, τα κριτήρια επιλογής τους να είναι σαφή και να υπάρχουν κίνητρα για τη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων. Η εισηγητική προετοιμάζει το ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας για αυτόν του βασικού στελέχους με δυνατότητα εξέλιξης. Το αγκάθι στις προτάσεις της εισηγητικής, όπως είδαμε πιο πάνω και θα αναλύσουμε εκ νέου, είναι η αναφορά για μονιμοποίηση των στελεχών. Στη Βουλή η ΝΔ υπερασπίζεται με σθένος τα επιχειρήματα της εισηγητικής. Η αντιπολίτευση κάνει λόγο για ‘ανάιρεση των αγώνων των εκπαιδευτικών’, ‘έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας’, ‘χειραγώγηση και αυταρχισμό’, ‘φρονηματισμό’, ‘μονιμοποίηση γεροντοκρατίας’. Το τμήμα του νομοσχεδίου που ξεσηκώνει θύελλα αντιδράσεων δεν είναι άλλο από τη ‘μονιμοποίηση’ των στελεχών της εκπαίδευσης. Κατηγορούν τη ΝΔ πως προετοιμάζει ένα μηχανισμό στελεχών για όταν δεν θα είναι πια κυβέρνηση. Οι συνομιλητές της Κυβέρνησης σύσσωμοι την κατηγορούν για φαλκίδευση της αξιολογικής διαδικασίας.

Η εισηγητική του νομοσχεδίου κατατίθεται αρχές Απριλίου και το νομοσχέδιο συζητείται στο κοινοβούλιο το Μάιο. Η περίοδος αυτή συνήθως οπλίζει τα χέρια των εκπαιδευτικών με τη δυνατότητα για απεργιακές κινητοποιήσεις εντός των εξετάσεων, γεγονός που δημιουργεί εντάσεις και πιέσεις τόσο από τη μεριά της Ομοσπονδίας τους όσο και από το υπουργείο με τη χρήση του τύπου. Οι φιλοκυβερνητικές εφημερίδες προσπαθούν να υποβαθμίσουν το θέμα και κυρίως προσπαθούν με τα δημοσιεύματά τους να προκαλέσουν την αγανάκτηση των γονιών [*επίκληση στο συναίσθημα του δέκτη*]. Για να ευτελίσουν τις αιτίες των απεργιακών κινητοποιήσεων υποστηρίζουν με σθένος πως τα αιτήματα των εκπαιδευτικών είναι κυρίως οικονομικά. Η απεργία εμφανίζεται ως “εκβιασμός” της κοινωνίας, τα δημοσιεύματα υπογραμμίζουν φράσεις-συνθήματα όπως “οργή γονέων” και προβάλλονται οι εκκλήσεις του Μιλτιάδη Έβερτ για νηφαλιότητα. Οι προσκείμενες στην αντιπολίτευση εφημερίδες επικεντρώνονται στον ξεσηκωμό των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Φιλοξενούν άρθρα του προέδρου της ΟΛΜΕ Χρίστου Δούκα που τονίζει τον τρόπο επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης –αρχαιότητα, αναξιοκρατική συνέντευξη κ.λπ.– αλλά και καταγγέλλει πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούνται στις πελατειακές σχέσεις της κομματικής εξουσίας. Αναδεικνύεται, μέσω μιας περιγραφής των σημείων τριβής των καθηγητών που πρόσκεινται στην παράταξη της ΝΔ και των εκπροσώπων του κόμματος στη ΟΛΜΕ, μια

υφιστάμενη συναλλαγή για θέσεις ευθύνης. Οι εφημερίδες που πρόσκεινται στις αριστερές παρατάξεις τονίζουν την αυταρχικότητα του νόμου, την αλλαγή των κριτηρίων για την επιλογή στελεχών, τη μονιμότητα των στελεχών που θα επιλεγούν από τους «ημετέρους», τον κομματικό έλεγχο και τον φρονηματισμό των εκπαιδευτικών.

Ο Ν.2083/1992, που αφορά τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καταπιάνεται με την αξιολόγηση του Διδακτικού προσωπικού αλλά και την αξιολόγηση του Έργου των ΑΕΙ. Στο νόμο ορίζεται ότι για την εκλογή των λεκτόρων και των επίκουρων καθηγητών χρειάζεται βιογραφικό σημείωμα και μια αιτιολογημένη έκθεση που θα περιλαμβάνει παρουσίαση και αξιολόγηση του έργου τους αλλά και κατάταξη των υποψηφίων. Οι φοιτητές, μέσω εκπροσώπου τους, μπορούν να αναλύσουν τα πορίσματα της αξιολόγησης της διδακτικής τους ικανότητας. Θεσμοθετείται για πρώτη φορά σύστημα αξιολόγησης των Τμημάτων και των ίδιων των Ιδρυμάτων, ενώ το αποτέλεσμα συνδέεται με τη χρηματοδότηση των Ιδρυμάτων. Γίνεται λόγος για διερεύνηση των διεθνών πρακτικών που θα χρησιμοποιηθούν για την υποβολή των τελικών προτάσεων. Θα ακολουθήσει Π.Δ. που θα εξειδικεύει την αξιολόγηση (κριτήρια αξιολόγησης, δείκτες απόδοσης, διαδικασία, τρόπος κατανομής της ειδικής χρηματοδότησης μεταξύ των ΑΕΙ ή των τμημάτων τους) αλλά και Υ.Α. για τη συγκρότηση επιτροπών ειδικών επιστημόνων που θα καθορίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης και τους δείκτες απόδοσης, θα προβαίνουν σε αποτίμηση και θα υποβάλλουν εισήγηση στην επιτροπή αξιολόγησης. Η Εισηγητική Έκθεση μιλά για ενωμένη Ευρώπη αλλά δεν παραλείπει να υπογραμμίσει ταυτόχρονα με τη συνεργασία και τον ανταγωνισμό. Επιθυμία της κυβέρνησης είναι η αυτοτέλεια των Ιδρυμάτων και η βελτίωση της ποιότητάς τους. Τονίζεται πως το νομοσχέδιο αποτελεί προϊόν ευρύτερης συναίνεσης. Το ανθρώπινο δυναμικό της χώρας μας παρουσιάζεται ως το πιο σημαντικό επενδυτικό κεφάλαιο. Δεν παραλείπεται η ανάγκη να προβλεφθεί από την πολιτεία η διασφάλιση ίσων ευκαιριών και η ανάδειξη των ικανότερων με αξιοκρατία. Η αξιολόγηση θα ενημερώνει για το έργο των ΑΕΙ, θα δημιουργεί συνθήκες υγιούς ανταγωνισμού και θα συμβάλλει στην ορθολογική κατανομή των πόρων στα Ιδρύματα. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό ότι ο θεσμός της αξιολόγησης είναι άγνωστος στη χώρα μας και πρέπει τα ελληνικά ΑΕΙ να προσαρμοστούν στη διεθνή πραγματικότητα.

Το νομοσχέδιο συζητείται με ένταση για 5 μέρες στο θερινό τμήμα της Βουλής. Οι διαξιφισμοί είναι έντονοι για τα ζητήματα που αφορούν την οικονομική αυτονομία και την αυτοτέλεια των ιδρυμάτων, την εκλογή μελών ΔΕΠ, τους δύο κύκλους σπουδών και την κατάργηση του δωρεάν συγγράμματος. Το νομοσχέδιο παρουσιάζεται από την Κυβέρνηση σαν απάντηση στα προβλήματα που προκάλεσε ο Ν.1268/1982 για δέκα χρόνια. Η μεταβίβαση εξουσιών από πολυπρόσωπα όργανα σε ολιγομελή για τη ΝΔ είναι εργαλείο για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των Ιδρυμάτων, αντιθέτως για τη μείζονα Αντιπολίτευση αποτελεί δείγμα αυταρχισμού, περιορισμού, ελλείμματος δημοκρατίας και έκφραση νεοφιλελευθερισμού. Το ΠΑΣΟΚ, μέσω του εισηγητή του Κωνσταντίνου Τριαρίδη, το οποίο θεωρεί πως τα Πανεπιστήμια έχουν καλό επίπεδο και κάνουν 'ωραία' δουλειά, επιρρίπτει ευθύνες στην κυβέρνηση που δεν ζήτησε εκθέσεις αποδοτικότητας από τα Πανεπιστήμια και δεν διενήργησε αξιολόγηση των Ιδρυμάτων πριν προβεί στη σύνταξη του νομοσχεδίου. Ο ίδιος δηλώνει πως η αξιολόγηση πρέπει να θεσμοθετηθεί, καθώς αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για κατεύθυνση προς το αύριο. Υπογραμμίζει τη συμβολή της αξιολόγησης στον προγραμματισμό για τα επόμενα έτη και στο να αποτυπώνεται αν τα Πανεπιστήμια ανταποκρίνονται στη στοχοθεσία της πολιτείας. Θεωρεί πως δεν αρκεί η ύπαρξη ενός μόνο άρθρου (24) για να περιχαρακωθεί θεσμικά η αξιολογική διαδικασία. Τέλος, εκφράζει τον προβληματισμό του πως θα χρησιμοποιηθεί ως άλλοθι για επιλογές της ηγεσίας του Υπουργείου. Για την επιτροπή αξιολόγησης, που συγκροτείται σύμφωνα με το άρθρο 24 του νομοσχεδίου με Υπουργική Απόφαση, οι βουλευτές του ΠΑΣΟΚ επισημαίνουν ότι η σύνθεσή της δημιουργεί την εντύπωση ότι η Κυβέρνηση νομοθετεί με την πρόβλεψη πως "θα είναι αιώνια στην εξουσία". Ο Σημίτης στο ρόλο του κοινοβουλευτικού εκπροσώπου του ΠΑΣΟΚ κάνει λόγο για κομματική, κυβερνητική και κρατική δέσμευση, πελατειακές σχέσεις, για δομές που μετατρέπονται σε παραμάγαζα του Υπουργείου και για κατάργηση της αυτοτέλειας των Ιδρυμάτων. Επίσης, το χαρακτηρίζει χωρίς έμπνευση, με σημάδια ελιτισμού και αυταρχισμού, με διαχειριστικό πνεύμα, με

έμφαση στην επαναφορά των ελέγχων και την αποκατάσταση των πρακτικών της συντηρητικής παράταξης. Συμπληρωματικά, οι βουλευτές του ΠΑΣΟΚ ζητούν μεταβολές στις ρυθμίσεις για την αξιολόγηση, διαφάνεια στις γενικές αρχές –να περιλαμβάνονται στο άρθρο 24 και όχι να παραπέμπονται στην εισήγηση της ειδικής επιτροπής αξιολόγησης–, κριτής και κρινόμενος να μην είναι το ίδιο πρόσωπο, να χρησιμοποιηθούν πιο αξιόπιστα όργανα όπως οι κοινοτικές επιτροπές, ένταξη στη διαδικασία άλλων οργάνων όπως το συμβούλιο ανώτατης παιδείας και την ίδρυση ενός εθνικού συμβουλίου παιδείας. Ο ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΣ το χαρακτηρίζει επικίνδυνο για την Ανώτατη Εκπαίδευση, ενώ μεταξύ άλλων θεωρεί πως στοχεύει στην υλοποίηση μικρότερου κοινωνικού κράτους. Επίσης, συμφωνεί πως η αξιολόγηση των ΑΕΙ θα πρέπει να υφίσταται, αλλά υπογραμμίζει τη δυσκολία εφαρμογής της (π.χ. ποιος θα αξιολογεί και πώς θα αξιολογεί, κατανομή χρημάτων). Καταγγέλλει μια σειρά από επιλογές που οδηγούν το Υπουργείο να αξιολογεί τον εαυτό του (π.χ. να αξιολογεί τον προγραμματισμό που γίνεται από το ίδιο, η επιτροπή αξιολόγησης να γνωμοδοτεί για τη σύσταση της επιτροπής ειδικών που θα δίνουν τα κριτήρια αξιολόγησης, οι επιτροπές να συγκροτούνται με πρόσωπα της αρεσκείας του Υπουργού). Από την πλευρά των βουλευτών της ΝΔ υπάρχουν φωνές που απαιτούν να τεθούν προσεκτικά τα κριτήρια αξιολόγησης για το έργο των ΑΕΙ και το νομοσχέδιο να ορίζει προκαταβολικά τη διαφοροποίηση στις πιστώσεις των ΑΕΙ με βάση την αξιολόγησή τους [διαφάνεια]. Για την επιτροπή αξιολόγησης απαιτούν να αποτελείται από αμερόληπτα πρόσωπα. Οι βουλευτές της κυβέρνησης επιχειρηματολογούν και παρουσιάζουν το άρθρο για την αξιολόγηση ως “προώθηση της άμιλλας μεταξύ των πνευματικών ιδρυμάτων” αλλά και ως έναρξη ελέγχου ποιότητας στην ουσία των ΑΕΙ. Θεωρούν πως αν αναλυθεί η παιδεία, υπό το πρίσμα του ανταγωνισμού στο πλαίσιο της Ευρώπης, για να αναβαθμιστεί πρέπει να δημιουργηθεί ένα ενιαίο και αδιάβλητο σύστημα αξιολόγησης. Κάνουν χρήση του συγκριτικού παραδείγματος (Ευρώπη, ΗΠΑ) όπου τα πανεπιστήμια ιεραρχούνται ακόμα και σε σχέση με την επιτυχία στην αγορά εργασίας των πτυχιούχων τους. Υπάρχουν και βουλευτές της ΝΔ που αποκαλούν τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης των ιδρυμάτων «καθαρά φιλελεύθερη αντίληψη», προσδίδοντας σε αυτό θετικό πρόσημο. Γίνεται από κάποιους η διαπίστωση πως στην Ελλάδα φοβόμαστε το συναγωνισμό και έτσι οι αξιολογικές διαδικασίες είναι ουτοπικές. Ο Υπουργός Παιδείας θέλοντας να χαμηλώσει τους τόνους και να αμβλύνει τις αντιπαραθέσεις για την αξιολόγηση των Ιδρυμάτων αναφέρει πως δεν υπάρχουν διεθνή και καθολικά αποδεκτά στάνταρ για την αξιολόγηση. Για την υλοποίησή της δεσμεύεται να αναζητηθούν ειδικοί, να εξεταστούν με προσοχή οι επιμέρους ρυθμίσεις, ενώ χαρακτηρίζει το άρθρο προσαρμογή στη διεθνή πραγματικότητα. Με προσεκτική ανάγνωση και ανάλυση των Πρακτικών του Κοινοβουλίου διαπιστώνουμε πως η επιχειρηματολογία για το άρθρο 24 από τους αγορητές όλων των κομμάτων είναι ξεκάθαρα συνδεδεμένη με την κυρίαρχη ιδεολογία των παρατάξεων.

Αρκετές από τις εφημερίδες της περιόδου μοιάζει να κρατούν ίσες αποστάσεις από τις απόψεις των κομμάτων –παρατηρείται το φαινόμενο να δημοσιεύονται ανακοινώσεις και τοποθετήσεις όλων των παρατάξεων χωρίς προκλητικούς τίτλους. Μια από αυτές είναι η Καθημερινή που παρουσιάζει το νομοσχέδιο καταγράφοντας τις αντιδράσεις των κομμάτων της Αντιπολίτευσης και τον αντίλογο από τον Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών Γέμτο. Τις επόμενες μέρες παρουσιάζει τόσο τις απόψεις όσων αιτούνται απόσυρση του νομοσχεδίου όσο και τα επιχειρήματα της ΝΔ που μιλά για καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Τα άρθρα στην εφημερίδα παρουσιάζουν και την κόντρα Σουφλιά ΠΟΣΔΕΠ, με τον μεν Υπουργό να κατηγορεί τους συνδικαλιστές της ΠΟΣΔΕΠ πως δεν διάβασαν το νομοσχέδιο και τους συνδικαλιστές να κάνουν λόγο για αποδυνάμωση της αυτοτέλειας των ιδρυμάτων. Με λιτούς τίτλους όπως «Διαφωνία για το εκπαιδευτικό» παρουσιάζει τις κατηγορίες της Αντιπολίτευσης για ‘επιστροφή σε συντηρητικές πρακτικές, έλεγχο και αυταρχισμό, με ένα αυταρχικό νομοσχέδιο’. Ο Ελεύθερος Τύπος επέλεξε εκ πρώτης όψεως τίτλους που τόνιζαν τις “αρνητικές” αλλαγές που θα επιφέρει το νομοσχέδιο (π.χ. Σφίγγουν τα λουριά), αλλά τα άρθρα στην πλειοψηφία τους επικρίνουν την υφιστάμενη κατάσταση στα ΑΕΙ (αιώνιοι φοιτητές κ.λπ.) και έτσι κατ’ ουσίαν επιδοκιμάζουν το νομοσχέδιο. Κάνοντας χρήση του ήθους του πομπού, η εφημερίδα επιλέγει ένα τμήμα της αγόρευσης Σημίτη, που αναφέρει πως το νομοσχέδιο δεν ανατρέπει τίποτα, αλλά

λειτουργεί συμπληρωματικά στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, το οποίο απομονώθηκε επιλεκτικά και παραφράστηκε. Υπάρχει και ένα μέρος του τύπου που υπερτονίζει τα αρνητικά σημεία του νομοσχεδίου τα οποία και προκαλούν κινητοποιήσεις στα ΑΕΙ (π.χ. κατάργηση δωρεάν παροχών). Προσωπική επίθεση δέχεται και ο υπουργός παιδείας για τη δήλωσή του πως οι πανεπιστημιακοί θα αγκαλιάσουν το νομοσχέδιο ενώ παράλληλα τους απειλεί με περικοπή αποδοχών σε περίπτωση που δεν διενεργήσουν τις εξετάσεις. Γίνεται εκτεταμένη χρήση της επίκλησης στην αυθεντία και μεγάλος αριθμός πανεπιστημιακών αλλά και πρωτοκλασάτων βουλευτών της Αντιπολίτευσης (Γ. Παπανδρέου, Βενιζέλος) μιλά για έλλειψη συναίνεσης, για υπουργό και μυστικοσυμβούλους που αποφασίζουν ερήμην των ενεχομένων, για διάλογο που δεν έγινε, για την ασυνέπεια του Σουφλιά που μερικούς μήνες πριν δήλωνε ότι «η παιδεία είναι πολύ σοβαρό θέμα για να συζητηθεί σε Θερινό Τμήμα», για αντισυνταγματικότητα του νομοσχεδίου, για νόμο που αποτελεί συρραφή προηγούμενων ρυθμίσεων, για «βαθιά κρατικιστική διείσδυση» και για «γραφειοκρατική διαστροφή». Στην εφημερίδα το Βήμα ο Γιώργος Λακόπουλος περνά από μια ακτινογραφία το νομοσχέδιο, το συγκρίνει με τον Ν.1268 και κατονομάζει τις ομάδες και τα άτομα που επενέργησαν στη σύνταξή του και στη σύνταξη της εισηγητικής. Δεν διστάζει να περιγράψει λεπτομερώς τις επιμέρους επιδιώξεις της ομάδας σύνταξης (ενισχύσεις προνομίων, κοινοτικά προγράμματα που θα ανατεθούν σε «ημέτερους», υπερεξουσίες στον Πρύτανη, ανάπτυξη των σχέσεων των ιδρυμάτων με τον ιδιωτικό τομέα κ.α.). Τόσο το Βήμα όσο και η Ελευθεροτυπία προαναγγέλλουν κινητοποιήσεις [πρόρρηση]. Η Ελευθεροτυπία, ξεκάθαρα κατά του νομοσχεδίου, φιλοξενεί άρθρα του Πρύτανη του ΕΜΠ Ν. Μαρκάτου που κάνει λόγο για «στραγγαλισμό» του νομοσχεδίου από την πανεπιστημιακή κοινότητα. Σημίτης, Γιάνναρος, Αραβανής, Τριαρίδης και Λεντάκης καταγγέλλουν το οπισθοδρομικό, αυταρχικό νομοσχέδιο που περιορίζει την αυτοτέλεια των ιδρυμάτων και δημιουργεί εξαρτήσεις από τον υπουργό. Ο Γιάννης Πανούσης, αντιπρύτανης τότε του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, επιχειρεί έναν απολογισμό του διαστήματος που μεσολάβησε από το νόμο που συνέταξε ο ίδιος (Ν.1268/82) έως σήμερα και ο καταγγελτικός του λόγος στεναχωρεί τον ευαίσθητο αναγνώστη, καθώς περιγράφει τις βαθύτερες αιτίες της παρακμής των ιδρυμάτων της Ανώτατης εκπαίδευσης (εκφυλισμός του φοιτητικού κινήματος που συναλλάχθηκε με συνδικαλιστές και «αριστερούς» υπουργούς, βολεμένο ΕΔΠ, καθηγητές με «οφίτσια πρυτάνεων, κοσμητόρων, προέδρων», η αριστερή πανεπιστημιακή διάνοηση που βουβάθηκε, λέκτορες και επίκουροι που ξεπουλιούνται για άδειες και συνέδρια, καθηγητές που συνεργάζονται με εταιρείες μαϊμού και απορροφούν κοινοτικά κονδύλια). Οι εφημερίδες που πρόσκεινται στην Αριστερά προτρέπουν για αντίσταση και αγώνα κατά του νομοσχεδίου. Επισημαίνουν την προσπάθεια εφαρμογής της ιδεολογίας του Κυβερνώντος κόμματος και τις προσπάθειες να επιτευχθεί η σύγκλιση με την ενωμένη Ευρώπη, όπως αυτές αποτυπώνονται στις διατάξεις του νομοσχεδίου. Καταγγέλλουν την κυβέρνηση για καλοκαιρινό αιφνιδιασμό.

Η σύντομη αυτή διακυβέρνηση της χώρας από τη Νέα Δημοκρατία εξαιτίας της περιόδου που προηγήθηκε –σκάνδαλα, δικαστικές διώξεις, αλλαγή εκλογικού συστήματος– χαρακτηρίζεται από διστακτικές αλλαγές σε σχέση με όσα είχαν προαναγγελθεί (για παράδειγμα αποκρατικοποιήσεις, δημοσιονομικό νοικοκύρεμα κ.α.). Υπάρχει, ωστόσο, η πρόθεση να υλοποιηθούν οι μεταρρυθμίσεις που βρίσκονται σε σύμπνοια με τις απαιτήσεις της Ευρώπης για τη σύγκλιση. Αρκετές από αυτές σχετίζονται και με το εκπαιδευτικό σύστημα. Το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα αξίζει να υπογραμμίσουμε τη διάσταση των θέσεων από τα πεπραγμένα όλων των παρατάξεων και των Ομοσπονδιών, καθώς θεωρητικά η θεσμοθέτηση αξιολογικών διαδικασιών τους βρίσκει όλους σύμφωνους, αλλά η ψήφιση και εφαρμογή είναι κόκκινο πανί για όλα τα κόμματα που βρίσκονται στην Αντιπολίτευση. Οι αιτίες παραμένουν σταθερά οι ίδιες: έλεγχος και φρονηματισμός, πειθαρχία σε κομματικές επιλογές του υπουργού, βόλεμα ημετέρων, νεποτισμός, περιορισμός στη συμμετοχή των πολλών είναι κάποιες από όσες προβάλλονται από αυτούς που δεν κυβερνούν.

## 6.2.6 Η Περίοδος 1993-1996

### 6.2.6.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου

Το ΠΑΣΟΚ επανέρχεται ανανεωμένο<sup>838</sup> για να κυβερνήσει για περίπου δώδεκα χρόνια (έως το 2004), χρονικό διάστημα που χωρίζεται σε δύο διακριτές μεταξύ τους υποπεριόδους<sup>839</sup>. Το ΠΑΣΟΚ εντάσσεται στη Σοσιαλιστική Διεθνή, που λίγο καιρό πριν ο Παπανδρέου είχε καταγγείλει ως «Δούρειο Ίππο του αμερικανικού ιμπεριαλισμού». Η πρώτη περίοδος έμοιαζε από κάθε άποψη προσωρινή, κυρίως λόγω του προβλήματος υγείας του Παπανδρέου. Το μοντέλο οργάνωσης του ΠΑΣΟΚ ήταν απόλυτα αρχηγικό, με αποτέλεσμα η ασθένεια του ηγέτη του κόμματος να επηρεάζει όλες τις λειτουργίες της κυβέρνησης. Το φορτίο από την περίοδο της αντιπολίτευσης στη ΝΔ δεν άφησε το ΠΑΣΟΚ να κινηθεί πιο ευέλικτα στο σκοπιανό<sup>840</sup>. Μετά από μια σειρά μάλλον άκαρπων χειρισμών, το θέμα του ονόματος παγώνει. Το ΠΑΣΟΚ υποστηρίζει με ζέση τους Σέρβους και το Μιλόσεβιτς. Επίσης, βελτιώνει τις σχέσεις της χώρας με την Αλβανία<sup>841</sup>. Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις ήταν ιδιαίτερα οξυμένες<sup>842</sup>, κυρίως στο Αιγαίο, με κορύφωση το ζήτημα των Ιμίων στις αρχές του 1996. Η οικονομία μπαίνει σε τροχιά ένταξης στην ΟΝΕ<sup>843</sup> με το νέο πρόγραμμα σύγκλισης<sup>844</sup> που υποβάλλεται από το ΠΑΣΟΚ (1994-1998). Το Μάρτιο του 1995 ο Καραμανλής παραιτήθηκε και πρόεδρος της Δημοκρατίας γίνεται ο Κωστής Στεφανόπουλος ύστερα από πρόταση του Αντώνη Σαμαρά, αρχηγού της Πολιτικής Άνοιξης. Με το θάνατο του Παπανδρέου (23 Ιουνίου 1996) κλείνει οριστικά ένας κύκλος διαφορετικής πορείας του ΠΑΣΟΚ. Ο Σημίτης, που είχε ήδη αναλάβει την πρωθυπουργία από τις 15 Ιανουαρίου 1996<sup>845</sup>, με νέες εκλογές στις 22 Σεπτεμβρίου 1996 παίρνει τη λαϊκή εντολή για το νέο ξεκίνημα. Επιτεύχθηκε η πρώτη μετοχοποίηση του ΟΤΕ, το Μάρτιο του 1998 επιτυγχάνεται η ένταξη της δραχμής στο Μηχανισμό Συναλλαγματικών Ισοτιμιών, η

<sup>838</sup> Το νέο ΠΑΣΟΚ απέχει έτη φωτός από εκείνο της δεκαετίας του 1980. Στη θέση της «Αλλαγής» τώρα βρίσκεται το «Κοινωνικό Συμβόλαιο», «ένας όρος που πρακτικά μεταφράζεται σε διατήρηση της γενικής φιλοσοφίας του οικονομικού φιλελευθερισμού, της λιτότητας και της δημοσιονομικής πειθαρχίας, με κάποια ψήγματα κοινωνικής ευαισθησίας, που διαφοροποιούν, περισσότερο συμβολικά παρά ουσιαστικά, την πολιτική της νέας κυβέρνησης από εκείνη των προκατόχων της» (Παπακωνσταντίνου, 2000b, σ. 14).

<sup>839</sup> Το ποσοστό του ΠΑΣΟΚ στις εκλογές είναι λίγο χαμηλότερο από αυτό του 1981 (47%) και εξέπληξε τους περισσότερους. Σε συνδυασμό με την αναθεώρηση από το Μητσοτάκη το 1990 του εκλογικού νόμου, του έδωσε μια ισχυρή πλειοψηφία 170 εδρών (Clogg, 2003, σ. 245).

<sup>840</sup> Επί ΝΔ το ΠΑΣΟΚ είχε «πλειοδοτήσει σε εθνικισμό» και δεν είχε άλλη επιλογή από τη «σκοπιανοποίηση» της εξωτερικής πολιτικής. Το 1994 κήρυξε εμπάργκο στην ΠΓΔΜ, ξεσηκώνοντας διεθνή κατακραυγή, παραπέμποντας το ζήτημα του ονόματος στις καλένδες (Βούλγαρης, 2011, σσ. 140-141).

<sup>841</sup> Αυτό συνέβη μετά το 1995, καθώς το 1994 ήταν μια χρονιά που οι σχέσεις των δύο χωρών ήταν τεταμένες (εμπλοκή στρατιωτικών ομάδων στα σύνορα της χώρας, επεισόδια με την «Ομόνοια», απελάσεις χιλιάδων παράνομων Αλβανών μεταναστών κ.α.) (Clogg, 2003, σσ. 246-247).

<sup>842</sup> Το Νοέμβριο του 1994 η Τουρκία κατέστησε σαφές πως η εφαρμογή της συνθήκης των Ηνωμένων Εθνών του 1982 για το Δίκαιο της Θάλασσας, η οποία θα έδινε το δικαίωμα επέκτασης των χωρικών υδάτων της Ελλάδας από τα 6 στα 12 ναυτικά μίλια, θα θεωρούνταν *casus belli*. Το Δεκέμβριο του 1994 η χώρα μας άσκησε βέτο στην τελωνειακή ένωση Τουρκίας και ΕΕ. Επίσης, το ελληνικό κοινοβούλιο όρισε την 19<sup>η</sup> Μαΐου ημέρα μνήμης της γενοκτονίας των Ποντίων. Τον Ιούλιο του 1994 ένας Τούρκος διπλωμάτης δολοφονήθηκε από τη «17 Νοέμβρη». Το 1995 έχουμε πλήθος αναχαιτίσεων, ενώ την ίδια χρονιά υπουργός της Τουρκίας χαρακτηρίζει παρωχημένη τη Συνθήκη της Λοζάνης (Clogg, 2003, σσ. 247-248).

<sup>843</sup> Ο Παπανδρέου, έχοντας αποδεχθεί την ανάγκη του ευρωπαϊκού μονόδρομου, θέτει σε εφαρμογή με τον Γιώργο Γεννηματά ένα ηπιότερο πρόγραμμα σύγκλισης με την Ευρώπη. Μετά το θάνατο του Γεννηματά, αναλαμβάνουν τα Υπουργεία Εθνικής Οικονομίας και Οικονομικών οι Γ. Παπαντωνίου και Αλ. Παπαδόπουλος (Καρακούσης, 2000).

<sup>844</sup> Οι προσπάθειες της κυβέρνησης για δημοσιονομική προσαρμογή ήταν δυσάρεστες. Η δυσάρεσκεια αυτή εκφραζόταν ακόμα και μέσα στους κόλπους της, με αποτέλεσμα ο Δ. Τσοβόλας να ιδρύσει το ΔΗΚΚΙ, ισχυριζόμενος πως μπορεί να υποστηρίξει επιστροφή στις σοσιαλιστικές φιλοδοξίες των πρώτων χρόνων του ΠΑΣΟΚ (Clogg, 2003, σσ. 248-249).

<sup>845</sup> Ωστόσο, ο Παπανδρέου κράτησε την αρχηγία του κόμματος. Ο Σημίτης εξελέγη στο συνέδριο του κόμματος τον Ιούνιο του 1996, κερδίζοντας τον Άκη Τσοχατζόπουλο.

Κυβέρνηση δεσμεύεται για την πώληση της Ιωνικής Τράπεζας και την εξυγίανση της Ολυμπιακής Αεροπορίας. Όλες αυτές οι αλλαγές φέρνουν την Κυβέρνηση «αντιμέτωπη με την παραδοσιακή της πελατεία» (Καρακούσης, 2000, σ. 19). Η δημοσιονομική προσαρμογή τελεσφόρησε, η οικονομική πολιτική “έμοιαζε” αξιόπιστη και κέρδισε τις αγορές και τα επιτόκια υποχώρησαν. Το καλοκαίρι του 1999 όλο αυτό το κλίμα οδήγησε στη μεταφορά σημαντικών κεφαλαίων από τις τραπεζικές καταθέσεις στην κεφαλαιαγορά. Σημαντικές ήταν και οι μεταβολές στο μοντέλο της ελληνικής οικονομίας, καθώς τα κεφάλαια που άντλησαν οι επιχειρήσεις από τη Σοφοκλέους αλλά και η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών τις έκαναν ικανές να εκτεθούν στον ανταγωνισμό και να αναπτυχθούν. Αναδύεται μια νέα γενιά στελεχών και μέσω αυτής μια καινούργια μεσαία τάξη<sup>846</sup> που πλασιώνει τους παλιούς και νέους ιδιοκτήτες. Βρισκόμαστε στην εκσυγχρονιστική περίοδο του Κώστα Σημίτη (Καρακούσης, 2000) (Clogg, 2003, σσ. 245-251) (Βούλγαρης, 2011, σσ. 140-142) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 137-141).

### 6.2.6.2 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου

#### ΟΛΜΕ (7<sup>ο</sup> Συνέδριο & Ν.2327/95)

Το 7<sup>ο</sup> Συνέδριο<sup>847</sup> της ΟΛΜΕ έλαβε χώρα το διάστημα 30 Ιουνίου έως 4 Ιουλίου 1995. Οι βασικές θέσεις του Συνεδρίου ήταν: γενίκευση της ενισχυτικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο, θεσμοθέτηση ρυθμίσεων για παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση καθηγητών, νέο πλαίσιο για τα αναλυτικά προγράμματα – τα βιβλία – την επαγγελματική εκπαίδευση & κατάρτιση, αύξηση χρηματοδότησης για την παιδεία, διορισμοί μόνο από επετηρίδα, κάλυψη κενών, κατάρτιση του θεσμικού πλαισίου που έχει ψηφιστεί για την επιμόρφωση των καθηγητών και τους σχολικούς συμβούλους, ανάδειξη του συλλόγου διδασκόντων σε κυρίαρχο όργανο διοίκησης, **αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση τις προτάσεις της ΟΛΜΕ – κατάρτιση του Π.Δ. που επαναφέρει τον επιθεωρητισμό**<sup>848</sup>, μείωση μαθητών ανά τμήμα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών (ετήσια, καθολική, περιοδική, εισαγωγική) και αλλαγές στην αξιολόγηση των μαθητών. Τα αιτήματα της Ομοσπονδίας εξειδικεύονται σε επιμέρους θέματα (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σ. 67).

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τα βασικά αιτήματα του κλάδου επαναλαμβάνονται. Δεν συναινούν σε αξιολόγηση που στοχεύει σε διοικητικό έλεγχο και πειθάρχηση των εκπαιδευτικών, αλλά επιθυμούν μέσω της αξιολόγησης τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ΟΛΜΕ δίνει μια λίστα με βασικές αρχές στις οποίες πρέπει να στηρίζεται η αξιολόγηση: 1. σκοπός είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και όχι ο εξωτερικός έλεγχος του καθηγητή, 2. ουσιαστικό ρόλο και αποφασιστικές αρμοδιότητες για την αξιολόγηση αναλαμβάνει ο σύλλογος διδασκόντων· ο ίδιος συμμετέχει στην κατάρτιση ερευνητικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων, 3. η αξιολόγηση συνδέεται με την έρευνα στα σχολεία και την ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων και την πρόβλεψη κινήτρων (δημοσίευση εργασιών κ.λπ.), 4. οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι για τις πρακτικές της συλλογικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, με τη δεύτερη να είναι ο βασικός συντελεστής της όλης διαδικασίας, 5. ο σχολικός σύμβουλος πρέπει να έχει ρόλο καθοδηγητικό, συμβουλευτικό και παιδαγωγικό, 6. να υπάρχει πλήρης διαχωρισμός μεταξύ των εννοιών “αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου” και “υπηρεσιακή κρίση”, ενώ η υπηρεσιακή κρίση με στόχο τη στελέχωση της εκπαίδευσης να μη συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη. Στην υπηρεσιακή κρίση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να μετέχουν οι σχολικοί σύμβουλοι και τα Συμβούλια επιλογής δεν πρέπει να ελέγχονται από την Κυβερνητική εξουσία. Σε αυτά να συμμετέχουν αιρετοί εκπρόσωποι του κλάδου που θα συνεργάζονται με τις ΕΛΜΕ και την ΟΛΜΕ (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 68-69).

Το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται αποκέντρωση και μπορεί για αυτό το σκοπό να αξιοποιηθεί ο θεσμός της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης. Τα συμμετοχικά όργανα πρέπει να

<sup>846</sup> Αυτή θα κυριαρχήσει τα επόμενα χρόνια· θα φτιάξει νέα πρότυπα συμπεριφοράς, θα είναι λιγότερο πολιτική και περισσότερο υπεραπασχολημένη, θα αναζητά ελεύθερο χρόνο, θα ξοδεύει περισσότερο και θα επιθυμεί βελτίωση του επιπέδου της ζωής της (Καρακούσης, 2000, σ. 19).

<sup>847</sup> Δελτίο της ΟΛΜΕ, αρ. τεύχους 646, Ιούνιος - Αύγουστος 1995.

<sup>848</sup> Π.Δ. 320/1993



ενισχυθούν, ο δημοκρατικός προγραμματισμός με τη συμβολή του ΕΣΥΠ πρέπει να αναπτυχθεί, η καθοδήγηση και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και η στήριξή του πρέπει να μεταφερθούν στην εκπαιδευτική περιφέρεια και να υλοποιούνται αποκεντρωμένα. Οι σχολικές δραστηριότητες μπορούν και αυτές να υλοποιούνται αποκεντρωμένα, με τη σχολική μονάδα να έχει τον έλεγχο του σχεδιασμού και την τοπική αυτοδιοίκηση να έχει υποστηρικτικό ρόλο. Οι φορείς της επιστημονικής και παιδαγωγικής λειτουργίας σε νομαρχιακό επίπεδο είναι οι σύμβουλοι, το ΠΕΚ και το τοπικό τμήμα του Π.Ι. (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σ. 69).

Στο 7<sup>ο</sup> Συνέδριό της η ΟΛΜΕ ανακηρύσσει την παιδεία «Πρώτη εθνική προτεραιότητα». Οι οικονομικές προκλήσεις που βιώνουν τα κράτη σε παγκόσμιο επίπεδο εξαιτίας των πολιτικών αλλαγών και των αλλαγών που επιφέρει η τεχνολογία, πρέπει να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Η νέα τάξη πραγμάτων μετέτρεψε τις συνθήκες πλήρους απασχόλησης, την άνοδο του βιοτικού επιπέδου και τις κοινωνικές παροχές σε νέα φτώχεια, κοινωνικό αποκλεισμό, νεοφασισμό και πόλεμο. Προκλητικά η ΟΛΜΕ δηλώνει πως το κράτος πρόνοιας πρέπει να φροντίσει να βάλει τέλος στην υποστήριξη από το κράτος του χρηματιστικού κεφαλαίου στο όνομα της ανταγωνιστικότητας ή των ελλειμμάτων, στην εκποίηση πλουτοπαραγωγικών πηγών και κοινωνικών υπηρεσιών και την καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος. Το Συνέδριο *«απορρίπτει τις προτάσεις των εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ για την υπό όρους παροχή εκπαίδευσης, για την επιβολή διδάκτρων στα Πανεπιστήμια, για την ανάπτυξη τριτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης, για τη θέσπιση φόρων κατά τόπους, για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης από τον ιδιωτικό τομέα, για διορισμούς με επιλεκτικά κριτήρια»*. Η ΟΛΜΕ συνεχίζει με λόγο ξεκάθαρα πολιτικό: «Αρνούμαστε να υποταχθεί το σχολείο στις κοινωνικές ανισότητες και στον κατακερματισμό των παραγωγικών δυνάμεων, τη στιγμή μάλιστα που έχουν δημιουργηθεί όλοι οι υλικοί πόροι, ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στη χειρωνακτική και διανοητική εργασία με την αξιοποίηση των επαναστατικών αλλαγών στην τεχνολογία και με την καθιέρωση της διαρκούς καθολικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο καπιταλισμός, αντί να γεφυρώνει αυτό το χάσμα, προσπαθεί να του δώσει μια νέα μορφή, δημιουργώντας ένα τεράστιο στρώμα χωρίς αυτού του είδους την καθολική γνώση, με μικρά προσόντα, ικανό μόνον είτε να επεμβαίνει στην τελική φάση της παραγωγικής διαδικασίας, δρώντας ως εξάρτημα των υπερσύγχρονων μηχανημάτων, είτε να εργάζεται ως υπηρέτης στη βιομηχανία ή τις υπηρεσίες». Η Ευρώπη περιγράφεται ως «λογική του περιχαρακωμένου φρουρίου, των συμφωνιών Σέγκεν και των πολλών ταχυτήτων [...] εκπαιδευτικές περιφέρειες για τις ελίτ και γκρίζες εκπαιδευτικές περιφέρειες για τους φτωχούς συγγενείς». Όλα αυτά μεταφράζονται σε τοπικούς όρους για τη χώρα μας –ύφεση και λιτότητα, εκπαίδευση που είναι ο φτωχός συγγενής του προϋπολογισμού κ.α.–. Το σχολείο που διεκδικεί η ΟΛΜΕ είναι *ένα αναβαθμισμένο δημόσιο σχολείο, ένα σχολείο πολιτισμού που θα διαχειρίζεται έξυπνα τη διαφορετικότητα* (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 71-72).

Το 7<sup>ο</sup> Συνέδριο επαναλαμβάνει για μια ακόμα φορά τη θέση της ΟΛΜΕ να μην ψηφίζονται νομοσχέδια κατά την περίοδο των διακοπών και ζητά απόσυρση του νομοσχεδίου που αναφέρεται στη σύσταση του ΕΣΥΠ -Ν.2327/1995 (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σ. 72).

## 6.2.7 Η Περίοδος 1996-2004

### 6.2.7.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου

Είναι γενική ομολογία πως η εκλογή Σημίτη<sup>849</sup> ήταν κάτι που προήλθε από το σύνολο της κοινωνίας που οδήγησε το ΠΑΣΟΚ σε αυτήν την επιλογή<sup>850</sup>. Η προεκλογική εκστρατεία του 1996 ήταν χαμηλών τόνων, με το Σημίτη να προβάλλει την εικόνα του ως τεχνοκράτη και τον Έβερτ να

<sup>849</sup> Ο Σημίτης ήταν νέος για τα κριτήρια της ελληνικής πολιτικής σκηνής, δεν προερχόταν από πολιτικό «τζάκι», δεν διέθετε το πολιτικό χάρισμα του Παπανδρέου, αλλά ήταν μετρημένος και αναδείχθηκε από ένα θεωρητικό τεχνοκρατικό περιβάλλον (Clogg, 2003, σ. 252).

<sup>850</sup> Ο Νικολακόπουλος ισχυρίζεται πως η ανάδειξη στην πρωθυπουργία του Σημίτη «προκάλεσε δραστική μεταβολή του πολιτικού κλίματος και [...] οδήγησε σε αναδιάταξη του κομματικού συστήματος και σε κρίσιμες μεταλλαγές ως προς την κοινωνική βάση των κομμάτων» (Νικολακόπουλος, 2012, σ. 184).

έχει διαχωρίσει τη θέση του από τη «νεοφιλελεύθερη» πολιτική του Μητσοτάκη από το 1990 έως το 1993, ενώ παράλληλα δεσμεύτηκε πως δεν θα εφαρμόσει τις φορολογικές μεταρρυθμίσεις που είχε προαναγγείλει ο Σημίτης. Στις εκλογές το «Νέο ΠΑΣΟΚ» εξασφάλισε 162 έδρες. Οι εθνικοί μας στόχοι συνοψίστηκαν στη λέξη «εκσυγχρονισμός» και στην ουσία περιλάμβανε τον απώτερο στόχο της πλήρους ένταξής μας στην ΟΝΕ. Με πρόσχημα τον απώτερο στόχο, ο Σημίτης κατόρθωσε να παραμερίσει το λαϊκισμό και τις προσδοκίες που λάμβαναν τη μορφή των προεκλογικών δεσμεύσεων, ώστε συνδικάτα και αγορά να προσανατολιστούν στην επίτευξή του. Στην ενταξιακή μας πορεία, οι δεσμεύσεις που αναλάβαμε ήταν δύσκολο να επιτευχθούν. Σύμφωνα Σταθερότητας και Ανάπτυξης<sup>851</sup>, σύσταση ανεξάρτητων αρχών, ιδιωτικοποιήσεις, ανταγωνισμός, κατάργηση κρατικών μονοπωλίων ήταν μερικά από τα τεκταινόμενα παράλληλα της ένταξης. Διαπλοκή, κακοδιαχείριση, διαφθορά και αδιαφάνεια στα ιδιωτικά συμφέροντα μετέτρεψαν τις επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις σε γεφύρια της Άρτας. Ωστόσο, ο πληθωρισμός περιορίστηκε (από 10,9% το 1994 σε 2,9% το 2004), το δημόσιο έλλειμμα μειώθηκε και το δημόσιο χρέος σταμάτησε να αυξάνεται με τον ίδιο ρυθμό. Στο τέλος αυτής της πορείας, η δραχμή κλείδωσε την ισοτιμία της με το ευρώ, η Ελλάδα έγινε δεκτή στην ΟΝΕ (1 Ιανουαρίου 2001) και ένα χρόνο μετά (1 Ιανουαρίου 2002) το ευρώ έγινε το εθνικό μας νόμισμα. Οι επενδύσεις βοήθησαν να κρατηθεί υψηλά ο ρυθμός ανάπτυξης του ΑΕΠ, τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία έδωσαν πολύτιμους, για τη χώρα, πόρους και πραγματοποιήθηκε πλειάδα έργων που συνδυάστηκαν με τις υποχρεώσεις μας για την πραγματοποίηση των Ολυμπιακών Αγώνων του 2004<sup>852</sup>. Η ανεργία, πάραυτα, παρέμεινε σε υψηλά επίπεδα, παραμένοντας ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα. Στον απολογισμό της περιόδου εύκολα συμπεραίνουμε πως οι διαρθρωτικές αλλαγές ήταν ελάχιστες (Clogg, 2003, σσ. 252-271) (Βούλγαρης, 2011, σσ. 142-145) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 141-145).

Ο Λαϊκός Ορθόδοξος Συναγερμός (ΛΑ.Ο.Σ) ιδρύθηκε από τον Καρατζαφέρη στις 14 Σεπτεμβρίου 2000. Το κόμμα ήρθε να δώσει στέγη στον ακροδεξιό ψηφοφόρο της ΝΔ, που με τη διαγραφή του Καρατζαφέρη πήρε το μήνυμα πως η ΝΔ αποτελεί κόμμα του μεσαίου χώρου. Εκτός από τη διαχωριστική γραμμή που τη δεδομένη χρονική στιγμή χάραξε η ΝΔ ώστε να αποκόψει την ακροδεξιά τάση, τα σημαντικότερα εναύσματα για τη δημιουργία του ΛΑ.Ο.Σ υπήρξαν η μαζική εισροή μεταναστών, το «μακεδονικό» που προκάλεσε εθνικιστική κινητοποίηση και μια διάχυτη αντικομματική διάθεση που περιέβαλλε το σύνολο της κοινωνίας. Στη μεταπολιτευτική περίοδο η ακροδεξιά έμεινε στο περιθώριο της πολιτικής ζωής με εξαίρεση το 1977 με την Εθνική Παράταξη να εκφράζει τους βασιλόφρονες (6,82%) και το 1983 με την Εθνική Πολιτική Ένωση-Ε.Π.ΕΝ (2,29%). Αυτά τα δύο κόμματα είχαν ως σημείο αναφοράς το πρώτο τη μοναρχία και το δεύτερο τη δικτατορία. Ο ΛΑ.Ο.Σ., με διαφορετικό μέγεθος και διάρκεια, κομίζει κάποια αξιοπρόσεκτα χαρακτηριστικά. Καταρχάς αναπτύσσει καλές σχέσεις με τον κλήρο. Έπειτα προσπαθεί να κερδίσει τη νομιμοποίηση με έναν λόγο που έχει διττό ρόλο. Από τη μια προσπαθούσε να κινείται εντός των πλαισίων πολιτικής νομιμότητας και από την άλλη οι οπαδοί του να μένουν ικανοποιημένοι από όσα υπονοούνται ή/και δηλώνονται ρητά με έναν ακραίο εθνικιστικό και ξενοφοβικό λόγο. Δήλωνε απερίφραστα τη συμμόρφωσή του με το νόμο, πάλευε την παγκοσμιοποίηση και τη «νέα τάξη πραγμάτων», επιχειρηματολογούσε κατά του σιωνισμού, στον τομέα της οικονομίας δήλωνε υπέρμαχος του ανταγωνισμού της αγοράς αλλά και του κρατικού παρεμβατισμού με αποδέκτη αποκλειστικά τον έλληνα πολίτη (Βούλγαρης, 2013, σσ. 331-336).

<sup>851</sup> Το Σύμφωνο Σταθερότητας και Ανάπτυξης (ΣΣΑ) γεννιέται το 1998 και είναι ένα σύνολο κανόνων που σκοπό έχει να διασφαλίσει ότι οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης φροντίζουν να διατηρούν υγιή δημόσια οικονομικά και να συντονίζουν τις δημοσιονομικές πολιτικές τους. Τα κράτη μέλη της ΕΕ συμφωνούν να ενισχύσουν την παρακολούθηση και τον συντονισμό των εθνικών δημοσιονομικών και οικονομικών πολιτικών για την επιβολή των ορίων του ελλείμματος και του χρέους, που θέσπισε η Συνθήκη του Μάαστριχτ (ανάκτηση από [http://ec.europa.eu/economy\\_finance/economic\\_governance/sgp/index\\_el.htm](http://ec.europa.eu/economy_finance/economic_governance/sgp/index_el.htm)).

<sup>852</sup> Οι υποδομές της χώρας αναβαθμίστηκαν: μετρό της Αθήνας, αεροδρόμιο «Ελευθέριος Βενιζέλος», γέφυρα Ρίου-Αντίρριου, Εγνατία οδός, δρόμοι, περιφερειακά νοσοκομεία, αθλητικές εγκαταστάσεις (Βούλγαρης, 2011, σ. 144).

Το διάστημα 1996-2004, στην εξωτερική πολιτική, απομακρυνθήκαμε από την εικόνα του προβληματικού κράτους μέλους και προτάξαμε τους κανόνες δικαίου που πρέπει να ισχύουν για όλους, μετατρέποντας τη χώρα σε σοβαρό συνομιλητή. Εντάξαμε την επίλυση του Κυπριακού και τις ελληνοτουρκικές διαφορές (υφαλοκρηπίδα) στη διαδικασία ένταξης της Τουρκίας στην Ε.Ε. Η περίοδος αυτή, θα δούμε από πολλούς να χαρακτηρίζεται ως η αρχή της παγκοσμιοποίησης, κόμιζε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Το εθνικό και το υπερεθνικό ήταν αλληλένδετα, οι θεσμοί που δρούσαν μέσα σε κλίμα αδιαφάνειας και διαφθοράς έπρεπε να προσαρμοστούν, η δημόσια διοίκηση να εξυγιανθεί, να ενισχυθεί η ανταγωνιστικότητα, να υποχωρήσει η κρατική παρέμβαση, να μεταρρυθμιστεί το ασφαλιστικό, η εκπαίδευση/έρευνα και η υγεία να αναβαθμιστούν. Όλα αυτά απέτυχαν. Οι αντιδράσεις της αντιπολίτευσης και των συνδικάτων, αλλά και η δημαγωγία των ΜΜΕ, ακύρωσαν τις απόπειρες μεταρρύθμισης (Clogg, 2003, σσ. 261-271) (Βούλγαρης, 2011, σσ. 145-146) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 146-149).

Η δυσκολία εξοικείωσης με το νέο νόμισμα οδήγησε σε υπέρογκες αυξήσεις, η φούσκα του χρηματιστηρίου στέρξε μεγάλα ποσά από ανθρώπους των μεσαίων στρωμάτων και η ανεργία έμεινε σε υψηλά επίπεδα. Το βιοτικό επίπεδο που επιθυμούσε ο νεοέλληνας να αποκτήσει ήρθε μέσω του δανεισμού –απόδειξη η υπέρμετρη μεγέθυνση του κατασκευαστικού τομέα. Το άσχημο τέλος όλου αυτού του ψευδεπίγραφα θετικού κλίματος το 2010, έφερε ανυπέβλητες πολιτικές συνέπειες. Στο ιδεολογικό κομμάτι, με βεβαιότητα, μπορούμε να επικαλεστούμε στροφή στο συντηρητισμό και αύξηση του αισθήματος ανασφάλειας, γενικευμένη δυσφορία και απαίτηση για αλλαγή προς μια κατεύθυνση όπου αναμενόταν να εκπληρωθούν κάποιοι στόχοι που επιβάλλονταν, λόγω της μεταβολής των παγκόσμιων οικονομικών-πολιτικών-κοινωνικών συνθηκών. Έτσι, το ΠΑΣΟΚ, με νέο πρόεδρο τον Γιώργο Παπανδρέου, χάνει τις εκλογές στις 7 Μαρτίου 2004 και κυβέρνηση σχηματίζει η ΝΔ, με αρχηγό τον Κώστα Καραμανλή (Βούλγαρης, 2011, σσ. 147-149) (Βούλγαρης, 2013, σσ. 150-153).

#### **6.2.7.2 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου**

Η παγκοσμιοποίηση έχει καταλύσει τον εθνοκεντρισμό των προηγούμενων δεκαετιών και η ένταξη στην ΟΝΕ αποτελεί κύριο στόχο της κυβέρνησης Σημίτη (1996-2000), ο οποίος και επιτυγχάνεται το 2000. Στον οικονομικό τομέα το κυρίαρχο πλέον νεοφιλελεύθερο παράδειγμα και το πρόταγμα για ιδιωτικοποιήσεις των οικονομικών δραστηριοτήτων, υιοθετείται από την κυβέρνηση της ΝΔ το διάστημα 1990-1993. Το ΠΑΣΟΚ, παρά τις προσπάθειες να κρατήσει αποστάσεις από το νεοφιλελεύθερο παράδειγμα, κάμφθηκε από την ανάγκη της οικονομικής σύγκλισης που θα εξασφάλιζε την είσοδο της χώρας στην ΟΝΕ. Με αυτό το ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο, ο Υπουργός Παιδείας Γεράσιμος Αρσένης επιχειρεί τις μεταρρυθμίσεις του 1997/98 (Μπουζάκης, 2005, σ. 62).

Οι νόμοι 2525/1997 για τη γενική και 2640/98 για την τεχνική εκπαίδευση ήταν στο κλίμα των νέων απαιτήσεων –Ενιαίο Λύκειο, νέος τρόπος εισαγωγής στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, κατάργηση δεσμών, αύξηση αριθμού εισακτέων στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, ολοήμερο νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο, αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, καθιέρωση των ΤΕΕ, παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των καθηγητών, καθιέρωση πολλαπλού σχολικού βιβλίου, καθιέρωση σχολικών βιβλιοθηκών. Στην εισηγητική του Ν.2525/97 προβάλλεται η επιτακτική ανάγκη για ποιοτική εκπαίδευση που θα είναι σε αρμονία με την κοινωνία της γνώσης, τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούν τα νέα μοντέλα οικονομίας και τεχνολογίας. Στην εισηγητική γίνεται μνεία και για τον ανθρωποπλαστικό ρόλο της αλλά και την αποστολή της να διευκολύνει την αποδοχή του 'άλλου' στις νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Συνάμα, επαναλαμβάνεται η πρόθεση για ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Ωστόσο, δεν μπορεί να παραβλεφθεί και το γεγονός πως κεντρικός άξονας είναι η 'στέρεη γενική παιδεία και η ευέλικτη εξειδίκευση'. Στην παρουσίαση των νομοσχεδίων στη Βουλή ο υπουργός παιδείας υπογραμμίζει τη φιλοσοφία τους αναφορικά με τη σχέση σχολείου-κοινωνίας, το ρόλο της σχολικής γνώσης, του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Ο μαθητής θα πρέπει να μπορεί να επιλέγει μεταξύ των πληροφοριών που τον κατακλύζουν, να είναι ευέλικτος, να μπορεί να προσαρμόζεται στις διαρκώς

μεταβαλλόμενες εργασιακές συνθήκες, να είναι θετικά προσκείμενος στη δια βίου μάθηση και να παραμένει ανταγωνιστικός (Μπουζάκης, 2005, σσ. 63-65).

Ο Αρσένης μιλώντας για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στην οποία ήταν πρωταγωνιστής, την παρουσιάζει ως ολοκληρωμένη και προϊόν μακροχρόνιας μελέτης, ενώ είχε και βάθος χρόνου – η ολοκλήρωσή της θα κάλυπτε την περίοδο μέχρι το 2009. Αξιοσημείωτο είναι πως είχε το δικό της σύστημα αξιολόγησης και παρακολούθησης<sup>853</sup>. Κάποιες από τις βασικές αρχές στις οποίες στηριζόταν ήταν: 1. Βασικός σκοπός της η καλλιέργεια και η ανάπτυξη κριτικής-αναλυτικής σκέψης του ατόμου, 2. Ανοικτή πρόσβαση στην εκπαίδευση, 3. Δια βίου εκπαίδευση, 4. Αποσύνδεση εκπαίδευσης και επαγγελματικών δικαιωμάτων, 5. Υψηλής ποιότητας εκπαίδευση με πόρους, υποδομές και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ο Αρσένης αναλύει συνοπτικά επτά κομβικά σημεία της μεταρρύθμισης<sup>854</sup>, από τα οποία εμείς επιλέγουμε να παρουσιάσουμε την **αξιολόγηση** μέσα από τα μάτια του εμπνευστή της μεταρρύθμισης. Ο Αρσένης θεωρεί πως ένα σύστημα που δεν αξιολογείται, δεν παράγει ποιότητα και δεν βελτιώνεται. Η μεταρρύθμισή του επιμένει σε γενίκευση της αξιολόγησης (σε όλες τις βαθμίδες και στο Υπουργείο Παιδείας, του εκπαιδευτικού έργου, της εκπαιδευτικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και των μαθητών). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών υλοποιείται σε δύο στάδια, κατά την πρόσληψη και κατά την υπηρετήση. Η πρώτη μπορεί να υλοποιηθεί μέσω του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ σε συνδυασμό με την κτήση του πιστοποιητικού διδακτικής επάρκειας. Η δεύτερη υλοποιείται από τους προϊσταμένους του (διευθυντής σχολικής μονάδας, σχολικός σύμβουλος, ανεξάρτητο σώμα αξιολογητών). Ο λόγος ύπαρξης του ανεξάρτητου σώματος αξιολογητών είναι πως πρέπει αυτό να βρίσκεται εκτός της σχολικής ιεραρχίας. Οι συνδικαλιστές αντιμετώπισαν πολύ σκληρά αυτή την προοπτική. Η αξιολόγηση του μαθητή, αν υλοποιείται με αντικειμενικό τρόπο (κοινά θέματα και βαθμολόγηση από καθηγητή άλλης περιφέρειας), συνδράμει έμμεσα στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού. Αποτιμώντας τα πεπραγμένα της περιόδου, καταγράφει την έλλειψη διάθεσης για διάλογο, την ανωριμότητα του πολιτικού συστήματος για διακομματική συμφωνία και σταθερότητα, αλλά και τον “περίεργο” ρόλο των συνδικαλιστών που αντιστάθηκαν στη μεταρρύθμιση χωρίς να εκφράζουν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Χαρακτηρίζει τις αντιδράσεις των μαθητών δευτερογενείς. Οι μαθητές τρομοκρατήθηκαν χωρίς λόγο, καθώς σχεδόν όλοι οι απόφοιτοι του 2000 μπήκαν σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, ενώ η επιτροπή Καζάζη είχε καταθέσει τις προτάσεις της για βελτιώσεις και αλλαγές στο σύστημα. Το διάστημα 2000-2004 η μεταρρύθμιση αναιρέθηκε χωρίς να δοθούν εξηγήσεις (Αρσένης, 2007).

### **ΟΛΜΕ (8<sup>ο</sup> Συνέδριο & Ν.2525/97)**

Το Δεκέμβριο του 1996 οι πρόεδροι των ΕΛΜΕ είχαν αποφασίσει απεργία διαρκείας στις αρχές του 1997. Η απεργία είχε βασική αιτία την εισαγωγή νέου μισθολογίου, το οποίο θα ψηφιζόταν στο πλαίσιο του πιο «σκληρού προϋπολογισμού της τελευταίας δεκαπενταετίας»<sup>855</sup>. Αιχμαλωσία σε καθεστώς μιζέριας αποκάλυψε η ΟΛΜΕ το νέο μισθολόγιο. Απαιτούσε αύξηση δαπανών για την παιδεία, αύξηση αποδοχών, διατήρηση τρίμηνων αποδοχών, καταβολή επιδόματος 18000 δρχ., αναδρομικά, διορισμούς με επετηρίδα, κατάργηση κάποιων διατάξεων του θεσμικού πλαισίου περασμένων ετών, τροποποίηση του 1566/85, δωδεκάχρονη υποχρεωτική

<sup>853</sup> Από το 1989 είχε συγκροτηθεί Επιτροπή υπό την προεδρία του καθηγητή Καζάζη και αξιολογούσε την εφαρμογή των μέτρων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

<sup>854</sup> -Προγράμματα σπουδών  
-Ολοήμερο σχολείο  
-Πρόσθετη διδακτική στήριξη  
-Ενιαίο Λύκειο και ΤΕΕ  
-Αξιολόγηση  
-Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση  
-Δια βίου εκπαίδευση

<sup>855</sup> «Απεργία διαρκείας από τις 20 Γενάρη», (Απόφαση, 14-12-96), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 652, Δεκ.96 - Φεβ.97, σελ. 2,3.

εκπαίδευση, μείωση του αριθμού μαθητών ανά τάξη (στους 25), αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλαγές και αναβάθμιση της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης<sup>856</sup>. Πριν τη δημοσίευση του 2525/97, είχε καταθέσει δικές της προτάσεις για το Ενιαίο Λύκειο<sup>857</sup>.

Το 8<sup>ο</sup> Συνέδριο<sup>858</sup> της ΟΛΜΕ έλαβε χώρα τον Ιούνιο του 1997. Το Συνέδριο είχε ως απόρροια σημαντικές πολιτικές διακηρύξεις που προέκυψαν ως επιτακτικές ανάγκες του κλάδου, καθώς πραγματοποιήθηκε μετά την έντονη απεργιακή κινητοποίηση στις αρχές της ίδιας χρονιάς και λίγο πριν την ψήφιση του μεταρρυθμιστικού νομοσχεδίου για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Ν.2525/97 (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σ. 73).

Ο κλάδος προτείνει τη διεύρυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από 9χρονη σε 12χρονη. Γίνεται λόγος για μια «ουσιαστική δημοκρατική μεταρρύθμιση στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος». Η ΟΛΜΕ θεωρεί πως το επικείμενο νομοθέτημα θα μετατρέψει το Λύκειο σε εξεταστικό κέντρο και θα ωθήσει τους μαθητές να μετατραπούν σε ευέλικτο εργατικό δυναμικό πρόωρης κατάρτισης. Η κατάργηση της επετηρίδας βρίσκει τον κλάδο αντίθετο. Μεταξύ των αιτημάτων της ΟΛΜΕ είναι οι μαζικοί διορισμοί, η ολοκληρωμένη παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σ. 73).

Η ΟΛΜΕ καταγγέλλει πως οι ανισότητες διευρύνθηκαν σε όλα τα επίπεδα, η ανεργία, η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός διογκώθηκαν, η διαπλοκή με οικονομικά συμφέροντα, ο έλεγχος στην πληροφόρηση και την ενημέρωση, και η υποβάθμιση της ποιότητας ζωής είναι γεγονός. Το κοινωνικό κράτος υποχωρεί εμπρός στην εντεινόμενη ιδιωτικοποίηση και η δημόσια εκπαίδευση κινδυνεύει (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 74-75).

Η ΟΛΜΕ διεκδικεί: δημόσια παιδεία, αύξηση δαπανών για την εκπαίδευση, 12χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, επετηρίδα, κάλυψη κενών, βελτίωση υποδομών, όχι ανταποδοτικά τέλη για την εκπαίδευση, κατάργηση ιδιωτικής εκπαίδευσης, κατάργηση του θεσμικού πλαισίου που ψηφίστηκε το 1990-93, δημοκρατικές διαδικασίες στο σχολείο, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με τις προτάσεις της, κατάργηση του Π.Δ. 320/93, μείωση μαθητών ανά τμήμα, αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ανάπτυξη του Ενιαίου Λυκείου, βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, αναβάθμιση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, διδασκαλία καλλιτεχνικών, αξιοποίηση της πληροφορικής, κατάργηση του Διεθνούς Απολυτηρίου, γενίκευση της ενισχυτικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο, ειδικά προγράμματα για την ενσωμάτωση ομάδων με ιδιαιτερότητες, θεσμοθέτηση ρυθμίσεων για την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των καθηγητών, νέο θεσμικό πλαίσιο για τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία και τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 76-77).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι ουδέτερη πολιτικο-ιδεολογικά. Η ΟΛΜΕ είναι υπέρ μιας αξιολόγησης που στοχεύει στην αναμόρφωση της σχολικής ζωής, σε εκδημοκρατισμό και ενίσχυση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, σε επιστημονική ανανέωση του γνωστικού περιεχομένου, στην κοινωνιολογική αποτίμηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας και στην προώθηση των στόχων του κλάδου. Η ΟΛΜΕ είναι αντίθετη σε μια μορφή αξιολόγησης που επιβάλλει ιδεολογικούς ελέγχους και θέλει τους εκπαιδευτικούς πειθήνια όργανα των κυβερνητικών εντολών. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να αποτελεί τόπο καταγραφής των γνωστών προβλημάτων, αλλά να συμβάλλει στην ανεύρεση λύσεων στο σχολικό μικρόκοσμο και στον εκπαιδευτικό μακρόκοσμο. Δεν μπορεί να αποτελεί “εξωτερική” αποτίμηση της σχολικής πραγματικότητας, αλλά οφείλει να αναμορφώνει την παιδαγωγική πράξη (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 84-85).

Το σύστημα αξιολόγησης που προτείνει η ΟΛΜΕ στηρίζεται σε ένα σύνολο αρχών (μιάζουσαν πολύ –κάποια είναι πανομοιότυπα– με όσα καταγράφηκαν και ως πορίσματα των προηγούμενων Συνεδρίων): 1. σκοπός είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και όχι ο διοικητικός έλεγχος και η πειθάρχηση του καθηγητή, 2. ουσιαστικό ρόλο και αποφασιστικές αρμοδιότητες για

<sup>856</sup> «Πρόγραμμα Δράσης», (Ψήφισμα), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 652, Δεκ.96 - Φεβ.97, σελ. 5.

<sup>857</sup> «Εκπαιδευτικά», (Άρθρο), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 653, Μάρ.-Μαΐ. 1997, σελ. 19.

<sup>858</sup> Δελτίο της ΟΛΜΕ, αρ. τεύχους 654, Ιούνιος - Αύγουστος 1997.

την αξιολόγηση αναλαμβάνει ο σύλλογος διδασκόντων· ο ίδιος συμμετέχει στην κατάρτιση ερευνητικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων, 3. η αξιολόγηση συνδέεται με την ανάπτυξη ερευνητικών και πειραματικών δραστηριοτήτων στα σχολεία, την ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων και την πρόβλεψη κινήτρων (δημοσίευση εργασιών κ.λπ.), 4. οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι για τις πρακτικές της συλλογικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, με τη δεύτερη να είναι ο βασικός συντελεστής της όλης διαδικασίας, 5. ο σχολικός σύμβουλος πρέπει να έχει ρόλο καθοδηγητικό, συμβουλευτικό και παιδαγωγικό, 6. να υπάρχει πλήρης διαχωρισμός μεταξύ των εννοιών “αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου” και “υπηρεσιακή κρίση”, ενώ η υπηρεσιακή κρίση με στόχο τη στελέχωση της εκπαίδευσης να μη συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σ. 86).

Με βάση αυτές τις αρχές η πρόταση διαμορφώνεται ως εξής: Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο Σύλλογος Διδασκόντων κάνει τον προγραμματισμό του σχολικού έργου και τον υποβάλλει στον προϊστάμενο Δ.Ε. και στους σχολικούς συμβούλους, που διατυπώνουν τις παρατηρήσεις τους. Το Σχολικό Συμβούλιο καταθέτει τις δικές του απόψεις στο Σύλλογο Διδασκόντων. Ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει και οριστικοποιεί τον προγραμματισμό της χρονιάς. Στις παιδαγωγικές συνεδρίες των τριμήνων συζητείται η πορεία του αρχικού προγραμματισμού και γίνονται οι απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις. Στο τέλος της χρονιάς, ο Σύλλογος Διδασκόντων κάνει απολογισμό. Κάθε καθηγητής καταθέτει το δικό του απολογιστικό σημείωμα<sup>859</sup>, επί του οποίου εκφράζονται οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου και του σχολικού συμβούλου. Κατά τον προγραμματισμό της επόμενης σχολικής χρονιάς, λαμβάνονται υπόψη οι υποδείξεις των σχολικών συμβούλων και του προϊστάμενου Δ.Ε. επί του απολογισμού της προηγούμενης. Οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές Δ.Ε. υποβάλλουν προτάσεις στο Π.Ι. και στο ΥΠΕΠΘ με βάση αυτούς τους απολογισμούς. Στόχος είναι η διασφάλιση μιας διαρκούς ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 86-87).

Στην υπηρεσιακή κρίση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να μετέχουν οι σχολικοί σύμβουλοι και τα Συμβούλια επιλογής δεν πρέπει να ελέγχονται από την Κυβερνητική εξουσία. Σε αυτά πρέπει να συμμετέχουν αιρετοί εκπρόσωποι του κλάδου που θα συνεργάζονται με τις ΕΛΜΕ και την ΟΛΜΕ. Τα κριτήρια επιλογής να είναι αυστηρά αξιολογικά και αντικειμενικά (μητρώο υποψηφίου, απολογισμοί σχολείων, στοιχεία που προσκομίζει ο εκπαιδευτικός κ.α.). Η ΟΛΜΕ θεωρεί πως η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να επανεξεταστεί και σε αυτό το πλαίσιο η αξιολόγηση είναι μια αποκεντρωμένη και συλλογική διαδικασία της σχολικής μονάδας. Κάθε μια από τις σχολικές μονάδες είναι ιδιαίτερη (υποδομές, κοινωνικοί και πολιτισμικοί προσδιορισμοί, φορείς που συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία). Η αξιολόγηση πρέπει να είναι «“από τα κάτω” και “από τα μέσα” ως μια υπόθεση δημόσιου “απολογισμού”». Τέλος, το συγκεκριμένο πλαίσιο οργάνωσης της αξιολόγησης είναι «υπόθεση της κάθε σχολικής μονάδας στα πλαίσια της εκπαιδευτικής της περιφέρειας» (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σ. 87).

Μεταξύ άλλων το Συνέδριο εκδίδει μια πολιτική απόφαση στην οποία επίκεντρο της κριτικής είναι το ιδεολόγημα του νεοφιλελευθερισμού, σε συνδυασμό με τις κακές πτυχές της παγκοσμιοποίησης. Οι πολιτικές της ΕΕ, επίσης, βρίσκονται στο στόχαστρο. Το «Σύμφωνο Σταθερότητας» του Άμστερνταμ, η Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, η ευέλικτη αγορά εργασίας, η μείωση της φορολογίας των οικονομικά ισχυρών αποτέλεσαν διάψευση των ελπίδων για “αριστερό Μάαστριχ”. Η ΟΛΜΕ απευθύνει χαιρετισμό στους εργαζόμενους, τους ανέργους, τους μετανάστες, τους πρόσφυγες, τα θύματα της εθνοκάθαρσης στα Βαλκάνια και την Κύπρο, όλους εκείνους που αγωνίζονται για την εθνική και κοινωνική τους απελευθέρωση. Η Διακυβερνητική του Άμστερνταμ για την ΟΛΜΕ μάλλον θα καταλήξει να συμβολίζει μια λιτότητα χωρίς λήξη που θα επιζητά τη συναίνεση των συνδικάτων. Η ΟΛΜΕ θεωρεί πως η Κυβέρνηση θα αναγκαστεί να υιοθετήσει τους «Διεθνείς Εκπαιδευτικούς Δείκτες Αξιολόγησης», ξεκινώντας από την Ανώτατη Εκπαίδευση.

<sup>859</sup> Στο απολογιστικό σημείωμα του καθηγητή αναφέρεται: ο βαθμός υλοποίησης των προγραμματισμένων στόχων, οι αδυναμίες-δυσκολίες που αντιμετώπισε κατά την υλοποίηση, οι παρεμβάσεις και υποδείξεις του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου, οι σχέσεις και η εξέλιξη του μαθητικού δυναμικού, οι προτάσεις του για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 86-87).

Συνοπτικά, αυτό που θα γίνει είναι να θεσπιστεί ένα διεθνοποιημένο μοντέλο εκπαίδευσης που θα προωθήει τις *δεξιότητες* και την *κατάρτιση* του ανθρώπινου δυναμικού, ενώ η εκπαίδευση θα πρέπει να αποκτήσει την *προσαρμοστικότητα* και την *ευελιξία* για την οποία φημίζονται τα ιαπωνικά και τα αμερικανικά σχολεία. Ο απεργιακός αγώνας του κλάδου πιστώνεται την ανακοπή αυτών των εξελίξεων. Οι διεκδικήσεις του κλάδου στην πολιτική απόφαση ξεπερνούν τις 2 σελίδες (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 94-97). Η απόφαση της γενικής συνέλευσης των προέδρων των ΕΛΜΕ της χώρας επικεντρώνεται στην επικείμενη ψήφιση στο Θερινό Τμήμα της Βουλής του Πολυνομοσχεδίου για την εκπαίδευση. Το βασικό σημείο τριβής μεταξύ ΟΛΜΕ και Υπουργείου είναι η έλλειψη ουσιαστικού διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα. Η επιχειρούμενη μεταρρύθμιση υποβαθμίζει τη μορφωτική διάσταση του Λυκείου, εντείνει τον κοινωνικό αποκλεισμό των φτωχότερων στρωμάτων, εμπορευματοποιεί πολλές από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (κατάρτιση, ειδίκευση), μετατρέπει τον εκπαιδευτικό σε παιδονόμο-εξεταστή κ.α. Από τις ΕΛΜΕ, η κατάργηση της επετηρίδας και η ίδρυση του σώματος των αξιολογητών ερμηνεύεται ως “ασφυκτικός πολιτικός και ιδεολογικός έλεγχος των εκπαιδευτικών”. Η “επανάδρυση του Λυκείου” αποτελεί απλή αναπαλαίωση και δημιουργία ενός φθηνού σχολείου που αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σσ. 97-98).

Η ΟΛΜΕ καταδίκασε τον 2525/97, λέγοντας πως «η κυβέρνηση προχώρησε μέσα στο καλοκαίρι στην ψήφιση ενός ακόμη αντιλαϊκού - αντιεκπαιδευτικού νόμου, που αποτελεί την πιο αντιδραστική παρέμβαση των τελευταίων χρόνων», ενώ χαρακτήρισε τις διατάξεις του ως τις «αντιδραστικότερες και αυταρχικότερες»<sup>860</sup>. Στο επόμενο Δελτίο, η μεταρρύθμιση χαρακτηρίστηκε ως εναντίωση στις θέσεις των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες της κοινωνίας<sup>861</sup>. Ο διαγωνισμός για τους εκπαιδευτικούς μέσω ΑΣΕΠ χαρακτηρίζεται σχεδόν παντού από την ΟΛΜΕ “διαγωνισμός-παρωδία” που απαξίωσε τα πτυχία τους χωρίς να εγγυάται αντικειμενικότητα και αξιοκρατία<sup>862</sup>. Παράλληλα, εδραίωνε την εργασιακή ανασφάλεια και την αδιοριστία<sup>863</sup>. Ακολούθησε κάλεσμα των ΕΛΜΕ για συγκεντρώσεις έξω από τα εξεταστικά κέντρα που θα εμπόδιζαν τη διεξαγωγή του διαγωνισμού<sup>864</sup>, αλλά και επιστολή προς τα μέλη της επιτροπής του ΑΣΕΠ<sup>865</sup>. Παρόμοιες ήταν και οι αντιδράσεις της ΟΛΜΕ για τις υπόλοιπες διατάξεις του νόμου. Το νέο λύκειο και το νέο εξεταστικό σύστημα βρήκε αντίθετους τους εκπαιδευτικούς<sup>866</sup>.

Μετά την ψήφιση του Ν.2525/97, ακολουθεί το Π.Δ. 140/1998. Το σύνολο των θεσμοθετημένων διατάξεων για την αξιολόγηση αποτελεί για την ΟΛΜΕ ένα πλέγμα που θα

<sup>860</sup> «Απόφαση της Γ.Σ. των προέδρων των ΕΛΜΕ της χώρας», (Απόφαση, 30-11-97), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 655, Σεπ.-Νοε. 1997, σελ. 2.

<sup>861</sup> «Θέσεις- προτάσεις της ΟΛΜΕ για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση», (Υπόμνημα), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ* τεύχ. 656, Δεκ.97 - Φεβ.98, σελ. 10.

<sup>862</sup> «Όχι στο διαγωνισμό παρωδία!», (Άρθρο), *Πληροφοριακό Δελτίο της ΟΛΜΕ*, τεύχ. 656, Δεκ.97 - Φεβ.98, σελ. 1 & «Επετηρίδα», (Άρθρο), *Πληροφοριακό Δελτίο της ΟΛΜΕ*, τεύχ. 656, Δεκ.97 - Φεβ.98, σελ. 5. & «Απόφαση του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ για τις κινητοποιήσεις κατά του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ», (Απόφαση), *Πληροφοριακό Δελτίο της ΟΛΜΕ*, τεύχ. 656, Δεκ.97 - Φεβ.98, σελ. 12. & «Σταθερά αντίθετοι στο διαγωνισμό παρωδία», (Άρθρο, 26-10-98), *Πληροφοριακό Δελτίο της ΟΛΜΕ*, τεύχ. 659, Σεπ.-Νοε. 1998, σελ. 6.

<sup>863</sup> «Όχι στο διαγωνισμό παρωδία», (Άρθρο), *Πληροφοριακό Δελτίο της ΟΛΜΕ*, τεύχ. 657, Μάρ.-Μαΐ. 1998, σελ. 3.

<sup>864</sup> «Απόφαση του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ», (Απόφαση, 3-6-1998), *Πληροφοριακό Δελτίο της ΟΛΜΕ*, τεύχ.657, Μαρ.-Μαΐ. 1998, σελ. 11.

<sup>865</sup> «Ανοιχτή επιστολή προς τα μέλη της επιτροπής του ΑΣΕΠ», (Επιστολή, 3-6-1998), *Πληροφοριακό Δελτίο της ΟΛΜΕ*, τεύχ. 657, Μάρ.-Μαΐ. 1998, σελ. 12,13.

<sup>866</sup> «Όχι στο λύκειο - εξεταστικό κέντρο», (Άρθρο, 28-8-98), *Πληροφοριακό Δελτίο της ΟΛΜΕ*, τεύχ. 657, Μάρ.-Μαΐ. 1998, σελ. 17. & «Ανακοίνωση του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ για το Εξεταστικό Σύστημα των μαθητών», (Ανακοίνωση, 19-5-98), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 657, Μάρ.-Μαΐ. 1998, σελ. 20. & «Απόφαση της Γενικής Συνέλευσης των Προέδρων των ΕΛΜΕ», (Απόφαση, 28-11-98), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 659, Σεπ.-Νοε. 1998, σελ. 12. & «Οι σκληρές αλήθειες για το Ενιαίο Λύκειο», (Άρθρο, 11-9-98), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 657, Μάρ.-Μαΐ. 1998, σελ. 5. & «Παρέμβαση της ΟΛΜΕ για την Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση», (Υπόμνημα, 6-8-98), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 657, Μάρ.-Μαΐ. 1998, σελ. 31.

επέτρεπε να μπου σε λειτουργία αυταρχικοί έλεγχοι των εκπαιδευτικών και θα οδηγούσε σε εργασιακές σχέσεις εξάρτησης και υποταγής. Μια σειρά από παθολογικές καταγράφονται από την ΟΛΜΕ ως άμεσα εξαρτώμενες από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: περιορισμός της παιδαγωγικής ελευθερίας (ΣΜΑ και ΕΑΣΜ), αυταρχικός διοικητικός έλεγχος, ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών (διαχωρισμός σε επαρκείς, ανεπαρκείς και πολύ επαρκείς), αλλοίωση του ρόλου του σχολικού συμβούλου, μετατροπή του εκπαιδευτικού σε “διεκπεραιωτή” κεντρικών επιλογών, ανατροπή των εργασιακών σχέσεων (σύνδεση της μονιμότητας και της εξέλιξης των εκπαιδευτικών με την απόδοσή τους), περιορισμός της αυτονομίας των εκπαιδευτικών<sup>867</sup>. Οι συνδικαλιστές απέρριπταν τόσο το Π.Δ. όσο και τη δημιουργία του ΣΜΑ, και καλούσαν τον κλάδο σε δυναμικές κινητοποιήσεις για να καταργηθεί ο νόμος<sup>868</sup>.

### 6.2.7.3 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

#### **N.2525/1997 (ΦΕΚ 188 - 23.09.1997)-Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων αυτού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.**

Από το νόμο, ο οποίος επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση («Ενιαία Λύκεια», αλλαγή τρόπου πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, θεσμοθέτηση των ΠΣΕ, ολόημερα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, κατάργηση επετηρίδας εκπαιδευτικών, θεσμοθέτηση Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής & Διδακτικής Επάρκειας, ρυθμίσεις για το Π.Ι., δημιουργία Σώματος Μονίμων Αξιολογητών –400 μόνιμοι–, σύσταση Επιτροπής Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας με θητεία και ίδρυση δεκατριών Κέντρων Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού σε κάθε Περιφέρεια), εμάς θα μας απασχολήσει το άρθρο 8 με τίτλο «**Αξιολόγηση** του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Τόσο στην εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου όσο και κατά την αγόρευση του εισηγητή της κοινοβουλευτικής ομάδας του ΠΑΣΟΚ, Πέτρου Κατσιλιέρη, γίνεται λόγος για τη διαρκή προσαρμογή σε μεταβαλλόμενες συνθήκες και μια σύνθετη πραγματικότητα που θα συνδιαμορφώσει τα εκπαιδευτικά συστήματα των ανεπτυγμένων χωρών. Ο Υπουργός Παιδείας, Γεράσιμος Αρσένης, κάνει λόγο για την παιδεία του 21<sup>ου</sup> αιώνα που πρέπει να ενσωματώνει τις λέξεις-κλειδιά «επιλογή, ευελιξία, δια βίου κατάρτιση». Η κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ, εκτός του Ν.2525/97, επιχείρησε να θεσμοθετήσει και να εφαρμόσει μια σειρά από πολιτικές, οι οποίες περιγράφονταν στο κείμενο του Υπουργείου Παιδείας «Εκπαίδευση 2000: για μια παιδεία ανοικτών οριζόντων» που εκδόθηκε το 1997 από το ΥΠΕΠΘ. Οι περισσότεροι ερευνητές ομολογούν πως η περίοδος αυτή ήταν για το ΠΑΣΟΚ στη λογική της πολιτικής του  *τρίτου δρόμου της σοσιαλδημοκρατίας*. Η εκπαίδευση είχε κεντρικό ρόλο και ήταν συνυφασμένη με την ευημερία των δυτικών χωρών. Η παγκοσμιοποίηση και ο νεοφιλελευθερισμός μπολιάζουν την εκπαίδευση με τη λογική της κυριαρχίας των δυνάμεων της αγοράς. Αυτό μεταφράζεται σε μια υπέρμετρη προσπάθεια να ενσωματωθούν όλα αυτά είτε μέσω της υιοθέτησης της ορολογίας και των στόχων της αγοράς (αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα, προσαρμοστικότητα κ.λπ.) είτε και με τον έλεγχο και αποτίμηση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. αξιολόγηση). Και ενώ οι μεταρρυθμίσεις που ακολούθησαν από το 1997 και μετά δεν κατάφεραν να αποκεντρώσουν ή να απαλλάξουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τη γραφειοκρατία, είχαν όλες “άρωμα από κανόνες της αγοράς”.

<sup>867</sup> «Απόφαση του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ για τις Επιτροπές Αυτοαξιολόγησης και την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών», (Ανακοίνωση, 1-10-98), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 659, Σεπ.-Νοέ. 1998, σελ. 5. & «Πρώτη αντίδραση ΟΛΜΕ-ΔΟΕ για το Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», (Άρθρο), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 656, Δεκ. 97-Φεβ. 98, σελ. 17. & «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», (Άρθρο), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τ. 656, Δεκ. 97- Φεβ. 98, σελ. 6.

<sup>868</sup> «Για ποιους λόγους απορρίπτουμε το σχέδιο Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», (Άρθρο), *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τεύχ. 656, Δεκ. 97-Φεβ. 98, σελ. 20.



### **Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2525/1997 (22/08/1997)**

Στην εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου υπάρχει απευθείας αναφορά στη σύνδεση ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης και στην καθιέρωση διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών<sup>869</sup>. Η έλλειψη αξιολογικών διαδικασιών ενοχοποιείται για «αποδιοργάνωση και αποσυντονισμό της εκπαιδευτικής λειτουργίας και έχει καταστήσει πρακτικά αδύνατη την άσκηση διοικητικού και παιδαγωγικού ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών, του τρόπου λειτουργίας των σχολικών μονάδων και των λοιπών υπηρεσιών του εκπαιδευτικού συστήματος». Τις αρμοδιότητες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών αναλαμβάνουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης και οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Επίσης, το σχέδιο νόμου προβλέπει τη συγκρότηση ειδικής επιτροπής σε κάθε σχολική μονάδα, που θα επιτελεί την εσωτερική αξιολόγηση, και την ίδρυση δεκατριών Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.). Τέλος, προβλέπεται η ίδρυση ανεξάρτητης εξωτερικής αρχής αξιολόγησης, βασικό όργανο της οποίας είναι το Ειδικό Σώμα Αξιολογητών.

### **Ν.2525/1997 – Πρακτικά Βουλής (02/09/1997 – 09/09/1997)**

#### **Επισημάνσεις**

Το νομοσχέδιο, για άλλη μια φορά, συζητείται σε Θερινό Τμήμα και ξεσηκώνει την Αντιπολίτευση για αυτήν την Κυβερνητική επιλογή. Το ίδιο ισχύει και για τρόπο με τον οποίο μεθοδεύει την ελευθερία του Υπουργού να νομοθετήσει μέσω Υ.Α. και Π.Δ. με τη “συναίνεση” του Κοινοβουλίου.

Στη συζήτηση επί της αρχής οι αγορητές επικεντρώνονται στις αλλαγές που έχουν επέλθει στην κοινωνία και έχουν άμεση επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία (μεταβιομηχανική κοινωνία της πληροφορίας, προτεραιότητα στη γνώση και το ανθρώπινο κεφάλαιο, ανταγωνισμός κ.λπ.). Τα κόμματα στην πλειοψηφία τους τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης, αλλά επιφυλάσσονται σχετικά με τις αξιολογικές διαδικασίες.

Ο Συνασπισμός στηλιτεύει την έλλειψη διαλόγου και την έλλειψη εμπιστοσύνης στις συλλογικότητες. Το ΔΗΚΚΙ θεωρεί πως το νομοσχέδιο επαναφέρει τις λογικές των επιθεωρητών. Σχετικά με την κατάργηση της επετηρίδας, ο Τσοβόλας παρουσιάζει τη δική του ερμηνεία, που δεν είναι άλλη από την εισαγωγή του “απασχολήσιμου” στην εκπαίδευση. Οι συνδικαλιστές και όσοι δεν επιθυμούν την αξιολόγηση έχουν ως επιχείρημα την αδικία. Η ΝΔ εκκινεί από τη λογική πως η κατάργηση των επιθεωρητών το 1982 οδήγησε την παιδεία στην κυριαρχία των αρχών της ήσσονος προσπάθειας. Ωστόσο, δεν συμφωνεί με τις αξιολογικές διαδικασίες (βουλευτής της ΝΔ επικαλείται μαρτυρίες συνδικαλιστών της κυβέρνησης) και καταγγέλλει την επερχόμενη «κατατρομοκρατία των εκπαιδευτικών και τη μετατροπή τους σε πειθήνια όργανα του Υπουργείου, του οποιουδήποτε Υπουργείου, κάτω από τη δαμόκλειο σπάθη των κυρώσεων και των απολύσεων». Το ΚΚΕ επισημαίνει πως οι εσωτερικοί αξιολογητές θα έχουν εκλεγεί με το “γνωστό τρόπο”, ενώ οι εξωτερικοί θα είναι το σώμα «ΕΣΑτζήδων και πραιτωριανών» το οποίο συγκροτείται ώστε να ελέγχεται ασφυκτικά και πάλι από την Κυβέρνηση. Το ΠΑΣΟΚ συνδέει την έλλειψη αξιολόγησης με την ολιγωρία ορισμένων εκπαιδευτικών, ενώ κάποιοι βουλευτές του την παρουσιάζουν ως “τρόπο προστασίας των μαθητών από τους αδιάφορους και ανεπαρκείς εκπαιδευτικούς”. Επιπλέον, ταυτίζουν την έλλειψη αξιολόγησης με την έλλειψη επιβράβευσης όσων επιτελούν ευσυνείδητα το καθήκον τους. Οι αγορητές του ΠΑΣΟΚ επισημαίνουν πως ο φάκελος των εκπαιδευτικών δεν έχει την παραμικρή ένδειξη για το πως εργάζονται και τι έργο έχουν κάνει από το 1980 και αυτό έχει ως αποτέλεσμα η επιλογή στελεχών να μοιάζει με αποτέλεσμα κομματικής συναλλαγής, ακόμα και αν επελέγησαν αξιολογικά πρόσωπα αυξημένου κύρους. Ζητούν από τον υπουργό να προσεγγίσει τους εκπαιδευτικούς με διάλογο, ώστε να πιστέψουν σε αυτήν τη μεταρρύθμιση. Το ΠΑΣΟΚ

<sup>869</sup> «Στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στα σχολεία και στη βελτίωση των ίδιων των εκπαιδευτικών θα συμβάλει και η καθιέρωση διαδικασιών αξιολόγησης τους.» Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2525/1997 (22/08/1997).

κατηγορείται από τη ΝΔ πως επαναφέρει την αξιολόγηση που το ίδιο πολέμησε όπως τίποτα άλλο. Για να αμυνθεί επικαλείται την ύπαρξη ενός συστήματος που ήλεγχε τα κοινωνικά φρονήματα των εκπαιδευτικών και όχι το έργο και την απόδοση τους.

Το νομοσχέδιο είναι από αυτά που προκάλεσαν το κόμμα της ΝΔ να αποκαλύψει (να δηλώσει ευθέως) πάρα πολλές φορές το φιλελεύθερο χαρακτήρα του. Διακήρυξε σε όλους τους τόνους πως ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός, ότι «οι άνθρωποι έχουν και πρέπει να έχουν διακρίσεις», «το μυαλό πρέπει να αξιολογείται», «οι αρχές της αξιοκρατίας να κυριαρχήσουν στην κοινωνία». Η ΝΔ «συνεπής προς την άσκηση της φιλελεύθερης πολιτικής» διαφημίζει την «επανασύνδεση της έννοιας της παιδείας με την έννοια του μόχθου, την υγιή άμιλλα, την αξιολόγηση και την αξιοκρατία».

### **MME & N.2525/1997**

[Υπάρχει μια διεργασία για το νομοσχέδιο η οποία ξεκινά κάποιους μήνες νωρίτερα και εξελίσσεται μέσω του απεργιών, του τύπου και άλλων ζυμώσεων όπως θα αποκαλυφθεί πιο κάτω. Η χρονιά ξεκίνησε με την απεργία διαρκείας της ΟΛΜΕ που κράτησε 55 ημέρες και είχε κυρίως οικονομικά ερείσματα.]

*Παρουσιάζουμε το κλίμα των κινητοποιήσεων μέσω δημοσιευμάτων της εφημερίδας **Ελευθεροτυπία**.*

Στις 17 Ιανουαρίου η εφημερίδα έχει τίτλο «Νέο δόγμα Αρσένη για “ανοιχτά” πανεπιστήμια, αλλά...». Ο Αρσένης, όπως επισημαίνει η αρθρογράφος, εκφράζει την ίδια επιθυμία με τους προκατόχους του –να ανοίξουν οι πόρτες των πανεπιστημίων για όλους τους Έλληνες– χωρίς να περιγράφει το πως. Ανατρέπεται το νομοσχέδιο του Παπανδρέου για το Εθνικό Απολυτήριο, ενώ ο υπουργός ανακοίνωσε πως θα αναβαλλόταν η εφαρμογή του ώστε να γίνουν κάποιες βελτιώσεις, γεγονός που προκάλεσε την αντίδραση Παπανδρέου. Εκτός από το μείζον θέμα της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, άλλα ζητήματα που τέθηκαν στο υπουργικό συμβούλιο ήταν: προσχολική αγωγή, επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, παιδαγωγικά προγράμματα, Π.Ι., σχολική στέγη κ.λπ. Τις θέσεις του Υπουργού σχολίασαν καθηγητές και πρυτάνεις (Λιάτσου, 1997α, σσ. 20,45). Ο Κιντής, πρύτανης του Οικονομικού Πανεπιστημίου, δεν διαφωνεί με το σταδιακό άνοιγμα των πανεπιστημίων, αλλά ζητά αυτό να γίνει με παράλληλη αποσύνδεση των σπουδών από το θέμα της εύρεσης εργασίας (Κιντής, 1997, σ. 20). Ο Μαρκάτος θεωρεί παράλογη τη δαπάνη των γονιών για την προετοιμασία για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Ωστόσο, ζητά και αυτός να καταστεί σαφές πως το πτυχίο δεν εγγυάται επαγγελματική αποκατάσταση στο πεδίο σπουδών (Μαρκάτος, 1997, σ. 45). Ο πρύτανης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης τάσσεται υπέρ της ελεύθερης πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αλλά ζητά πειραματική εφαρμογή (Πανούσης Γ. , 1997, σ. 45). Ο τ. πρύτανης του Πανεπιστημίου Πειραιά, Θ. Γκαμαλέτσος, υποστηρίζει πως οι δαπάνες για την παραπαιδεία μπορούν να διατεθούν στα πανεπιστήμια, αλλά υπογραμμίζει την ανάγκη ύπαρξης ενός προπαρασκευαστικού έτους την ευθύνη του οποίου έχουν οι σχολές (Γκαμαλέτσος, 1997, σ. 45).

Στις 18 Ιανουαρίου η εφημερίδα έχει πρωτοσέλιδο τα τρία σχέδια που θα θέσει ο Αρσένης υπόψη των πανεπιστημιακών, ώστε να συζητηθούν στη Σύνοδο των Πρυτάνεων. Οι τρεις εκδοχές για την κατάρτηση των εισαγωγικών είναι: αυτοτελής λειτουργία του λυκείου με απολυτήριο τύπου “baccalaureate”, προπαρασκευαστικό έτος στα ΑΕΙ, εισαγωγή άνευ όρων στα ΑΕΙ (Ελευθεροτυπία, 1997α, σ. 1). Σε ολόκληρο δισέλιδο, με αναλύσεις πρυτάνεων αλλά και του Τσούλια, προέδρου της ΟΛΜΕ, αναλύονται τα σχέδια Αρσένη, με ανοιχτό το ενδεχόμενο από τους επικριτές του η κίνηση αυτή να αποτελεί αντιπερισπασμό στην εξαγγελθείσα απεργία των καθηγητών στις 20 Ιανουαρίου. Ο κοινοβουλευτικός εκπρόσωπος της ΝΔ κάνει λόγο για «πυροτεχνήματα» και «στείρες γενικολογίες». Με υπότιτλο «Τα ευρω-συστήματα εισαγωγής στα ΑΕΙ» στο άρθρο γίνεται σύγκριση με τα συστήματα εισαγωγής των άλλων ευρωπαϊκών χωρών, από όπου προκύπτει πως μόνο Ελλάδα και Πορτογαλία έχουν κλειστό αριθμό εισακτέων. Στις περισσότερες χώρες υπάρχουν δίδακτρα και η εισαγωγή καθορίζεται από το απολυτήριο λυκείου αλλά και από αξιολόγηση που κάνουν τα ίδια τα ΑΕΙ. Γίνεται και μια σύντομη αναδρομή στα πέντε βασικά συστήματα εισαγωγής

των 30 τελευταίων ετών (Βαρίνου & Λιάτσου, 1997, σσ. 16,41). Ο Τσούλιας επισημαίνει πως οι δηλώσεις του Αρσένη στοχεύουν στον εντυπωσιασμό και ότι είναι ανύπαρκτη η δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης στα ΑΕΙ (Τσούλιας, 1997, σσ. 16,41). Μετά από μία δεκαετία τουλάχιστον μπορεί να βρουν εφαρμογή οι προτάσεις του Αρσένη, ισχυρίζεται ο πρύτανης του ΑΠΘ Μάντης (Μάντης, 1997, σσ. 16,41). Ο πρύτανης του Παντείου Μεταξόπουλος απαριθμεί τις θετικές συνέπειες αυτού του σχεδίου και θέτει ως προϋπόθεση το διάλογο (Μεταξόπουλος, 1997, σσ. 16,41). Ο πρύτανης του Παν. Αθηνών Γέμτος δίνει τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες το σχέδιο Αρσένη μπορεί να εφαρμοστεί: αύξηση δαπανών για την παιδεία (6% του ΑΕΠ), διασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής και προσωπικού, αναβάθμιση των σπουδών του Λυκείου. Θεωρεί πως η πρόταση αυτή δεν έχει μεγάλη απόσταση από την πρόταση του Γ. Παπανδρέου για το εθνικό απολυτήριο, καθώς και στις δύο το απολυτήριο θα είναι η βάση για την εγγραφή στα ΑΕΙ (Γέμτος, 1997, σσ. 16,41).

Ο Καρέλιας καταγγέλλει κάποιες δοσοληψίες που λαμβάνουν χώρα μεταξύ πρυτάνεων και υπουργών παιδείας, με κατάληξη οι πρώτοι να αλλάζουν γνώμη για σοβαρά εκπαιδευτικά ζητήματα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα. Η καταγγελία αφορά τη συμπεριφορά του πρύτανη του Παντείου Μεταξόπουλου, ο οποίος αποκάλεσε την εξαγγελία Πανάρετου για αύξηση του αριθμού εισακτέων “προσπάθεια εξαγοράς ψήφων και συνειδήσεων” (19 Αυγούστου 1996). Μάλιστα, ήταν ο ίδιος που κάλεσε τους ψηφοφόρους «να τιμωρήσουν τους ανεύθυνους πολιτικούς», δηλαδή να “μαυρίσουν” τον εμπνευστή του μέτρου Γιώργο Παπανδρέου. Στη συνέχεια, περιγράφει τον πόλεμο που ξέσπασε μεταξύ του πρύτανη και του υπουργού παιδείας, με τον Παπανδρέου να καταγγέλλει πως αυτές οι δηλώσεις έλαβαν χώρα γιατί ο υπουργός «δεν του έκανε ρουσφέτια». Τέσσερις μήνες μετά (16 Ιανουαρίου 1997) ο Μεταξόπουλος ενθουσιάζεται με την πρόταση Αρσένη και δηλώνει πως τα πανεπιστήμια είναι έτοιμα να δεχθούν φοιτητές χωρίς εξετάσεις. Ο αρθρογράφος αναλύει τη σχέση του πρύτανη με τους υπουργούς αλλά και τα εσωτερικά προβλήματα του ΠΑΣΟΚ και τις προστριβές μεταξύ της ομάδας Αρσένη και αυτής του Κώστα Σημίτη. Δεν στεκόμαστε στις λεπτομέρειες, αλλά στο γεγονός πως η άποψη ενός πρύτανη δεν είναι προϊόν αντικειμενικής ανάλυσης των δεδομένων, αλλά συναλλαγών με οφέλη, που δεν κρίνουμε σκόπιμο πως πρέπει να αναλυθούν (Καρέλιας, 1997, σ. 52).

Οι καθηγητές ξεκινούν απεργία στις 20 Ιανουαρίου 1997 με αιτήματα κυρίως οικονομικά. Ζητούν αύξηση κατά 70.000 δραχμές των καθαρών αποδοχών των νεοδιοριζόμενων. Διεκδικούν ακόμα: α. αναβάθμιση της δημόσιας παιδείας, β. οικονομική, επιστημονική και κοινωνική αναβάθμιση, γ. αύξηση δαπανών για την παιδεία στο 15%, δ. 6000 διορισμούς από την επετηρίδα, στ. μείωση αριθμού μαθητών στους 25 ανά τμήμα (Ελευθεροτυπία, 1997b, σσ. 52-53).

Ο πρόεδρος της ΟΛΜΕ υπερασπίζεται τον κλάδο των εκπαιδευτικών, παρουσιάζοντας τα αιτήματά τους στο πλαίσιο της ισότητάς τους με τους υπόλοιπους επαγγελματικούς κλάδους αλλά και υπό το πρίσμα των ιδιαιτεροτήτων του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Τσούλιας, 1997b, σσ. 52-53).

Στις 21 Ιανουαρίου ο αντιπρόεδρος της ΟΛΜΕ Αντώνης Αντωνάκος δηλώνει πως οι καθηγητές διεκδικούν την αξιοπρεπή διαβίωση (Δελβινιώτη, 1997, σ. 16). Η ΟΛΜΕ δίνει ποσοστό συμμετοχής στην απεργία πάνω από 75% και οι συνδικαλιστές δηλώνουν ικανοποιημένοι από την ανταπόκριση του κλάδου. Ο υφυπουργός παιδείας καλεί σε διάλογο τους εκπαιδευτικούς, με σημείο έναρξης τα θεσμικά θέματα της παιδείας που σε αυτά περιλαμβάνεται και η μισθολογική αναβάθμισή τους (Ελευθεροτυπία, 1997c, σσ. 16-17). Στο ίδιο φύλλο της εφημερίδας, ο Μεταξόπουλος απαντά σε δημοσίευμα της προηγούμενης μέρας. Κατηγορεί ευθέως τον Γιώργο Παπανδρέου αποκαλώντας τον ανεπαρκή. Τα ρουσφέτια που του “ζήτησε” ήταν προς το συμφέρον του Παντείου Πανεπιστημίου και δηλώνει υπερήφανος για αυτό. Αιτιολογεί τις επιλογές του σχετικά με την αύξηση του αριθμού εισακτέων στα ΑΕΙ (Μεταξόπουλος, 1997b, σ. 17).

Με τίτλο «Που δεν τα βρήκαν ΟΛΜΕ και Αρσένης», στις 24 Ιανουαρίου, η εφημερίδα αναγγέλλει πως τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα παραμείνουν κλειστά και την επόμενη εβδομάδα, καθώς οι καθηγητές συνεχίζουν την απεργία διαρκείας. Οι διαπραγματεύσεις με τον Υπουργό, κυρίως για τα οικονομικά ζητήματα που απασχολούν τον κλάδο, συνεχίζονται και ο

Αρσένης είναι αισιόδοξος πως θα βρεθεί λύση και δεν θα παραταθεί η σχολική χρονιά (Βαρίνου, 1997a, σσ. 20,45). Στις 24 Ιανουαρίου η εφημερίδα, σε ένθετο με τίτλο «ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ», έχει άρθρα τριών καθηγητών με θέμα την πρόσβαση στην τριτοβάθμια. Ο Δρεττάκης<sup>870</sup> περιγράφει τους λόγους για τους οποίους είναι αδύνατη η ελεύθερη πρόσβαση στα ΑΕΙ. Αρχικά, αυτό θα σήμαινε αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού από 165.000 σε 500.000, που δεν θα μπορούσε να τη διαχειριστεί το κράτος. Έπειτα, δεν θα μπορούσε να βρεθεί τρόπος για την επιλογή των σπουδαστών σε σχολές υψηλής ζήτησης όπως οι Ιατρικές και οι Πολυτεχνικές. Τέτοιες επιλογές θα οδηγούσαν στην ανάγκη διπλασιασμού του ποσού του ΑΕΠ που διατίθεται για την παιδεία. Τέλος, η αύξηση αριθμού πτυχιούχων θα οδηγούσε στην υποαπασχόλησή τους. Στην περίπτωση που τα παραπάνω προβλήματα διευθετηθούν, τότε η επιλογή των φοιτητών για τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ θα πρέπει να γίνεται με βάση ένα Εθνικό Απολυτήριο που θα διαμορφώνεται από αδιάβλητες πανελλαδικές εξετάσεις (Δρεττάκης, 1997, σσ. 20,45). Ο Βώρος<sup>871</sup> αποφασίζει να καταγράψει κάποιες βασικές αρχές που θεωρεί πως αν ικανοποιούνται, τότε η διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα καταλήξει σε όφελος για τη χώρα (συνάλλαγμα που θα μένει στην Ελλάδα, αξιοποίηση της περιφέρειας, νέες θέσεις εργασίας κ.λπ.) (Βώρος, 1997, σσ. 20,45). Ο Χιωτάκης<sup>872</sup> κατηγορεί το πανεπιστήμιο πως έχει μεταλλαχθεί σε μια φάμπρικα παραγωγής πτυχίων και ζητά την αποσύνδεση των πτυχίων από την αγορά εργασίας, ώστε η διεύρυνση να έχει ποιοτικά και όχι ποσοτικά χαρακτηριστικά (Χιωτάκης, 1997, σσ. 20,45).

Στις 31 Ιανουαρίου η απεργία των εκπαιδευτικών συνεχίζεται και η ελευθεροτυπία έχει τον πίνακα του Γύζη στο εξώφυλλο και πρωτοσέλιδο «ΕΠ' ΑΟΡΙΣΤΟΝ λουκέτο και οι συνέπειες - ΤΟ ΚΛΕΙΣΤΟ ΣΚΟΛΕΙΟ» (Ελευθεροτυπία, 1997d, σ. 1). Το απεργιακό κλίμα γενικεύεται με τη συμμετοχή και της ΔΟΕ αλλά και την παράταση της απεργίας της ΟΛΜΕ, η οποία δεν ικανοποιήθηκε από την απάντηση του υπουργού παιδείας πως η κυβέρνηση δεν έχει άλλα περιθώρια (Βαρίνου, 1997b, σσ. 16,17). Την επόμενη μέρα, 1 Φεβρουαρίου, η εφημερίδα έχει υπότιτλο «Δώσαμε για τους καθηγητές» και εμφανίζει δυσοίωση τη συνεννόηση καθηγητών - υπουργού (Βαρίνου, 1997c, σσ. 14,15).

Στις 14 Φεβρουαρίου η εφημερίδα έχει πρωτοσέλιδο «ΝΥΧΤΑ ΠΑΙΔΕΙΑΣ». Το δημοσίευμα επικεντρώνεται στην άκαμπτη στάση της Κυβέρνησης και στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν υποχωρούν, με αποτέλεσμα τα σχολεία να παραμένουν κλειστά (Ελευθεροτυπία, 1997e, σ. 1). Η απεργία βρίσκεται στην 5<sup>η</sup> εβδομάδα και οι αρχηγοί των κομμάτων της αντιπολίτευσης συμπαραστάθηκαν στους απεργούς. Τα μέλη της ΟΛΜΕ ζήτησαν στήριξη από τους πολιτικούς αρχηγούς μετά το μήνυμα της Κυβέρνησης (Σημίτης-Αρσένης-Πασχαλίδης) πως οι αποφάσεις της είναι οριστικές και ότι τα χρήματα που δίνει για την παιδεία είναι περισσότερα από όσα δόθηκαν όλα τα περασμένα χρόνια. Αξιοσημείωτο είναι πως όλοι οι αρχηγοί κομμάτων πρότειναν τρόπους ανεύρεσης πόρων. Ο Έμπερτ έκανε λόγο για αδιάθετα κοινοτικά κονδύλια και χρήματα από αποκρατικοποιήσεις, η Παπαρήγα για βεβαιωμένους και ανείσπρακτους φόρους, ο Κωνσταντόπουλος για κοινοτικά κονδύλια και είσπραξη από τους μεγαλοφειλέτες του Δημοσίου, ο Τσοβόλας για βεβαιωμένα ληξιπρόθεσμα χρέη, ενώ ο Σαμαράς υπογράμμισε πως η λογική της λιτότητας δεν αποτελεί μονόδρομο για τη σύγκλιση (Βαρίνου, 1997d, σσ. 20,45).

Στις 26 Φεβρουαρίου η εφημερίδα έχει ένα δισέλιδο αφιέρωμα για την κατάσταση που επικρατεί στην εκπαίδευση με ιδιαίτερα εκτεταμένη αναφορά στο υπουργείο παιδείας, το οποίο και χαρακτηρίζει *απαίδευτο και αναχρονιστικό*. Στο άρθρο αναφέρεται πως ενώ για ενάμιση μήνα τα σχολεία είναι κλειστά, σχεδόν υποκαθίστανται αποτελεσματικά από τα φροντιστήρια. Η περιγραφή της κατάστασης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών δεν είναι καθόλου κολακευτική. Ακόμα χειρότερη είναι η περιγραφή των Διευθύνσεων του Υπουργείου. Τόσο η έλλειψη Οργανισμού Διοίκησης όσο και φαινόμενα όπως υπάλληλοι που δεν γνωρίζουν ξένες γλώσσες, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ευρωπαϊκών προγραμμάτων,

<sup>870</sup> Το διάστημα αυτό ο Δρεττάκης ήταν Ε' Αντιπρόεδρος της Βουλής, υπουργός και καθηγητής της ΑΣΟΕΕ.

<sup>871</sup> Ο Φ.Κ. Βώρος εκείνο το διάστημα ήταν διδάκτωρ φιλοσοφίας και σύμβουλος στο Π.Ι.

<sup>872</sup> Το διάστημα αυτό ο Χιωτάκης ήταν αναπληρωτής καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Αιγαίου.

διοίκηση που δεν γνωρίζει τις αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο, διευθύνσεις που λειτουργώντας υπό καθεστώς ευνοιοκρατίας προωθούν μόνο όσα αιτήματα θέλουν, αποφάσεις που καθυστερούν να υλοποιηθούν, κονδύλια που δεν απορροφούνται, υπουργοί που αγνοούν πολλά από τα προβλήματα της εκπαίδευσης κ.α. δημιουργούν μια εικόνα ενός ανεξέλεγκτου και δευτεροκλασάτου υπουργείου. Στο ίδιο δισέλιδο ο Γ. Πανάρετος, καθηγητής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών και πρώην γ.γ. του υπ. Παιδείας, επιχειρηματολογεί υπέρ της κατάργησης της επετηρίδας και της εφαρμογής διδάκτρων στους φοιτητές των ΑΕΙ, της λειτουργίας του ΕΣΥΠ (στο οποίο είναι πρόεδρος αλλά δεν έχει λειτουργήσει ακόμα) και της εφαρμογής της αξιολόγησης σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικά για την αξιολόγηση, υπενθυμίζει πως στη χώρα μας οι συνθήκες –αυταρχισμός του παρελθόντος, μέσο τιμωρίας κ.λπ.– δημιούργησαν μια αποστροφή για την εφαρμογή της. Τώρα (1997), θα πρέπει να γενικευτεί σε όλες τις βαθμίδες και σε όλες τις διαδικασίες, να στοχεύει στον εντοπισμό των αδυναμιών και τη βελτίωση, αλλά και στην επισήμανση και επιβράβευση των θετικών στοιχείων (Λιάτσου, 1997b, σσ. 20,21).

Στις 2 Μαρτίου στο ένθετο «Ελεύθερο Βήμα» της Κυριακάτικης Ελευθεροτυπίας αρθρογραφούν οι Ε.Σ. Στάθης και Ι. Πανάρετος. Ο Στάθης απαριθμεί ένα σωρό χαρακτηριστικά του δευτεροβάθμιου σχολείου που υποδηλώνουν χαμηλή ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Στάθης, 1997, σ. 60). Ο Πανάρετος κάνει μια λεπτομερέστατη αναδρομή στις ενέργειες που έγιναν από τον Γ. Παπανδρέου και τις ομάδες εργασίας σε Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, Διακομματική Επιτροπή Παιδείας, Π.Ι., Κ.Ε.Ε., ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ, πριν να αναλάβει το υπουργείο παιδείας ο Αρσένης και μετά την εξαγγελία από τον Γ. Παπανδρέου στις 30-7-1995 για τη θεσμοθέτηση του Εθνικού Απολυτηρίου (Πανάρετος, 1997, σ. 61).

Στις 7 Μαρτίου η εφημερίδα έχει για πρωτοσέλιδο «ΚΟΥΔΟΥΝΙ ΑΡΣΕΝΗ – ΑΝΤΕΠΙΘΕΣΗ με μαστίγιο (ΠΑΡΑΤΑΣΗ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΗΜΕΡΑ ΑΠΕΡΓΙΑΣ) και καρότο (ΑΜΟΙΒΗ ΥΠΕΡΩΡΙΩΝ)» (Ελευθεροτυπία, 1997f, σ. 1). Ο υπουργός δίνει περιθώριο στους απεργούς 5 μέρες, ώστε να επιστρέψουν στα σχολεία. Ανακοίνωσε παράταση της σχολικής χρονιάς και υποσχέθηκε υπερωριακή αποζημίωση στους εκπαιδευτικούς στην περίπτωση που λήξει η απεργία. Επίσης, έδωσε και αρκετές εναλλακτικές ώστε να καλυφθεί η ύλη σε σχολεία που έμειναν κλειστά πολλές μέρες –περικοπή στις διακοπές του Πάσχα, όγδοη ώρα με περικοπή των υπολοίπων, Σάββατα κ.λπ.–. Αν η απεργία συνεχιστεί, τότε θα παραταθεί για μεγαλύτερο διάστημα το σχολικό έτος. Δήλωσε “όχι στην επιστράτευση”, αλλά δεν δίστασε να καταγγείλει το “μάτσο των συνδικαλιστών” (Ελευθεροτυπία, 1997g, σσ. 18-19).

Η απεργία λήγει και η εφημερίδα (17-3-1997) κάνει μια αναδρομή σε αυτές τις 55 μέρες και σε όσα συνέβησαν κατά τη διάρκειά της. Πρωταγωνιστές σε όλο αυτό οι καθηγητές, οι μαθητές και οι γονείς τους, η ΟΛΜΕ, ο πρόεδρος της ΟΛΜΕ Ν. Τσούλιας, ο αντιπρόεδρος της ΟΛΜΕ Α. Αντωνάκος, ο γ.γ. της ομοσπονδίας Γρ. Καλομοίρης, ο Υπουργός παιδείας Γ. Αρσένης, ο Υφυπουργός Γ. Ανθόπουλος, ο Υπουργός οικονομικών Ν. Χριστοδουλάκης, ο πρωθυπουργός Κ. Σημίτης. Σε μια πορεία συνεχών διεκδικήσεων στο τραπέζι των διαπραγματεύσεων βρίσκονται: μισθός νεοδιοριζόμενου, επίδομα εξωδιδακτικής απασχόλησης, διορισμοί, αριθμός μαθητών ανά τμήμα, κατάργηση θεσμικού πλαισίου επιμόρφωσης και ιδιωτικών ΙΕΚ, στήριξη της τεχνικής εκπαίδευσης και κατάργηση του διεθνούς απολυτηρίου (Λιάτσου, 1997c, σσ. 58-59).

Λίγες μέρες μετά (29-3-1997), η αντιπαράθεση καθηγητών και υπουργείου ξαναφουντώνει μέσω της άρνησης της ΟΛΜΕ να εφαρμοστεί η εγκύκλιος που περιλαμβάνει τα μέτρα ώστε να αναπληρωθούν οι χαμένες διδακτικές ώρες. Ο Αρσένης κατηγορεί την ομοσπονδία πως «υπερέβη τα εσκαμμένα» και προσπαθεί να υποκαταστήσει την Κυβέρνηση στην άσκηση της κυβερνητικής πολιτικής. Επίσης, έκανε λόγο για «πολιτικά παιχνίδια» και κάλεσε τους αρχηγούς των κομμάτων της αντιπολίτευσης να πάρουν θέση. Υπενθυμίζει πως ήταν ο ίδιος που ζήτησε να μην υλοποιηθεί πολιτική επιστράτευση, αλλά αυτή τη φορά η εγκύκλιος θα εφαρμοστεί χωρίς αμφιβολία. Καταγγέλλει την ΟΛΜΕ πως κάλεσε του καθηγητές σε ανυπακοή, πρόκληση σε στάση κατάλυσης της λειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος και σε παράβαση άρθρων του Δημοσιοϋπαλληλικού Κώδικα (Βαρίνου, 1997e, σσ. 20-45).

[Τις μέρες που συζητείται στο Κοινοβούλιο το νομοσχέδιο για τη Δευτεροβάθμια κατατίθεται προς νομική επεξεργασία και το νομοσχέδιο που αφορά τα ΑΕΙ. Υπάρχουν έντονες αντιδράσεις για τις ρυθμίσεις στο μισθολόγιο των καθηγητών ΑΕΙ. Το ίδιο προβληματική είναι και η αντιμετώπιση των διατάξεων για το ΕΑΠ. Με τόσα μέτωπα Παιδείας ανοικτά, το ενδιαφέρον των εφημερίδων αποπροσανατολίζεται ή στρέφεται σε εκείνο το θέμα που θέλουν οι ίδιες να αναδείξουν περισσότερο, ώστε κάποιες λεπτομέρειες των υπολοίπων να περάσουν στα ψιλά γράμματα.]

**Η Καθημερινή** στα τέλη Ιουλίου χαρακτήριζε «ημιτελή» τα σχέδια για την παιδεία (Η Καθημερινή, 1997b, σ. 4). Ενδιαφέρον είναι το γεγονός πως η ανάλυση των εκπαιδευτικών αλλαγών συσχετίζεται από την Καθημερινή με τις διεθνείς εξελίξεις (Η Καθημερινή, 1997c, σ. 3). Οι διατάξεις που επέλεξε να προβάλλει η εφημερίδα ήταν η κατάργηση της επετηρίδας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ο τρόπος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η δημιουργία 70 νέων πανεπιστημιακών τμημάτων, το ολοήμερο νηπιαγωγείο και δημοτικό. Τα μέτρα θεωρούνται θετικά «εκ πρώτης όψεως» (Η Καθημερινή, 1997d, σ. 4). Την ακόλουθη μέρα, η εφημερίδα χαρακτηρίζει την επιχειρούμενη μεταρρύθμιση ως «η ευρύτερη και η πιο φιλόδοξη της τελευταίας δεκαπενταετίας» (Η Καθημερινή, 1997e, σ. 7). Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών για τις μεταρρυθμίσεις καταγράφηκαν από την εφημερίδα σε μια σειρά άρθρων (Η Καθημερινή, 1997f) (Η Καθημερινή, 1997g) (Η Καθημερινή, 1997h) (Η Καθημερινή, 1997i) (Η Καθημερινή, 1997j). Η εφημερίδα χαρακτήρισε θετικό μέτρο την κατάργηση της επετηρίδας, αλλά οι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν έντονα (Η Καθημερινή, 1997k, σ. 1) (Η Καθημερινή, 1997l, σ. 16). Στις 10 Αυγούστου Η Καθημερινή είχε εκτεταμένο αφιέρωμα στην εκπαίδευση καθώς και δηλώσεις ειδικών της Παιδείας (π.χ. Φανούρης Βώρος –σύμβουλος του Π.Ι.–, Νίκος Παπαγεωργίου –πρώην γραμματέας του υπουργείου Παιδείας–, Μιχάλης Κασσωτάκης –πρόεδρος του ΚΕΕ–) (Η Καθημερινή, 1997m, σ. 16). Παρά τις αδυναμίες που επισήμανε στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, την παρουσίασε ως αναγκαία (Η Καθημερινή, 1997n, σ. 5). Η Καθημερινή στις 3 Σεπτεμβρίου γράφει στο πρωτοσέλιδο «Πολυμέτωπη μάχη στη Βουλή για την Παιδεία». Στην 4<sup>η</sup> σελίδα η εφημερίδα φιλοξενεί άρθρο με τίτλο «Συμφωνεί, δεν ψηφίζει η Ν.Δ. για την επετηρίδα» στο οποίο εμφανίζει σύσσωμη την Αντιπολίτευση να διαφωνεί με το νομοσχέδιο. Η Ν.Δ. συμφωνεί με τη λογική της κατάργησης της επετηρίδας και την αξιολόγηση, αλλά διαφωνεί με το πλαίσιο που επιχειρείται να θεσμοθετηθεί. Το ΚΚΕ θεωρεί πως βάλλεται η δημοκρατία στην παιδεία, ο ΣΥΝ θεωρεί πως δεν έγινε διάλογος, και το ΔΗΚΚΙ καλεί και τη συμπολίτευση να καταψηφίσει το νομοσχέδιο (Χιώτης, 1997a, σ. 4). Ο Κωτίδης, αναπληρωτής καθηγητής της φιλοσοφικής στο ΑΠΘ, επιχειρηματολογεί με ένα βιωματικό κείμενο υπέρ της κατάργησης της επετηρίδας, φέρνοντας στην επιφάνεια και κάποιες από τις παθογένειες των «καθηγητικών» σχολών και το αν ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκπαιδεύεται συστηματικά πριν μπει στην τάξη (Κωτίδης, 1997, σ. 12). Κοινό άρθρο, στο κλίμα που αναφέραμε στη σημείωση πιο πάνω, για ΑΕΙ και δευτεροβάθμια, στο πρωτοσέλιδο στις 4-9-1997 (Η Καθημερινή, 1997a, σ. 1). Στην 4<sup>η</sup> σελίδα της φιλοξενείται άρθρο που παρουσιάζει εν συντομία όλες τις διαφωνίες των κομμάτων στο Κοινοβούλιο κατά τη χθεσινή συνεδρίαση –κυρίως την αντιπαράθεση που πυροδότησε η γ.γ. του ΚΚΕ Α. Παπαρήγα, χαρακτηρίζοντάς το βαθιά ταξικό και υποβάλλοντας ένσταση αντισυνταγματικότητας (Χιώτης, 1997b, σ. 4).

Ο **Ελεύθερος Τύπος** στις 2 Σεπτέμβρη έχει δημοσίευμα με θέμα «Απεργιακή πρεμιέρα στην Παιδεία», στο οποίο επισημαίνει πως ο χώρος της εκπαίδευσης είναι καζάνι που βράζει και πως οι κινητοποιήσεις είναι μονόδρομος καθώς ΟΛΜΕ και ΔΟΕ συναντήθηκαν με τον υφυπουργό παιδείας Ανθόπουλο και «ήρθαν αντιμέτωποι με μια επίδειξη αδιαλλαξίας» (Ελεύθερος Τύπος, 1997, σ. 24). Την επόμενη μέρα, το άρθρο έχει τίτλο «Απεργιακός πυρετός στην εκπαίδευση» και προβλέπει κινητοποιήσεις (Ευαγγελίδης, 1997a, σ. 29). Η πρόταση της ΟΛΜΕ για απεργία δεν πέρασε και οι εκπαιδευτικοί έκαναν τρίωρη στάση εργασίας ώστε να διαδηλώσουν έξω από το Κοινοβούλιο. Ο Σουφλιάς χαρακτήρισε το νομοσχέδιο εκπαιδευτική απορρύθμιση (Ευαγγελίδης, 1997b, σ. 4). Στην ίδια σελίδα, η εφημερίδα αφιερώνει ένα μονόστηλο στα όσα είτε ο επίτιμος πρόεδρος της ΝΔ Μητσοτάκης. Χαρακτήρισε το νομοσχέδιο πρόχειρο – «στο γόνατο» και για την οικονομία είτε πως

βρίσκεται σε «θανάσιμη κατάσταση». Η επετηρίδα είναι άχρηστη, αλλά οι αναπληρωτές με διδακτική εμπειρία ή υπηρετηση σε ακριτικές περιοχές πρέπει να μοριοδοτηθούν επιπλέον. Στο ίδιο άρθρο, υπογραμμίζεται η φράση του Κοντογιαννόπουλου πως μόνο στην Ελλάδα δεν γίνεται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Τσιντήλα, 1997, σ. 4).

**Τα Νέα** στις 3-9-1997 μιλούν για την αντίφαση οι εκπαιδευτικοί να ζητούν την απόσυρση του νομοσχεδίου που τους αφορά και οι καθηγητές ΑΕΙ την κατάθεση για το δικό τους. Και οι δύο κλάδοι απειλούν με απεργίες. Ο Αρσένης, σύμφωνα με το άρθρο, είναι αμετακίνητος τόσο για την κατάργηση της επετηρίδας όσο και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Μάστορας, 1997α, σσ. 20-21). Στις 4-9-1997 η εφημερίδα αναλύει τους λόγους για τους οποίους οι καθηγητές δεν ψήφισαν υπέρ της απεργίας· αυτό συνέβη κυρίως λόγω της έκβασης της απεργίας του προηγούμενου σχολικού έτους. Ο Αρσένης βρήκε υποστηρικτές για την κατάργηση της επετηρίδας και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τόσο στη ΝΔ (Μητσοτάκης, Κοντογιαννόπουλος) όσο και στον ΣΥΝ (Κωνσταντόπουλος). Όλοι συμφώνησαν με τις αλλαγές, αλλά διαφώνησαν με τη μεθοδολογία (Μάστορας, 1997b, σ. 7).

Ο Χρυσόστομος Σφάτος, διδάκτωρ Χημείας στο Χάρβαρντ, επιχειρηματολογεί **στο Βήμα** πως ο συγκεντρωτισμός, δομικό στοιχείο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, «απαλλάσσει από τις ευθύνες που οι επιμέρους ομάδες αρνούνται συστηματικά να αναλάβουν», αλλά και πως εκεί εδράζεται «η έντονη επιμονή για το “αδιάβλητο”» που συντηρεί παταγωδώς αποτυχημένα συστήματα, όπως οι Πανελλήνιες Εξετάσεις και η επετηρίδα διορισμών». Η εκχώρηση εξουσιών μοιάζει αναγκαία για ένα επιτυχημένο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα (Το Βήμα, 1997α, σ. 18). Η εφημερίδα αντιμετώπισε θετικά το νομοσχέδιο, καλώντας όλους όσοι ενδιαφέρονται για το μέλλον των παιδιών τους και δεν φλερτάρουν με το βόλεμα και την αναξιοκρατία να στηρίξουν την πρωτοβουλία του Αρσένη (Το Βήμα, 1997b, σ. 4) (Το Βήμα, 1997c, σ. 8). Το Βήμα επέλεξε να προβάλλει τις διατάξεις για την κατάργηση της επετηρίδας, το διορισμό των εκπαιδευτικών με διαγωνισμό, την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο, τη δημιουργία ΑΕΙ σε Πελοπόννησο, Στερεά Ελλάδα και Δυτική Μακεδονία, τη δημιουργία Ενιαίου Λυκείου, ολοήμερου νηπιαγωγείου, δημοτικού σχολείου και των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. Ο Λιανός έβαλε άλλη μια παράμετρο στο ζήτημα της επετηρίδας, αυτή της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία χιτίζεται και με την πρόσληψη στελεχών στην εκπαίδευση με ποιοτικά κριτήρια<sup>873</sup> (Το Βήμα, 1997d, σ. 14). Στις 31-8-1997 η εφημερίδα έθεσε 7 κοινά ερωτήματα στον Κασσωτάκη, πρόεδρο του ΚΕΕ, και τον Τσούλια, πρόεδρο της ΟΛΜΕ. Ο Τσούλιας ζητούσε αύξηση της χρηματοδότησης της παιδείας, διαφωνούσε με την κατάργηση της επετηρίδας, πρότεινε μείωση της αναλογίας μαθητών-εκπαιδευτικών, επέκταση του ολοήμερου σχολείου στο Γυμνάσιο κ.α. Το δε Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών, που ήταν μέρος μια πυραμιδικής αξιολόγησης, θα συμμετείχε ξεκάθαρα σε ένα σύστημα χειραγώγησης (Το Βήμα, 1997e, σσ. 38-39). Συνάμα, η εφημερίδα κατέγραψε την άποψη της ακαδημαϊκής κοινότητας για τα νομοσχέδια, η οποία ήταν θετικά διακειμένη (Το Βήμα, 1997f, σσ. 40-41). Στο Βήμα στις 7-9-1997 υπάρχει άρθρο του Βασίλη Μουλόπουλου με τίτλο «Η εξαθλίωση της Παιδείας». Το άρθρο χαρακτηρίζει διανοητικά ανορεξικούς τους Έλληνες καθηγητές. Σημαντική παράμετρος η οικονομική εξαθλίωση των καθηγητών, που αμείβονται με μισθό που βρίσκεται κάτω από το όριο της φτώχειας. Θεωρεί πως η εξαθλίωση είναι σε αρμονία με τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία που αφήνει την ιδιωτική πρωτοβουλία να λεηλατήσει την Παιδεία (Μουλόπουλος, 1997, σ. 17). Μετά την ψήφιση του νομοσχεδίου, ακολουθεί μια σειρά δημοσιευμάτων που κριτικάρουν την έλλειψη ξεκάθαρων προθέσεων της Κυβέρνησης για το πως θα υλοποιηθούν οι επιμέρους διατάξεις του αλλά και κάποιες από τις ασάφειες του νομοσχεδίου

<sup>873</sup> Χαρακτηριστικά αναφέρεται «Σε σχέση με τη δημιουργία ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία σε υψηλό επίπεδο επιδιώκεται από το εκπαιδευτικό μας σύστημα, η μέθοδος της επετηρίδας είναι η χειρότερη δυνατή». «Είναι πολύ σωστή η απόφαση του υπουργού παιδείας να εισαγάγει μεθόδους πρόσληψης που θα λαμβάνουν υπόψη **ποιοτικά χαρακτηριστικά κριτήρια**». Τέλος, ο συντάκτης κατακρίνει τους συνδικαλιστές για την αρνητική στάση τους απέναντι στις επερχόμενες αλλαγές, γράφοντας πως «αν κάποιος ενδιαφέρεται για την **ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας**, θα πρέπει να είναι ο πρώτος που θα δεχόταν τον **έλεγχο της ποιότητας**» (Το Βήμα, 1997d).

(Το Βήμα, 1997g, σσ. 48-49) (Το Βήμα, 1997h, σ. 52), ενώ στις 19-10-1997 ο Λιανός περιέγραψε θετικά την κατάργηση της επετηρίδας, την κατάργηση των Γενικών Εξετάσεων και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Τάχθηκε με το μέρος του Αρσένη και αποκάλυψε «βάσιμες» τις ανησυχίες του για υπονόμευση των εκπαιδευτικών αλλαγών. Για να ανατραπεί η ουσία του νόμου, θεωρούσε πως οι διάφορες ομάδες συμφερόντων θα προσπαθούσαν να συνδιαμορφώσουν με την Κυβέρνηση τα Π.Δ. (Το Βήμα, 1997i, σ. 15).

Όταν το νομοσχέδιο πήρε έγκριση από το Υπουργικό συμβούλιο στις αρχές Αυγούστου, η **Ελευθεροτυπία** παρουσίασε τα βασικότερα σημεία της μεταρρύθμισης: κατάργηση της επετηρίδας, διαγωνισμός για διορισμό στην εκπαίδευση, διπλό σύστημα αξιολόγησης, Ενιαίο Λύκειο, κύκλοι σπουδών σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, ευκολότερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, «παράθυρο» για την απόδοση διδάκτρων, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας για τους ενήλικες, κατάργηση των γενικών εξετάσεων το 2001 και θέσπιση του ολοήμερου σχολείου. Η εφημερίδα σχολίασε αρνητικά το θεσμό της επετηρίδας και υποστήριξε την κατάργησή της. Η αρθρογράφος δεν συμφωνεί με το Δ.Σ. της ΟΛΜΕ που αντιδρά (Ελευθεροτυπία, 1997h, σ. 9). Επίσης, προσφιλές είναι να αποκαλείται η επετηρίδα “συντεχνιακό αίτημα” που έχει παρακμάσει. Εδώ, υπογραμμίζεται και η έλλειψη αξιολόγησης, καθώς, αν δεν επιλεγούν οι καλύτεροι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές είναι απροστάτευτοι και όσοι δεν ασκούν με επάρκεια τα καθήκοντά τους δρουν ανενόχλητοι (Ελευθεροτυπία, 1997i, σ. 9). Ο Τσιριγώτης και ο Καββαδίας θεωρούν πως η κατάργηση των εξετάσεων καμουφλάρει την ιδιωτικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την ενδυνάμωση των ταξικών φραγμών (Ελευθεροτυπία, 1997j, σ. 45). Η Ελευθεροτυπία φιλοξενεί μια ανάλυση της επιχειρούμενης μεταρρύθμισης από το Γιάννη Κατρίνη όπου αναδεικνύονται αρκετά από τα προβλήματα της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως η επετηρίδα και η αναπλήρωση, με τη δεύτερη να παρουσιάζεται από τον τότε πρόεδρο της ΟΛΜΕ ως πληγή της εκπαίδευσης (Κατρίνης, 1997, σσ. 9,59). Στις 3-9-1997 η εφημερίδα έχει πρωτοσέλιδο και δισέλιδο άρθρο που αφορά την τριτοβάθμια και το ΕΑΠ. Την επομένη, η εφημερίδα κάνει τίτλο την πρόταση Μητσοτάκη «Στο στρατό όλα τα κορίτσια απ’ τα 18» που προτρέπει σε στράτευση στα 18, πριν τη φοίτηση σε ΤΕΙ και ΑΕΙ. Αναλύεται η προηγούμενη μέρα στο Κοινοβούλιο, κυρίως οι τοποθετήσεις των αρχηγών για την επετηρίδα και την αξιολόγηση (Ζαγοριανίτης & Μάτση, 1997, σσ. 4-5). Ο Δρεττάκης τονίζει πως το νομοσχέδιο είναι ένα ακόμα που “περνά από Θερινό Τμήμα”, αλλά και από αυτά που, ενώ περιέχουν μικρό αριθμό άρθρων, καμουφλάρουν ουσιαστικά την έκτασή τους, η οποία αποκαλύπτεται μετά την έκδοση των ΠΔ που προβλέπονται (Ελευθεροτυπία, 1997k, σ. 9). Μετά την ψήφιση του νομοσχεδίου μια σειρά από άρθρα αποκαλύπτουν πόσο ασαφές και νεφελώδες είναι το τοπίο που δημιουργήθηκε στην εκπαίδευση. Καταδεικνύονται μια σειρά από ασάφειες που προκαλούν αναστάτωση σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς (Ελευθεροτυπία, 1997l, σσ. 22,43) (Ελευθεροτυπία, 1997m, σσ. 20,45) (Ελευθεροτυπία, 1997n, σ. 21) (Ελευθεροτυπία, 1997o, σ. 76) (Ελευθεροτυπία, 1997p, σ. 47) (Ελευθεροτυπία, 1997q, σ. 17).

Ο **Ριζοσπάστης** στις 2 Σεπτεμβρίου έχει πρωτοσέλιδο «ΝΕΟΙ ΑΓΩΝΕΣ για δημόσια-δωρεάν παιδεία». Αποκαλεί το νομοσχέδιο αντιεκπαιδευτικό και εμφανίζει τους καθηγητές έτοιμους να αγωνιστούν και να διεκδικήσουν (Ριζοσπάστης, 1997a, σ. 1). Στη 12<sup>η</sup> σελίδα έχει άρθρο όπου προβλέπει απεργίες και συλλαλητήρια (Ριζοσπάστης, 1997b, σ. 12). Στις 3 Σεπτεμβρίου το ολοσέλιδο άρθρο της εφημερίδας είναι κυρίως απόσπασμα της αγόρευσης του εισηγητή του ΚΚΕ βουλευτή Απ. Τασούλα. Ο Τασούλας επισημαίνει την επιλογή, για άλλη μια φορά, της Κυβέρνησης να φέρει ένα σημαντικό νομοσχέδιο στο Θερινό Τμήμα της Βουλής. Περιγράφει ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου δεσπόζουν η κακή ποιότητα στην παιδεία και η προσπάθεια να αποσυνδεθεί η εκπαίδευση από την εργασία, το Λύκειο μετασχηματίζεται σε ιεροεξεταστικό βαθμολογικό κέντρο, τα ΑΕΙ μέσω των ΕΛΚΥΣ<sup>874</sup> θα παρέχουν μια βεβαίωση κατάρτισης και από εκεί ο φοιτητής θα οδηγείται στην αγορά εργασίας και αργότερα σε επανακατάρτιση, τέλος η κατάργηση της επετηρίδας οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε ομηρία. Ο βουλευτής Σταύρος Παναγιώτου στην αναφορά του για την αξιολόγηση διαβεβαίωσε πως οι αξιολογητές θα ελέγχονται πλήρως από την Κυβέρνηση, η αξιολόγηση θα συμβάλει στην κατάργηση της μονιμότητας, ενώ απώτερος στόχος

<sup>874</sup> Ελεύθεροι Κύκλοι Σπουδών στα ΑΕΙ



είναι ο υποταγμένος εκπαιδευτικός. Επιπρόσθετα, το άρθρο καταδεικνύει την ιδεολογική ομοιότητα των υπολοίπων κομμάτων του Κοινοβουλίου, τα οποία ενώ συμφωνούν για την κατάργηση της επετηρίδας και την αξιολόγηση, προσπαθούν να διαφοροποιηθούν μέσω των ενστάσεων τους για τον τρόπο εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου (Ριζοσπάστης, 1997c, σ. 5). Την ίδια μέρα, στις σελίδες 6-7 αναλύονται επιμέρους λεπτομέρειες των νομοσχεδίων αλλά και γίνεται εκτενής αναφορά στα συλλαλητήρια και τις κινητοποιήσεις. Στις 4 Σεπτεμβρίου η εφημερίδα αφιερώνει το πρωτοσέλιδο και τις σελίδες 5-10 στην παιδεία και στο υπό ψήφιση νομοσχέδιο, αλλά και στα επόμενα που αφορούν το ΕΑΠ και το μισθολόγιο των καθηγητών των ΑΕΙ (Ριζοσπάστης, 1997d, σ. 1) (Ριζοσπάστης, 1997e, σσ. 5-8) (Ριζοσπάστης, 1997f, σ. 7) (Ριζοσπάστης, 1997g, σ. 8) (Ριζοσπάστης, 1997h, σ. 9) (Ριζοσπάστης, 1997i, σ. 9) (Ριζοσπάστης, 1997j, σ. 9) (Ριζοσπάστης, 1997k, σ. 10). Στη διαδικτυακή έκδοση της εφημερίδας στις 31 Αυγούστου υπογραμμίζεται η διάσταση του νομοσχεδίου που υπαγορεύει να μην αποφοιτούν από το λύκειο περισσότεροι από τους εισακτέους στην ανώτατη εκπαίδευση. Το σύστημα που διαμορφώνεται δεν στοχεύει στην ολόπλευρη παιδεία και την πνευματική καλλιέργεια, αλλά στην ανάπτυξη ενός ανταγωνιστικού πνεύματος που υπαγορεύει “να παραγκωνίσω το διπλανό μου ώστε να καρπωθώ περισσότερα”. Το σχέδιο “Εκπαίδευση 2000, για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων” είναι ένας τρόπος, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, να μετατραπούν οι άνθρωποι σε υποκείμενα της ταξικής εκμετάλλευσης του καπιταλισμού (Ριζοσπάστης, 1997).

Στις 3 Σεπτεμβρίου η **Αυγή** έχει τρία άρθρα για τα νομοσχέδια της παιδείας. Στο πρώτο αναλύονται οι θέσεις του ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΥ, όπως αναπτύσσονται από τον πρόεδρό του, Ν. Κωνσταντόπουλο (Η Αυγή, 1997a, σ. 6). Οι θέσεις που ανέπτυξε στη Βουλή ο Π. Κουναλάκης αναλύονται στο δεύτερο άρθρο (Η Αυγή, 1997b, σσ. 6-7). Στο τρίτο άρθρο παρουσιάζονται οι διαφωνίες των κομμάτων, κυρίως για τις διατάξεις για επετηρίδα και αξιολόγηση (Η Αυγή, 1997c, σ. 7). Στις 4 Σεπτεμβρίου η εφημερίδα επιλέγει να τονίσει τη σύμπτωση απόψεων ΝΔ και ΠΑΣΟΚ (Τίτλος στην πρώτη σελίδα: ΠΑΣΟΚ ΚΑΙ ΝΔ ΨΗΦΙΣΑΝ ΥΠΕΡ ΤΟΥ ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΟΥ ΑΡΣΕΝΗ) (Η Αυγή, 1997d, σ. 1) (Νικολακάκος & Στεφανάκου, 1997, σσ. 6-7).

***N.2986/2002 (ΦΕΚ 24 - 13.02.2002)-Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.***

Τόσο όταν το νομοσχέδιο συζητιόταν στο Κοινοβούλιο όσο και τους επόμενους δύο μήνες, στην Ανώτατη εκπαίδευση επικρατούσε μεγάλη αναταραχή. Τα ΤΕΙ ήταν σε διαρκή διαμάχη με το Υπουργείο Παιδείας για την ανωτατοποίησή τους. Τα ΑΕΙ είχαν σοβαρά προβλήματα με τις Ιατρικές Σχολές και τα Πανεπιστημιακά Νοσοκομεία, ενώ τα μέλη ΔΕΠ διαμαρτύρονταν για τις αμοιβές τους αλλά και το συνταξιοδοτικό. Στα Πανεπιστήμια της χώρας η κατάσταση σε υποδομές και χρηματοδότηση είναι τραγική. Οι καθηγητές είναι χωρισμένοι σε πληβείους και πατρικίους. Από τη μια υπάρχει μια μερίδα καθηγητών που ζουν μόνο με τις αποδοχές τους και από την άλλη καθηγητές (συνήθως της ιατρικής, της νομικής και του πολυτεχνείου) που και κοινοτικά κονδύλια διαχειρίζονται αλλά και ιδιωτεύουν. Οι πρώτοι κυρίως πρωτοστατούν στις κινητοποιήσεις και απειλούν με επ’ αόριστον κλείσιμο των σχολών, αν τα αιτήματά τους δεν ικανοποιηθούν (Παπαματθαίου & Τρίγκα, 2002, σ. 19) (Παπαματθαίου, 2002d, σσ. 8-9) (Τρίγκα, 2002c, σ. 9).

Για τους επικριτές της αξιολόγησης ο 2986 ορίζει ένα διπλό σύστημα αξιολόγησης (από διευθυντή και σύμβουλο) και το αποτέλεσμα είναι ένα σύστημα κατάταξης με ασαφή κριτήρια και χωρίς εγγύηση δικαιοσύνης (Γρόλλιος, Λιάμπας, & Τζήκας, 2002, σ. 131). Αρνητικά σχολιάζεται και το γεγονός πως συνδέεται η μονιμοποίηση και η μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση. Όλο το οικοδόμημα του 2986 κατηγορείται για τη θέσπιση ενός συστήματος ποινών-αμοιβών αλλά και την απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού με παράλληλη εγκατάσταση του ιδεολογήματος του επαγγελματισμού. Το επίδομα ευθύνης που υπόσχεται ο νέος νόμος οδήγησε σε υπερπροσφορά υποψήφιων διευθυντών και έκανε ευκολότερη την αξιολόγησή τους. Ο υφυπουργός παιδείας, λίγους μήνες μετά την ψήφιση του νόμου, χαρακτήρισε τους προηγούμενους Διευθυντές “επιτήδεια μηδενικά”, “αδιάφορους”, “βαριεστημένους”, “χωρίς όραμα” και ισχυρίστηκε πως η απειλή της αξιολόγησης και η μισθολογική αναβάθμιση θα

εξαφανίσουν τέτοιες συμπεριφορές<sup>875</sup>. Σε άρθρο της Καθημερινής βλέπουμε να προκρίνεται και η λογική πως οι ικανοί σταματούν να διδάσκουν και μετατρέπονται σε στελέχη της εκπαίδευσης<sup>876</sup>. Για το ΚΕΕ και το ΠΙ το νομοσχέδιο προβλέπει να μοιραστούν τις αρμοδιότητες που είχε στο προηγούμενο θεσμικό πλαίσιο η ΕΑΣΜ και το ΣΜΑ. Το ΚΕΕ είναι αυτό που σύμφωνα με το νόμο θα ανέπτυξε τους δείκτες αξιολόγησης. Ωστόσο, το ΠΙ με την κάλυψη του ΥΠΕΠΘ έδωσε στη δημοσιότητα τον «Οδηγό Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Οι 17 δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του οδηγού, όπως και οι αντίστοιχοι του ΟΟΣΑ και της ΕΕ, προσπαθούν να ανάγουν σε μετρήσιμα ποσοτικά μεγέθη τις ποιοτικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας. Αυτό χαρακτηρίζεται από κάποιους εκπαιδευτικούς ερευνητές και δικτατορία των δεικτών (Μενδώνης, Μαριόλης, & Γαλάνης, 2002).

### **Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2986/2002 (13/12/2001)**

Στην εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου γίνεται αρχικά αναφορά στις μεταβολές που η τεχνολογία και η επιστήμη έχουν επιφέρει στη ζωή μας με προεξάρχουσα τη βελτίωση αλλά ταυτόχρονα και απαξίωση της γνώσης. Κρίνεται απαραίτητος ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε 1. να μορφώνει υπεύθυνους, δημοκρατικούς και σκεπτόμενους πολίτες, 2. να συλλαμβάνει τη δυναμική της οικονομίας, 3. να επενδύει στο ανθρώπινο δυναμικό, 4. να απορροφά τις ραγδαίες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές και να τις εκμεταλλεύεται έγκαιρα και άμεσα, ώστε να διασφαλίζει το μέλλον της νέας γενιάς. Κρίνεται, έτσι, αναγκαίος ένας εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής και του θεσμικού πλαισίου. Ως τεκμήρια πως ο εκσυγχρονισμός αποδίδει, χρησιμοποιούνται συγκρίσεις μεγεθών με δοσμένους αντίστοιχους μέσους όρους από στοιχεία του Ο.Ο.Σ.Α. Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στις προσπάθειες να ενσωματωθούν οι ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα άρθρα 1 και 2, που αφορούν στην *οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, παρουσιάζονται στην εισηγητική ως βελτίωση μέσω της αποκέντρωσης της αποτελεσματικότητας του διοικητικού μηχανισμού στην εκπαίδευση. Εδώ, γίνεται χρήση του συγκριτικού παραδείγματος (Ισπανία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο) και παρουσιάζονται μεταρρυθμίσεις που αποδεικνύουν πως οι πολιτικές αποκέντρωσης αναβαθμίζουν ποιοτικά το εκπαιδευτικό έργο. Η θεσμοθέτηση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης μαζί με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Διεύθυνσης και τον Προϊστάμενο Γραφείου συνιστούν μια «*ευέλικτη και αποτελεσματική διοικητική και καθοδηγητική πυραμίδα, προαπαιτούμενη για την εποπτεία, στήριξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και των εκπαιδευτικών*».

Για τα άρθρα 4 και 5, που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, η εισηγητική αναφέρει πως ο νόμος θα καθορίσει το σκοπό και τις επιδιώξεις της αξιολόγησης, ώστε οι φορείς που τη διενεργούν να έχουν *ενιαία κατεύθυνση*. Επίσης, η αποσαφήνιση της αξιολογικής διαδικασίας θα διασφαλίσει τη *δίκαιη και αντικειμενική κρίση των αξιολογούμενων*.

Το νομοσχέδιο ιδρύει τον Ο.ΕΠ.ΕΚ, ορίζει με ποιο τρόπο επιλέγονται οι περιφερειακοί διευθυντές, καθορίζει τη σύνθεση και τις αρμοδιότητες των Ανώτερων Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων, ρυθμίζει οργανωτικά θέματα υπηρεσιών και σχολικών μονάδων, ρυθμίζει θέματα εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, ρυθμίζει θέματα σχολικών βιβλίων και σχολικών βιβλιοθηκών κ.α.

<sup>875</sup> Η Καθημερινή, *Ο διευθυντής του σχολείου αποκτά κύρος*, 16 Ιουνίου 2002 (Η Καθημερινή, 2002f).

<sup>876</sup> Η Καθημερινή, *Οι μισθοί και οι θέσεις ευθύνης*, 26 Μαΐου 2002 (Η Καθημερινή, 2002e).

**N.2986/2002 – Πρακτικά Βουλής (14/01/2002 – 22/01/2002)****Επισημάνσεις**

Το ΠΑΣΟΚ αυτή τη φορά παλεύει με όλες του τις δυνάμεις για τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης<sup>877</sup>. Ο εισηγητής της πλειοψηφίας μεταφράζει την υστέρηση αυτή σε χαμένες ευκαιρίες συμπόρευσης με τις άλλες σύγχρονες κοινωνίες. Αναφέρει τις “ανυπόστατες” κατηγορίες της ΝΔ πως το ΠΑΣΟΚ νομοθετεί με κίνητρο να βάλει ο Υπουργός Παιδείας την προσωπική του σφραγίδα. Ένα από τα επιχειρήματα της Κυβέρνησης για τις αντιδράσεις κατά του νομοσχεδίου είναι πως κάποιιοι, χωρίς να τους κατονομάζει, επιχειρούν να βγάλουν στην επιφάνεια *ανασφάλειες που γεννήθηκαν όταν στη χώρα μας υπήρχε δημοκρατικό έλλειμμα* στο τμήμα που αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών<sup>878</sup>.

Ο εισηγητής της ΝΔ υπενθυμίζει πως το κόμμα του μέσω του αρχηγού του, Κώστα Καραμανλή, έχει προτείνει τη θεσμοθέτηση εθνικού διαλόγου για την παιδεία, χωρίς τον οποίο είναι αδύνατη η επίτευξη συναίνεσης. Κατηγορεί την Κυβέρνηση πως το νομοσχέδιο αποτελεί απόδειξη «έλλειψης εθνικού προγραμματισμού και εθνικής στρατηγικής για την παιδεία». Η ΝΔ είναι υπέρ της αξιολόγησης και της διοικητικής αποκέντρωσης, αλλά θεωρεί πως το νομοσχέδιο «δεν έχει αρχές, γιατί δεν έχει αξιοκρατία, γιατί δεν έχει διαφάνεια, γιατί δεν έχει αντικειμενική αξιολόγηση». Η διοικητική πυραμίδα που σχηματίζει δεν διέπεται από διαφάνεια και αξιοκρατία. Για ακόμα μια φορά θίγεται από τον βουλευτή το ζήτημα πως ο νόμος δεν επιλύει καίρια εκπαιδευτικά θέματα, αλλά επαφίεται στην έκδοση πλήθους Π.Δ. και Υ.Α. χωρίς τον έλεγχο της νομοθετικής εξουσίας της Βουλής<sup>879</sup>. Ειδικά για τα άρθρα της αξιολόγησης, ο Χαλκίδης τα χαρακτηρίζει «μνημείο προχειρότητας» που την καθιστούν ανέφικτη.

Ο ειδικός αγορητής του ΚΚΕ ξεκινά λέγοντας πως το κόμμα του δεν διαφωνεί με την αποκέντρωση στις λειτουργίες της εκπαίδευσης, την αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά με τον τρόπο που αυτά προσδιορίζονται στο νομοσχέδιο. Το ΚΚΕ διαφωνεί με την εξάρτηση από τον υπουργό όλων των διοικητικών υποσυστημάτων, τον οποίο αποκαλεί «παραγωγό ιδεολογικής συμπεριφοράς στο χώρο της εκπαίδευσης». Ο Χουρμουζιάδης, στο θέμα της αξιολόγησης αρχικά, εντοπίζει έλλειψη ενός θεωρητικού ορισμού γύρω από τον οποίο θα οικοδομηθεί η πρόταση για παρέμβαση. Ισχυρίζεται πως η παρουσίαση των περιεχομένων της αξιολόγησης γίνεται «με έναν αδόκιμο παρατακτικό τρόπο», χωρίς τελικά να αποκαλύπτονται οι στόχοι και οι σκοποί. Μένει, επομένως, η αίσθηση πως «η αξιολόγηση θα εκφυλιστεί και αυτή σε μια διοικητική πράξη αυταρχικού ελέγχου και γραφειοκρατικών διαπιστώσεων». Μια γενική διαπίστωση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι πως το νομοσχέδιο ορίζει τις διαδικασίες, αλλά δεν περιγράφει την ουσία. Συνάμα, δεν μπορεί να υπάρξει τέλειος διαχωρισμός μεταξύ αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, καθώς αυτά συνδέονται συστηματικά.

Και ο Συνασπισμός της Αριστεράς και της Προόδου θεωρεί πως η αξιολόγηση είναι αναγκαία, ενώ η στόχευση είναι «να ενισχύει, να επιμορφώνει, να αναδεικνύει κάθε μέρα και περισσότερο αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό και όχι να μετατρέπεται σε διαδικασία ασφυκτικού διοικητικού ελέγχου του εκπαιδευτικού»<sup>880</sup>. Αντί αυτού, το νομοσχέδιο προτείνει μια αξιολόγηση

<sup>877</sup> «Το αίτημα αυτό είναι καθολικό και διαχρονικό. [...] διατυπώθηκαν διάφορες εκδοχές της κατεπείγουσας και πάντα αναγκαίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης [...] Δεν τολμήσαμε όμως για πολλά χρόνια να μπούμε στη δοκιμασία, άρα και στην αναμέτρηση, της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.». Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ι' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΧΣΤ' (14/1/2002), σελ. 3106.

<sup>878</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ι' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΧΣΤ' (14/1/2002), σελ. 3106-3108.

<sup>879</sup> 40 Π.Δ. και Υ.Α. προβλέπονται στα 12 άρθρα του νομοσχεδίου. Β' Σύνοδος της Ι' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΧΣΤ' (14/1/2002), σελ. 3109.

<sup>880</sup> «Για το Συνασπισμό της Αριστεράς και της Προόδου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να στοχεύει στην ανατροφοδότηση και στην ποιοτική βελτίωση της σχολικής ζωής, στον περαιτέρω εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, στη μορφωτική παιδαγωγική ενίσχυση της εκπαιδευτικής πράξης, στη διαρκή επιστημονική ανανέωση του γνωστικού περιεχομένου. Η αξιολόγηση πρέπει να αφορά σε όλους τους συντελεστές της σχολικής λειτουργίας. Να πραγματοποιείται με ανοιχτές, συμμετοχικές,

που συρρικνώνεται σε ασφυκτικό διοικητικό έλεγχο και πειθάρχηση, ενώ περιορίζει την αυτονομία. Ο σκοπός της θα έπρεπε είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, η βελτίωση του γνωστικού περιεχομένου της διδασκαλίας και η αναβάθμιση του μορφωτικού εκπολιτιστικού περιεχομένου του σχολείου. Μια ακόμα παράμετρος, που τίθεται από τον Κουβέλη, είναι αυτή της δυνατότητας των σχολείων να πειραματίζονται ερευνητικά, να έχουν ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα και να οργανώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παιδαγωγικές και διδακτικές παρεμβάσεις για τις οποίες θα αξιολογούνται. Η αξιολόγησή τους αυτή πρέπει να περιέχει θεσμοθετημένες διαδικασίες με πρόβλεψη κινήτρων. Για τις πρακτικές τόσο της αξιολόγησης όσο και της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν επιμορφωθεί. Τέλος, ζητά διαχωρισμό της «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» και της «υπηρεσιακής κρίσης», αλλά και αποσύνδεση της υπηρεσιακής κρίσης από τη μισθολογική εξέλιξη. Για την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών δομών, θεωρεί πως θα καταλήξει να λειτουργεί ως υπερσυγκέντρωση αρμοδιοτήτων σε έναν Περιφερειακό Διευθυντή διορισμένο από την Κυβέρνηση.

Δείγμα του πώς μπορούν τα ίδια ακριβώς δεδομένα να “διαβαστούν” διαφορετικά είναι η αγόρευση του βουλευτή της ΝΔ Μιχάλη Παπαδόπουλου σε αντιδιαστολή με αυτήν του Υπουργού Παιδείας Πέτρου Ευθυμίου. Ο βουλευτής, με έντονο λόγο, κατηγορεί την Κυβέρνηση πως έχει καταργήσει αξιόλογα νομοθετήματα και φορείς για την αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιχειρεί με ένα αναξιοκρατικό νομοθέτημα και πλήθος από Π.Δ. που θα ακολουθήσουν να βολέψει τα κομματικά της στελέχη. Χρησιμοποιεί μελέτες του ΟΟΣΑ, του δικτύου ΕΥΡΙΔΙΚΗ και της EUROSTAT, για να δείξει τα τεράστια προβλήματα στην εκπαίδευση που απορρέουν από κυβερνητικές επιλογές. Επικαλείται και αυτός την πρόταση της ΝΔ για δημιουργία εθνικού οργάνου σχεδιασμού για την παιδεία, καθώς και εθνικού συστήματος αξιολόγησης, που θα λειτουργούν απρόσκοπτα και ανεξάρτητα. Ο Υπουργός επιλέγει να ξεκινήσει και αυτός την αγόρευσή του με το να περιγράψει το υφιστάμενο τοπίο στην εκπαίδευση, αλλά σε αντίθεση με τους προηγούμενους ομιλητές θέλει να αναδείξει τις βελτιώσεις που επιτελέστηκαν από το 1974 έως το 2002· χρησιμοποιεί την έκθεση του ΟΟΣΑ *Education at a Glance*, για να αναδείξει τα σημεία που η Ελλάδα έχει από τους καλύτερους ευρωπαϊκούς δείκτες. Ανάμεσα σε άλλα, επιλέγει να τονίσει ιδιαίτερα τη διεύρυνση στην Ανώτατη Εκπαίδευση επί υπουργίας του Γεράσιμου Αρσένη. Κάνει λόγο για άγνομη κριτική που δεν αφορά τομείς με τους οποίους ασχολείται το νομοσχέδιο. Ο Σουφλιάς, υπενθυμίζει ο Ευθυμίου, είχε ονομάσει την προσπάθεια συγκρότησης ενός σώματος θέσεων γύρω από την πρότασή του «εθνικό διάλογο», καταλήγοντας, ωστόσο, να την υλοποιήσει με Π.Δ. Στη συνέχεια, επικαλείται μαρτυρία της κα Σχοιναράκη, λέει πως το 70% των θέσεων της ΔΟΕ έχουν ενσωματωθεί στο νομοσχέδιο, ενώ υπάρχει διαφορά προσέγγισης με την ΟΛΜΕ που προτιμά να πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα ο Σύλλογος Διδασκόντων. Με τη θέση της ΟΛΜΕ δεν συμφωνούν ούτε τα υφιστάμενα αξιολογικά συστήματα της Ευρώπης, καθώς ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει σημαίνοντα ρόλο στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και όχι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Για τον Κοινοβουλευτικό Εκπρόσωπο του ΚΚΕ «Ένα γρανάζι, ένας μοχλός στην εφαρμογή αυτής της αντιδραστικής μεταρρύθμισης είναι και η αξιολόγηση». Η μεταρρύθμιση για την οποία μιλά, στοχεύει στην εξασφάλιση φτηνής εργατικής δύναμης και μια ελίτ να πηγαίνει στο πανεπιστήμιο. Η αξιολόγηση που προτείνεται είναι φόβητρο για να δημιουργηθούν πειθαρχημένοι και χειραγωγημένοι εκπαιδευτικοί. Το πώς θα διενεργείται η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων παραμένει ασαφές. Υποδεικνύει ως πιλότο τις αγγλοσαξονικές χώρες και έτσι, συμπεραίνει πως ο βασικότερος δείκτης θα είναι οι επιδόσεις των μαθητών, με βάση την οποία θα χρηματοδοτούνται τα σχολεία. Τελικά, η αξιολόγηση θα αποφανθεί πως για την κακή κατάσταση των σχολικών μονάδων ευθύνονται οι εκπαιδευτικοί.

Ο Κοντογιαννόπουλος, πρώην υπουργός παιδείας, βεβαιώνει κατηγορηματικά το κοινοβούλιο πως «μόνο διάλογος γίνεται και αποφεύγονται να παρθούν αποφάσεις». Στη συνέχεια,

---

δημοκρατικές και διαφανείς διαδικασίες. Να αποσκοπεί στη διαρκή ενίσχυση της εκπαιδευτικής πράξης, με υπεύθυνο αλλά και συγκροτημένο τρόπο». Β' Σύνοδος της Ι' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΧΣΤ' (14/1/2002), σελ. 3111.

με υπερκομματική διάθεση ρωτά τους συναδέλφους του από τη ΝΔ να απαντήσουν στο ερώτημα αν δέχονται το Π.Δ. του Γιώργου Σουφλιά και να δεσμευτούν πως θα το εφαρμόσουν, όταν εκλεγούν. Καταγγέλλει πως στην επιτροπή είδε τις συνδικαλιστικές ηγεσίες (η μία προσκείμενη στο ΠΑΣΟΚ και η άλλη στη ΝΔ) να αρνούνται απόλυτα την αξιολόγηση και τα κόμματα, που θεωρητικά τη δέχονται, να κλείνουν το μάτι στους συνδικαλιστές και να καταψηφίζουν τις ρυθμίσεις που αφορούν στην αξιολόγηση, με το πρόσχημα πως δεν έγινε διάλογος ή πως δεν συμφωνούν με τις διαδικασίες.

Ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Πυθαγόρας Βαρδίκος θέτει στο τραπέζι των συζητήσεων τον Ευρωπαϊκό κοινό χώρο εκπαίδευσης που πρόκειται να δημιουργηθεί. Αναφέρει πως το 2004 έχει οριστεί ως έτος συνάντησης των ευρωπαϊκών χωρών ώστε, με προοπτική το 2010, να δομήσουν την εξέλιξη σύγκλισης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της καθεμιάς. Θεωρεί πως το νομοσχέδιο αυτό προετοιμάζει τη χώρα για αυτήν τη μάχη. [Γίνεται πρώτη φορά λόγος για νομοθέτημα που είναι σε συνάφεια με το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι]

Η μείζονα Αντιπολίτευση διαμαρτύρεται για τον τρόπο υλοποίησης του νομοσχεδίου και ζητά όπου προβλέπεται η έκδοση Υ.Α., να γίνει αντικατάσταση από Π.Δ. Η Κυβέρνηση, αντιθέτως, ισχυρίζεται πως το σχέδιο νόμου είναι τόσο αναλυτικό που δεν επιβάλλεται να υλοποιηθεί με Π.Δ. –βλέπε την περίπτωση του Π.Δ.320/93 του Σουφλιά– αλλά αρκούν απλές Υ.Α.

Κάποιοι από τους βουλευτές της ΝΔ κάνουν υπέρμετρα προκλητικές δηλώσεις, λέγοντας πως καλύτερα το ΠΑΣΟΚ να πετάξει το νομοσχέδιο. Θεωρούν πως οι συνδικαλιστές του νομοθετούν.

Ο Γεράσιμος Αρσένης βρίσκεται στη δύσκολη θέση να πρέπει να υποστηρίξει ένα νομοσχέδιο του κόμματός του που έρχεται να “ξηλώσει” τη δική του μεταρρύθμιση (Ν.2525/97), η οποία είχε βασικό κορμό την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο νόμος δεν εφαρμόστηκε ποτέ μετά τις αντιδράσεις των κομμάτων και τις ηγεσίες των συνδικαλιστικών οργάνων. Πριν τις εκλογές του Απριλίου του 2000, τόσο ο Πρωθυπουργός όσο και ο ίδιος δήλωσαν στη Βουλή πως αμέσως μετά τις εκλογές θα εφαρμοστεί ο νόμος. Προχώρησαν στην έκδοση Π.Δ. που ρύθμιζε όλες τις λεπτομέρειες της αξιολογικής διαδικασίας αλλά και τις απαραίτητες Υ.Α. Από την πλευρά των συνδικαλιστών που κατανόησαν πως η αξιολόγηση θα εφαρμοστεί, υπήρχαν ενστάσεις για το ΣΜΑ: να μην είναι μόνιμοι, αλλά επί θητεία και να λειτουργούν μόνο στην περίπτωση ενστάσεων. Δύο χρόνια μετά το πάγωμα της αξιολόγησης, η Κυβέρνηση έρχεται να την αλλάξει. Ο λόγος είναι οι πιέσεις των συνδικαλιστών που αντιδρούν ακόμα και σε αυτήν την «ακρωτηριασμένη εναλλακτική», όπως αποκαλεί ο πρώην υπουργός παιδείας το νομοσχέδιο. Θεωρεί πως η Κυβέρνηση πρέπει να σταματήσει να ενδίδει στις πιέσεις των συνδικαλιστών και να προχωρήσει την αξιολόγηση με τη στήριξη της κοινωνίας και των εκπαιδευτικών. Πιστεύει ότι η μη υλοποίηση των δεσμεύσεων κάνει την Κυβέρνηση να φαίνεται αναξίοπιστα. Η βασική διαφορά του Ν.2525 από το παρόν νομοσχέδιο είναι η απουσία στο δεύτερο της εξωτερικής αξιολόγησης. Τέλος, προτείνει να αντικατασταθούν οι Υ.Α. από Π.Δ. Δηλώνει πως λόγω της ιστορίας του θέματος, δεν έχει πειστεί να στηρίξει το νομοσχέδιο<sup>881</sup>.

**[Η μετατροπή των Υ.Α. σε Π.Δ. σημαίνει έλεγχο και από ένα ανώτατο δικαστικό σώμα, π.χ. το Συμβούλιο της Επικρατείας, αν συνάδουν τα κριτήρια με το νόμο. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται πως ο επόμενος υπουργός δεν μπορεί με μια υπουργική απόφαση να αλλάξει τα κριτήρια.]**

Ο Βασίλης Κεδικόγλου ειρωνεύεται την ύπαρξη στο Υπουργείο Παιδείας επί εικοσαετίας του ίδιου συμβούλου. Στις λεπτομέρειες του νομοσχεδίου στέκεται στην έννοια “Μετακλητός” και την ορίζει ως *αυτός που διορίζεται και παύεται*. Επιχειρεί να αποδείξει πως δεν υπάρχει με αυτόν τον τρόπο ιεραρχική συνέχεια· όταν ο Υπουργός το επιθυμεί ή αλλάζει, ο μετακλητός παύεται, άρα δεν υπάρχει διοίκηση και ιεραρχία με συνέχεια στην εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο, η έκδοση Υ.Α. υπηρετεί και μια ακόμα ανάγκη. Το Π.Δ. θα είχε νόημα αν ο διευθυντής δεν ήταν μετακλητός. *«Το διάταγμα είναι υπακοή στη βούληση του νόμου. Έτσι διδάσκει ο κ. Παυλόπουλος. Η απόφαση*

<sup>881</sup> Πράγμα που συνέβη, καθώς η ΝΔ υπέβαλε αίτηση ονομαστικής ψηφοφορίας για τα άρθρα 3,4,5 και ο Αρσένης, μεταξύ άλλων, δεν ψήφισε τα άρθρα όντας απών.

είναι υπακοή στη βούληση του Υπουργού. Και εφόσον έχετε μετακλητούς οι οποίοι ανά πάσα στιγμή παύονται χωρίς κανένα περιορισμό από τον Υπουργό, βέβαια πρέπει να έχετε αποφάσεις υπουργικές οι οποίες να αλλάζουν ανά πάσα στιγμή»<sup>882</sup>.

Το αξιοσημείωτο με τις αγορεύσεις Κεδίκογλου είναι το πώς διαφωνίες καταλήγουν σε αποκαλύψεις που δεν θα έπρεπε να γίνουν.

### **ΟΛΜΕ (N.2986/2002)**

Στις 25/9/2002 η ΟΛΜΕ εξέδωσε την «ΑΠΟΦΑΣΗ ΤΟΥ Δ.Σ. ΤΗΣ ΟΛΜΕ» με θέμα: «Οι πρόσφατες επιλογές στελεχών της εκπαίδευσης» (Αρ.Πρωτ.1038). Επισημαίνεται πως βασική κυβερνητική επιλογή είναι η «οικοδόμηση μιας αυταρχικής διοικητικής πυραμίδας» όπου οι περιφερειάρχες θα είναι ελεγχόμενοι από το ΥΠΕΠΘ κομματικοί τοποτηρητές που «θα προωθούν την κομματική χειραγώγηση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών». Η ΟΛΜΕ καταγγέλλει πως η επιλογή των συγκεκριμένων "περιφερειάρχων" επιβεβαιώνει την εκτίμησή της. Προσθέτει πως οι διαδικασίες αξιολόγησής τους είναι πρόδρομος των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Κλείνει, λέγοντας πως στη συνείδηση του κλάδου "είναι άκυρες οι πρόσφατες επιλογές των στελεχών εκπαίδευσης" και ζητά κατάργηση του Π.Δ. για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ, 2002a). Δύο μέρες αργότερα, ακολουθεί ανακοίνωση της ΟΛΜΕ (υπογράφουν ο πρόεδρος Ν. Τσούλιας και ο γ.γ. Κ. Μπόικος) που επαναλαμβάνει πως οι επιλογές των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης επιβεβαιώνουν τις πραγματικές προθέσεις του ΥΠΕΠΘ για την κομματική χειραγώγηση του εκπαιδευτικού συστήματος (ΟΛΜΕ, 2002b). Στις 20 Νοεμβρίου 2002 το Δ.Σ. της ΟΛΜΕ στέλνει επιστολή στις ΕΛΜΕ με την οποία παρέχει πλήρη κάλυψη στους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν τις αποφάσεις του Δ.Σ., οι οποίες επί της ουσίας αναίρουν την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 (ΟΛΜΕ, 2002c).

### **ΜΜΕ & Ν.2986/2002**

**Η Καθημερινή** ξεκινά να ασχολείται νωρίς με το νομοσχέδιο και στις 6 Ιανουαρίου δημοσιεύει ολοσέλιδο αφιέρωμα στη ρύθμιση του νομοσχεδίου για την ιδιωτική εκπαίδευση. Το μείζον πρόβλημα των ιδιωτικών είναι η επιβολή πλαφόν στις απολύσεις εκπαιδευτικών (Λακασάς, 2002a, σ. 23). Στις 9 Ιανουαρίου το άρθρο κάνει λόγο για «εμπόλεμη κατάσταση» στην οποία βρίσκονται οι ιδιοκτήτες των ιδιωτικών σχολείων και οι εκπαιδευτικοί τους (Λακασάς & Τσούσιας, 2002, σ. 4). Η Καθημερινή στις 11 Ιανουαρίου αναδεικνύει ξανά την αντιπαράθεση μεταξύ Υπουργείου και σχολάρχων. Το υπουργείο, καταγγέλλουν οι σχολάρχες, έχει επιλέξει με ευθεία παρέμβαση να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στη νοοτροπία της μονιμότητας και του εφησυχασμού. Η άλλη πλευρά επικαλείται τις εκκρεμείς αγωγές των απολυμένων εκπαιδευτικών αλλά και τον «ψυχολογικό τσαμπουκά μέσα στην εκπαιδευτική λειτουργία της σχολικής μονάδας» (Λακασάς, 2002b, σ. 3). Στην ίδια σελίδα το άρθρο για την υποχώρηση του Ευθυμίου υπογραμμίζει πως ο Υπουργός ικανοποίησε ένα από τα αιτήματα των ιδιοκτητών, ενώ ανέφερε και τη θέση του Βασίλη Κοντογιαννόπουλου κατά της ρύθμισης για τον περιορισμό των απολύσεων με κρατική παρέμβαση (Καλλιαγκόπουλος & Τσιούτσιος, 2002, σ. 3). Αντίθετη με την επιχειρούμενη μεταρρύθμιση είναι και η ΟΛΜΕ που εξαγγέλλει απεργιακές κινητοποιήσεις (Η Καθημερινή, 2002a, σ. 3). Σε επόμενη σελίδα, φιλοξενείται άρθρο με τίτλο «Ευθυμίου οπισθοδρόμηση». Η εργοδοτική ελευθερία για το συντάκτη του άρθρου πιστώνεται με την αυξημένη παραγωγικότητα και ανταγωνιστικότητα των ιδιωτικών σχολείων, ο οποίος αποκαλεί την τροπολογία άστοχη, επικίνδυνη και οπισθοδρομική (Η Καθημερινή, 2002b, σ. 12). Την επόμενη μέρα, στην πρώτη σελίδα φιλοξενείται σχόλιο του Καρακούση στο οποίο αναδεικνύεται η ουσία της παρέμβασης Ευθυμίου. Ο αρθρογράφος θεωρεί ότι εδράζεται στην αντίληψη των συνδικαλιστών πως πρέπει να τηρούνται οι ισορροπίες στον κλάδο· καθώς οι παροχές που εξασφάλισαν οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων πρέπει να αντισταθμιστούν με την ικανοποίηση κάποιου αιτήματος των ιδιωτικών εκπαιδευτικών (Καρακούσης, 2002a, σ. 1). Το άρθρο της ίδιας μέρας του Λακασά, υπογραμμίζει πόσο αποφασισμένοι είναι οι σχολάρχες να αντιταχθούν στην τροπολογία (Λακασάς, 2002c, σ. 5).

<sup>882</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ι' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΞΖ' (15/1/2002), σελ. 3136-3138.

Στις 15 Ιανουαρίου, μια μέρα μετά την έναρξη της συζήτησης στην Ολομέλεια, αρχίζουν οι κινητοποιήσεις στη δημόσια σχολεία και οξύνεται η διαμάχη στην ιδιωτική. Στο άρθρο είναι σαφές πως σχολάρχες και εκπαιδευτικοί είναι σε αντίπαλα στρατόπεδα με τους πρώτους να καταγγέλλουν εξαναγκασμούς σε παραίτηση αντί απολύσεων, κάμερες σε αίθουσες και παρέμβαση του διευθυντή, μικρόφωνα στις τάξεις, προσπάθεια να επιβληθεί νοσοτροπία ιδιωτικής επιχείρησης (Λακασάς, 2002d, σ. 6). Στις 16 Ιανουαρίου η εφημερίδα περιλαμβάνει ένα μικρό άρθρο με τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να συνεχίσουν τις κινητοποιήσεις τους αλλά και το αίτημά τους για απόσυρση του νομοσχεδίου. Στο άρθρο περιλαμβάνεται και φωτογραφία από συγκέντρωση έξω από το Υπουργείο, όπου τρεις εκπαιδευτικοί ντυμένοι με στολή φυλακισμένου παρουσίασαν την αξιολόγηση σαν βασανιστήριο με θύτες και θύματα (Λακασάς, 2002e, σ. 4). Στις 17 Ιανουαρίου η εφημερίδα έχει άρθρο με τίτλο «Μύδροι Αρσένη κατά Ευθυμίου». Στη δεύτερη περίοδο του άρθρου αναφέρεται πως ο Αρσένης θα καταψηφίσει το άρθρο και παράλληλα πως εξαπέλυσε σφοδρή επίθεση κατά του Πέτρου Ευθυμίου. Ο Αρσένης υπενθυμίζει την προεκλογική δέσμευση της Κυβέρνησης η αξιολόγηση να υλοποιηθεί με τις ρυθμίσεις που είχαν θεσπιστεί επί υπουργίας του. «Η προώθηση της νέας ρύθμισης αφήνει έκθετους της κυβέρνηση και τον πρωθυπουργό». Το σύστημα προέβλεπε εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση από το Σώμα των 800 Μονίμων Αξιολογητών, ενώ τώρα ΠΙ και ΚΕΕ μετατρέπονται σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς. Βασικότερη επισήμανση του πρώην υπουργού παιδείας είναι πως το θέμα θα παραπεμφθεί στις ελληνικές καλένδες. Η αιτία κατά την άποψη του Αρσένη είναι πως η Κυβέρνηση υπέκυψε στις πιέσεις των συνδικαλιστών. Ο Ευθυμίου απάντησε σε ήπιο τόνο πως το νέο σύστημα αξιολόγησης «είναι ενισχυτική πράξη, δεν είναι τιμωρητική». Το σύστημα των επιθεωρητών, που βασίζεται στη φιλοσοφία της εξωτερικής αξιολόγησης, το χαρακτήρισε «μια εξουσία έξω από το σώμα της εκπαίδευσης που μπορούσε να πάρει κομματικά χαρακτηριστικά και έχει κομματικά χαρακτηριστικά» (Λακασάς, 2002f, σ. 6). Στις 19, στις 22 και στις 23 Ιανουαρίου η εφημερίδα καταγράφει την τάση για απεργιακές κινητοποιήσεις σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στα ΑΕΙ τα αιτήματα είναι κυρίως οικονομικά, ενώ ΟΛΜΕ και ΔΟΕ αντιτίθενται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Η Καθημερινή, 2002c, σ. 6) (Λακασάς, 2002g, σ. 6) (Λακασάς, 2002h, σ. 6). Στις 23 Ιανουαρίου στο άρθρο με τίτλο «Πύρρειος νίκη Ευθυμίου» αναφέρονται οι απώλειες κατά την ψήφιση άρθρων του νομοσχεδίου από κυβερνητικούς βουλευτές. Τη διάταξη για την ιδιωτική εκπαίδευση καταψήφισαν οι Βασίλης Κοντογιαννόπουλος και Κυριάκος Σπυριούνης, ενώ δήλωσαν 'παρών' η Νόρα Κατσέλη και ο Φοίβος Ιωαννίδης. Απουσίαζαν οι Γεράσιμος Αρσένης και Θεόδωρος Κατσανέβας που είχαν αντιρρήσεις για το νομοσχέδιο, απόντες ήταν οι Γιάννης Ζαφειρόπουλος, Γιάννος Παπαντωνίου, Βάσω Παπανδρέου, Κίμων Κουλούρης, Άκης Τσοχατζόπουλος, Κάρολος Παπούλιας και Κώστας Λαλιώτης. Ο Πρόεδρος της ΟΙΕΛΕ Μιχάλης Κουρουτός είπε για το νόμο πως «θα αφήσει εποχή γιατί είναι δίκαιος» (Λακασάς, 2002i, σ. 6).

Στην **Ημερησία** στις 12-13 Ιανουαρίου ανακοινώνεται πως δάσκαλοι και καθηγητές ακονίζουν τα ξιφή τους με αφορμή το υπό συζήτηση νομοσχέδιο. Ο τίτλος είναι «Αρνούνται την αξιολόγηση και κλείνουν τα σχολεία». Οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική τους εξέλιξη, θεωρούν πως ο θεσμός του περιφερειακού διευθυντή παραμένει κομματικός και είναι αντίθετοι με το να προεδρεύει στο ειδικό συμβούλιο που τους αξιολογεί ο γ.γ. του υπουργείου Παιδείας. ΔΟΕ και ΟΛΜΕ τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης, αλλά ζητούν να διασφαλίζεται η αξιοπιστία της. Στο άρθρο προβλέπεται ότι δεν θα “μπλοκαριστεί” η ψήφιση του νομοσχεδίου, και αυτό η αρθρογράφος το στηρίζει στο γεγονός πως αρχικά παρέχεται δυνατότητα εθελοντικής προσέλευσης για αξιολόγηση (Καλημέρη, 2002a, σ. 35). Στις 14 Ιανουαρίου η εφημερίδα ενημερώνει τους αναγνώστες της στο πρωτοσέλιδο για την απεργία (παραπέμπει σε άρθρα εντός), με τον ειρωνικό τίτλο «Υπέρ αναξιοκρατίας, απεργία στα σχολεία», και δίνει λεπτομέρειες για τις εξελίξεις στο απεργιακό μέτωπο (Ημερησία, 2002, σ. 16). Στις 15 Ιανουαρίου υπογραμμίζεται για μια ακόμα φορά πως οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στο υπό συζήτηση νομοσχέδιο «που καθιερώνει, για πρώτη φορά, την αξιολόγησή τους». Ο εισηγητής του ΠΑΣΟΚ Φούρας θεωρεί το νομοσχέδιο ενισχυτικό της ποιοτικής δουλειάς αντί της ραστώνης. Ο υπεύθυνος του τομέα παιδείας της ΝΔ Γ. Καλός το χαρακτήρισε δαιδαλώδες και πρόχειρο. Ο βουλευτής του

ΚΚΕ Χουρμουζιάδης ισχυρίστηκε πως «τα όργανα που θεσμοθετούνται “παρεμβαίνουν αυταρχικά στη λειτουργία της εκπαίδευσης και δεν ενσωματώνει στοιχεία κοινωνικού ελέγχου” (Καλημέρη, 2002b, σ. 15). Στις 16 Ιανουαρίου το άρθρο έχει τίτλο «Η αξιολόγηση έβγαλε στους δρόμους τους εκπαιδευτικούς». Φιλοξενείται και εδώ η φωτογραφία από το δρώμενο των εκπαιδευτικών στο Υπουργείο Παιδείας. Η συνάντηση των εκπαιδευτικών με τον Ευθυμίου δεν είχε κανένα αποτέλεσμα και ο Υπουργός απέκλεισε το ενδεχόμενο να προβεί σε αλλαγές στο επίμαχο νομοσχέδιο, ενώ ο Υφυπουργός διαβεβαίωσε τους εκπαιδευτικούς πως δεν θα συνδεθεί η αξιολόγηση με τη μισθολογική τους εξέλιξη (Καλημέρη, 2002c, σ. 14). Στην ίδια σελίδα, φιλοξενείται η δήλωση του Αρσένη στη Βουλή πως δεν μπορεί να στηρίξει το νομοσχέδιο που προέκυψε από πιέσεις συντεχνιών, και κάνει την Κυβέρνηση να μοιάζει αναξιόπιστη, ψηφίζοντας νόμους που δεν υλοποιεί. Στην κατά άρθρο συζήτηση ο Ευθυμίου τροποποίησε το άρθρο 4 της αξιολόγησης, ανακοινώνοντας πως ο σύλλογος διδασκόντων θα συντάσσει τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, που προωθούνται στο ΚΕΕ και έπειτα μια ετήσια έκθεση αξιολόγησης θα υποβάλλεται στον υπουργό Παιδείας. Καταγράφονται ακόμα η άποψη της Γεννηματά, πως η αξιολόγηση θα βελτιώνει το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, και του Μητσοτάκη, πως το ΠΑΣΟΚ επιστρέφει στην πολιτική της ΝΔ, προσθέτοντας πως όποια αξιολόγηση είναι καλύτερη από το να μην υπάρχει καμιά. Και στις 17 του μήνα το κλίμα είναι έντονο και οι αντιπαραθέσεις υπουργείου εκπαιδευτικών και σχολαρχών συνεχίζονται. Όλες οι πλευρές μοιάζουν ανυποχώρητες (Καλημέρη, 2002d, σ. 16). Στις 18 Ιανουαρίου στις κινητοποιήσεις συμμετέχουν πλέον όλες οι εκπαιδευτικές βαθμίδες και η ιδιωτική εκπαίδευση, ενώ ιδεολογική αντιπαράθεση μεταξύ ΠΑΣΟΚ και ΝΔ προκάλεσε η διάταξη για τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς (Καλημέρη, 2002e, σσ. 16,25) (Χατζηδημητρίου & Γαλανού, 2002, σσ. 16,25). Στο φύλλο του Σαββατοκύριακου 19-20 Ιανουαρίου, στο ένθετο Εκπαίδευση, η εφημερίδα επιλέγει ξανά την αντιπαράθεση εκπαιδευτικών και Υπουργείου με έμφαση στις απειλές για απεργίες και κινητοποιήσεις. Το ίδιο ισχύει και τις επόμενες μέρες (Καλημέρη, 2002f, σ. 14) (Καλημέρη, 2002g, σ. 25) (Καλημέρη, 2002h, σσ. 16,25). Στο ίδιο φύλλο έχουμε και την καταγραφή των αντιδράσεων για το άρθρο για την ιδιωτική εκπαίδευση, όπου πληροφορούμαστε πως η ΝΔ εμφανίστηκε “συμπαγής”, ενώ βουλευτές του ΠΑΣΟΚ καταψήφισαν ή ψήφισαν παρών ή απουσίαζαν (Βασίλης Κοντογιαννόπουλος, Κυριάκος Σπυριούνης, Νόρα Κατσέλη, Φοίβος Ιωαννίδης, Γεράσιμος Αρσένης, Θεόδωρος Κατσανέβας, Στέλιος Παπαθεμελής).

Στις 10 Ιανουαρίου η **Ελευθεροτυπία** καταπιάνεται με το νομοσχέδιο σε ένα δισέλιδο με ποικίλα άρθρα και κεντρικό τίτλο «Κόντρα στην αξιολόγηση». Το βασικό άρθρο εξαγγέλλει μια σειρά από απεργίες κυρίως για την αντίθεση της ΟΛΜΕ στην αξιολόγηση. Οι συνδικαλιστές μιλούν για «κομματική χειραγώγηση» του εκπαιδευτικού έργου. Αντίθετος είναι και ο πρώην Υπουργός παιδείας, γραμματέας Πολιτικού Σχεδιασμού και Προγράμματος της ΝΔ, Γιώργος Σουφλιάς, ο οποίος υπόσχεται αποκατάσταση της αξιοκρατίας με ουσιαστική αξιολόγηση από την αυριανή κυβέρνηση της ΝΔ (Ελευθεροτυπία, 2002a, σσ. 16-17). Δάσκαλοι και καθηγητές απορρίπτουν την αξιολόγηση και δέχονται μόνο αξιολόγηση από τα συνδικαλιστικά τους όργανα (Νταϊλιάνα, 2002, σ. 16). Στο ίδιο αρνητικό κλίμα και η αντιμετώπιση της τροπολογίας για τα ιδιωτικά σχολεία και τον περιορισμό απολύσεων ιδιωτικών εκπαιδευτικών (Ελευθεροτυπία, 2002b, σ. 17). Στις 12 Ιανουαρίου η Εφημερίδα φιλοξενεί ολοσέλιδη ανακοίνωση του Κολλεγίου Αθηνών με λεζάντα «Και τώρα ήρθε η ώρα να χαλάσει και η εκπαίδευση που λειτουργεί σωστά». Το κείμενο είναι διατυπωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να προβάλλει την όψη της τροπολογίας που ακυρώνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού των ιδιωτικών σχολείων, αφαιρώντας έτσι το συγκριτικό πλεονέκτημα να έχουν τους “καλύτερους” δασκάλους. Στις 15 Ιανουαρίου εξαγγέλλονται απεργιακές κινητοποιήσεις (Ελευθεροτυπία, 2002c, σ. 48). Την επόμενη μέρα η εφημερίδα έχει στο πρωτοσέλιδο την εικόνα από το δρώμενο των απεργών εκπαιδευτικών (φυλακισμένοι) και η ανάλυση φιλοξενείται σε επόμενες σελίδες. Ένα δισέλιδο στο εσωτερικό της εφημερίδας ασχολείται κυρίως με την *κόντρα για την αξιολόγηση*. Οι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν χάπενινγκ όπου ένας καθηγητής, ένας δάσκαλος και ένας νηπιαγωγός κακοποιήθηκαν από το δήμιο αξιολογητή. Αντιπροσωπία της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ συναντήθηκε με



τον Υπουργό και τον Υφυπουργό παιδείας, ενώ επέδωσαν και ψήφισμα στον πρόεδρο της Βουλής Απ. Κακλαμάνη. Όλοι τόνισαν την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης (Ελευθεροτυπία, 2002d, σσ. 18,47). Ο Ευθυμίου επιχειρηματολογεί για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, λέγοντας πως αποτελεί ουσιαστικό βήμα για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ο πρόεδρος της ΟΛΜΕ Τσούλιας απαριθμεί τους λόγους για τους οποίους οι καθηγητές διαφωνούν με τις διατάξεις του νομοσχεδίου: δεν υπάρχει αντικειμενικό σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, η αξιολόγηση πρέπει να στηρίζεται στο σύλλογο διδασκόντων, να δίνει ευθύνες και πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς και να αποτιμά συνολικά όλους τους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου (καθηγητές, αναλυτικά προγράμματα, βιβλία κ.α.), η αξιολόγηση πρέπει να βρει δρόμους συνεργασίας όλων των πλευρών που ενέχονται στη μόρφωση των μαθητών και να εστιάζει στην επίλυση των προβλημάτων. Ο Τσούλιας θεωρεί πως δεν προηγήθηκε επαρκής διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα. Ο πρόεδρος της ΔΟΕ, Βασίλης Παληγιάννης, τονίζει πως ο κλάδος είναι υπέρ της αξιολόγησης και της ουσιαστικής επιμόρφωσης. Η αξιολόγηση πρέπει να στοχεύει στη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση, την ενίσχυση, την ανατροφοδότηση, την ενθάρρυνση και τη στήριξη του εκπαιδευτικού. Ένα σύστημα αξιολόγησης προϋποθέτει την αξιοκρατική επιλογή των στελεχών. Οι προτεινόμενες διατάξεις δημιουργούν μια συγκεντρωτική, αυταρχική διοικητική δομή, εξαρτημένη από τις κομματικές επιλογές της πολιτικής ηγεσίας. Ο Παληγιάννης υποστηρίζει πως το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης επιδιώκει τη «δημιουργία σχέσεων εξάρτησης και υποταγής σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αφαιρείται πλήρως η παιδαγωγική ευθύνη και ελευθερία του εκπαιδευτικού. Συνολικά, ο κλάδος των εκπαιδευτικών διατείνεται πως το πολυνομοσχέδιο δεν πρέπει να ψηφιστεί, ενώ στην περίπτωση ψήφισής του, τίθεται θέμα καταργήσεως του (Βαρίνου, 2002a, σσ. 18,47). Ο πρώην Υπουργός Παιδείας, Γεράσιμος Αρσένης, δήλωσε ευθέως πως δεν μπορεί να στηρίξει το νομοσχέδιο. Η κυβέρνηση, καταγγέλλει ο Αρσένης, ενέδωσε σε πιέσεις συνδικαλιστών και θεσμοθετεί την “ακρωτηριασμένη” αυτή λύση. Κόντρα είχε ο Ευθυμίου και με τον επίτιμο πρόεδρο της ΝΔ Κ. Μητσοτάκη, ο οποίος κατηγόρησε την Κυβέρνηση πως κομματικοποιεί την εκπαίδευση, πράγμα που δεν θα συνέβαινε αν διατηρούνταν οι επιθεωρητές. Ο Ευθυμίου του προσάπτει πως αποσαφήνισε τη θέση της ΝΔ για επαναφορά του θεσμού του επιθεωρητή, ενώ ο Μητσοτάκης ανταπαντά πως διαστρεβλώνονται τα λεγόμενά του και ναι μεν τάσσεται υπέρ της επιθεωρήσεως αλλά και προσθέτει πως το ΠΑΣΟΚ δεν μπορεί να πείσει πως δεν κομματίζεται. «Το κόμμα, άλλωστε, πλήρωσε ο Γερ. Αρσένης που έκανε μια σοβαρή προσπάθεια» (Μάτση & Δέδε, 2002a, σ. 47). Στις 17 Ιανουαρίου η εφημερίδα περιέχει στη 2<sup>η</sup> σελίδα ένα μικρό άρθρο με τίτλο «Αξιολόγηση ή ισοπέδωση» και παρουσιάζει την άλλη άποψη των εκπαιδευτικών, που συναινούν σε μια αξιολόγηση που θα ελέγχεται από τους εκπροσώπους τους. Ο υφυπουργός παιδείας Γκεσούλης θεωρεί πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί. Ο αρθρογράφος καταλήγει πως σε αντίθετη περίπτωση θα είμαστε αξιοθρήνητοι, με το να συζητούμε ακόμα κάτι που εφαρμόζεται σε όλες τις προηγμένες χώρες (Ελευθεροτυπία, 2002e, σ. 8). Την επόμενη μέρα, η εφημερίδα έχει ξανά δισέλιδη αναφορά σε εκπαιδευτικά θέματα. Μεγάλο μέρος καταλαμβάνουν τα άρθρα για τις απεργιακές κινητοποιήσεις σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το άρθρο των Μάτση και Δέδε έχει τίτλο «Μάχη στη Βουλή για την αξιολόγηση», στο οποίο καταγράφονται οι ιδιαιτερότητες στην ονομαστική ψηφοφορία για τα έξι πρώτα άρθρα<sup>883</sup> (Μάτση & Δέδε, 2002b, σ. 16). Στην επόμενη σελίδα, το άρθρο του βουλευτή επικρατείας των φιλελευθέρων Γιώργου Ψαχαρόπουλου αποτελεί ελεγεία στην ιδιωτική πρωτοβουλία και μήνυμα απαισιοδοξίας για όσα θα επιφέρει το νέο νομοσχέδιο (Ψαχαρόπουλος, 2002, σ. 17). Στις 19 Ιανουαρίου η εφημερίδα έχει μια ενδιαφέρουσα ανάλυση με τίτλο «Αξιολόγηση και κοινωνικές

<sup>883</sup> 20 βουλευτές του κυβερνώντος κόμματος απουσίαζαν. Τα 6 πρώτα άρθρα πέρασαν με 137 ψήφους υπέρ έναντι 130 κατά. Έξι βουλευτές Ηρακλείου και Λασιθίου απείχαν για να διαμαρτυρηθούν για τη μη ίδρυση Εφετείου στο Ηράκλειο. Ο Αρσένης δήλωσε πως δεν μπορούσε να στηρίξει το νομοσχέδιο. Το άρθρο για τις απολύσεις των ιδιωτικών εκπαιδευτικών συγκέντρωσε τα πυρά των βουλευτών του ΠΑΣΟΚ Κοντογιαννόπουλου, Λιντζέρη και Κατσανέβα. Η ΝΔ ήταν σύσσωμη αντίθετη, με επικεφαλής τον Κ. Μητσοτάκη και τον Παυλόπουλο να δηλώνει πως η ΝΔ θα καταργήσει συνολικά το νομοσχέδιο. Ο Ευθυμίου απάντησε πως το ΠΑΣΟΚ δεν κάνει συναλλαγές με συντεχνίες ούτε με τον Παπανδρέου ούτε με τον Σημίτη.

ανισότητες». Το άρθρο τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης κάνοντας μια προσπάθεια ήπιας ρήξης με στοιχεία που δυναμιτίζουν τις αλλαγές, όπως η ρήξη με τις ομάδες συμφερόντων που προσπαθούν να αναπαραχθούν, αλλά και σαφείς αναφορές στις επιλογές του ΠΑΣΟΚ να νοικοκυρέψει το κράτος<sup>884</sup> (Παπαϊωάννου, 2002, σ. 9). Στις 21 Ιανουαρίου η Ελευθεροτυπία έχει στην πρώτη σελίδα «Καταιγίδα απεργιών στην Παιδεία». Στη σελίδα 19 της εφημερίδας περιγράφεται γιατί θα απεργήσει η κάθε μια από τις βαθμίδες, με την αξιολόγηση να είναι στην κορυφή των διαφωνιών των καθηγητών μέσης εκπαίδευσης (Βαρίνου, 2002b, σ. 19). Η ίδια εικόνα και στις 23 Ιανουαρίου με την εφημερίδα στο πρωτοσέλιδο να κάνει λόγο για κλειστά ΤΕΙ και αναφορά στην απεργία της ΟΛΜΕ. Στο εσωτερικό της εφημερίδας μαθαίνουμε πως η απεργία μετατίθεται για τις 8 Φεβρουαρίου –υπενθυμίζουμε πως το νομοσχέδιο ψηφίστηκε την προηγούμενη μέρα–. Το ρεπορτάζ της Βουλής μας ενημερώνει πως το νομοσχέδιο πέρασε με διαρροές από το ΠΑΣΟΚ –διάταξη αξιολόγησης και απολύσεις ιδιωτικών εκπαιδευτικών– (κατά ψήφισαν οι Κοντογιαννόπουλος και Σπηριούνης, παρόντες δήλωσαν Κατσέλη και Ιωαννίδης, ο Λιντζέρης τελικά υπερψήφισε, ενώ ο Αρσένης και ο Κατσανέβας απουσίαζαν) (Μάτση & Δέδε, 2002c, σ. 57).

Στις 4 Ιανουαρίου **το Βήμα** ενημερώνει τους αναγνώστες του πως το επόμενο διάστημα θα είναι δύσκολο για την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί, ενόψει της ψήφισης του τριπλού νομοσχεδίου για την παιδεία, ετοιμάζονται για κινητοποιήσεις. Μείζον σημείο τριβής αποτελεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στην ίδια σελίδα η εφημερίδα κάτω από τον τίτλο «*Π. Ευθυμίου: Αρχίζει ο μεγάλος διάλογος για το νέο μισθολόγιο*» υπογραμμίζει τις παροχές της Κυβέρνησης προς τους εκπαιδευτικούς: αύξηση εξωδιδασκτικού επιδόματος και επιδόματα ειδικής απασχόλησης στα στελέχη των σχολικών μονάδων. Προϋπόθεση για την καταβολή αυτών των επιδομάτων, και μάλιστα αναδρομικά, είναι να ψηφιστεί το νομοσχέδιο στο τέλος Ιανουαρίου [παροχή - σημείο πίεσης για να καμφθούν οι αντιδράσεις για την αξιολόγηση]. Επίσης, προς την ίδια κατεύθυνση και το δημοσίευμα για το «παράθυρο» στην πρόσληψη των επιλαχόντων του ΑΣΕΠ του 1998 από τον υφυπουργό Σ. Μπένο (Τρίγκα, 2002a, σ. 20). Στις 10 Ιανουαρίου η εφημερίδα αναφέρεται στις εξαγγελθείσες απεργίες του κλάδου των εκπαιδευτικών, δίνοντας κυριότερες αιτίες τις διατάξεις για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, τις λίγες αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων, την αξιολόγηση και τη σύνδεσή της με την υπηρεσιακή εξέλιξη και μονιμοποίηση (Το Βήμα, 2002a, σ. 21). Στην ίδια σελίδα, παίρνουμε και μια γεύση από την έντονη αντιπαράθεση των εκπροσώπων των φορέων στην Επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής. Οι έντονες αντιπαραθέσεις έκαναν τον Λιάνη, πρόεδρο της Επιτροπής, να πει στο τέλος της συνεδρίασης «διαπίστωσα μόνο άρνηση, αντίσταση και αδράνεια, αλλά καμία πρόταση». Ο πρόεδρος της ΟΙΕΛΕ, Μιχάλης Κουρουτός, αναφέρθηκε σε κύμα απολύσεων στην ιδιωτική εκπαίδευση, ο πρόεδρος των ιδιοκτητών ιδιωτικών σχολείων, Αθανάσιος Ζαχόπουλος, ζήτησε απόσυρση της τροπολογίας των απολύσεων και μίλησε για ποσοστό απολύσεων στην πενταετία 0.3%, προκαλώντας την αντίδραση της βουλευτού του ΠΑΣΟΚ Ευαγγελίας Σχοιναράκη. Ο υπουργός και ο πρόεδρος της ΟΛΜΕ Τσούλιας διαπληκτίστηκαν για την αξιολόγηση. Ο Τσούλιας ήταν θετικός με την αξιολόγηση, αλλά ήταν αρνητικός με τη διαδικασία που παραπέμπει σε λογική αστυνόμευσης. Ο πρόεδρος της ΔΟΕ Παληγιάννης μίλησε για προώθηση συστηματικής, αυταρχικής και απόλυτα ελεγχόμενης αξιολόγησης (Ραβανός, 2002a, σ. 21). Ο ιδιωτικός τομέας είναι αντίθετος και με τη ρύθμιση που ορίζει πως απολυμένοι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί μπορούν υπό συνθήκη να περνούν στο δημόσιο. Στις 11 Ιανουαρίου πρωτοστατεί ξανά η κόντρα Ευθυμίου με τους σχολάρχες. Το νομοσχέδιο ψηφίστηκε από την Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων και λίγο μετά ο Ευθυμίου δήλωσε πως το Σύνταγμα αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως κοινωνικό αγαθό που βρίσκεται υπό κρατικό έλεγχο. Η ρύθμιση βρήκε αντίθετη τη ΝΔ που αρκετοί βουλευτές της δήλωσαν ότι η τροπολογία επεκτείνει τη μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων στον ιδιωτικό τομέα (Παπαματθαίου, 2002a, σ. 19). Είναι ξεκάθαρο πως η εφημερίδα στηρίζει τις επιλογές της Κυβέρνησης σχετικά με την αξιολόγηση. Το άρθρο του Ραβανού περιλαμβάνει με βεβαιωτική διατύπωση την ακόλουθη θεματική πρόταση «Το πρώτο βήμα της θεσμοθέτησης αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου έγινε χθες στη Βουλή, όπου ψηφίστηκε κατά πλειοψηφία από την αρμόδια

<sup>884</sup> Αναφορά σε «λογιστές» που δεν διαθέτουν όραμα, αλλά μπορούν τουλάχιστον να μας «ξελασπώσουν».

επιτροπή της το “τριπλό” νομοσχέδιο του υπουργείου Παιδείας». Η κατακλείδα είναι η δήλωση του Ευθυμίου «Είναι η τελευταία δυνατότητά μας να αλλάξουμε το τοπίο της εκπαίδευσης ουσιαστικά. Χάσαμε 20 χρόνια, δεν πρέπει να χάσουμε άλλα τόσα. Το νομοσχέδιο που έρχεται στην πιο καίρια και κρίσιμη στιγμή ανταποκρίνεται στο επιτακτικό αίτημα της συντριπτικής πλειοψηφίας της ελληνικής κοινωνίας, αλλά και στις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Ραβανός, 2002b, σ. 19). Στις 12 Ιανουαρίου, σε Ρεπορτάζ της Παπαματθαίου, η εφημερίδα παρουσιάζει αμερόληπτα τα επιχειρήματα των τριών στρατοπέδων στο ζήτημα των απολύσεων των ιδιωτικών εκπαιδευτικών. Το ρεπορτάζ περιλαμβάνει τις απόψεις-ερμηνείες του Υφυπουργού Παιδείας Γκεσούλη, του προέδρου του Συνδέσμου Ελληνικών Ιδιωτικών Σχολείων Ζαχόπουλου και του προέδρου της ΟΙΕΛΕ Κουρουτού (Παπαματθαίου, 2002b, σ. 17). Στις 13 Ιανουαρίου το ρεπορτάζ της εφημερίδας επιλέγει να μιλήσει για το θεσμό της αξιολόγησης που εισάγεται ύστερα από 21 χρόνια και το επίδομα εξωδιδασκτικής απασχόλησης εκπαιδευτικών και διευθυντών που θα καταβληθεί αναδρομικά από τον περασμένο Οκτώβριο. Στο επίδομα γίνεται αναλυτική αναφορά με ποσά και ο νους του υποψιασμένου αναγνώστη πάει σε λογική συναλλαγή (Το Βήμα, 2002b, σ. 42). Στις 15 Ιανουαρίου η εφημερίδα προδιαθέτει τους αναγνώστες της για δύσκολες μέρες στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικοί και σχολάρχες αντιτίθενται ο καθένας σε συγκεκριμένο άρθρο του νομοσχεδίου. Το υπουργείο παιδείας αντλεί αισιοδοξία από το γεγονός πως οι ρυθμίσεις είναι συνταγματικά κατοχυρωμένες αλλά και πως στην περίπτωση της αξιολόγησης με καθυστέρηση 20 ετών το ισχύον ελληνικό καθεστώς εναρμονίζεται με το ευρωπαϊκό. Ο Γρ. Καλομοίρης, μέλος του ΔΣ της ΟΛΜΕ επισημαίνει ότι: ο ασφυκτικός διοικητικός έλεγχος που επιβάλλεται θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης και υποταγής, ο σύλλογος διδασκόντων πρέπει να έχει λόγο στην αξιολόγηση και αυτό να κατοχυρωθεί θεσμικά, η αξιολόγηση να μην συνδέεται με την υπηρεσιακή εξέλιξη και τη μονιμοποίηση. Ο Γκεσούλης, υφυπουργός Παιδείας, αντικρούει τις θέσεις αυτές με δηλώσεις του στο «Βήμα» (Τρίγκα, 2002b, σ. 18). Ο Ευθυμίου από το βήμα της Βουλής ήταν καθησυχαστικός και συνάμα ανυποχώρητος. Η αξιολόγηση, που δεν συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αποτελεί βήμα προόδου. Για την αντιπολίτευση το ΠΑΣΟΚ πιστεύει πως «πετά την μπάλα στην εξέδρα», καθώς όταν η κρίσιμη ώρα των αποφάσεων έρχεται δεν μιλά για την ουσία. Η ΝΔ κάνει λόγο για ελλιπή σχεδιασμό-αποκαλεί το νομοσχέδιο πρόχειρο και αντιφατικό, το ΚΚΕ για μια αξιολόγηση που θα εκφυλιστεί σε μια γραφειοκρατική διαδικασία αυταρχικού ελέγχου, ο Συνασπισμός για διαδικασία ρουτίνας χωρίς στοιχεία έμπνευσης (Ραβανός, 2002c, σ. 18). Στις 16 Ιανουαρίου η εφημερίδα φιλοξενεί στην πρώτη σελίδα τη φωτογραφία από το χάπενινγκ των απεργών έξω από το υπουργείο παιδείας –φυλακισμένοι από το θεσμό της αξιολόγησης–. Στη σελίδα 17 η εφημερίδα ερμηνεύει και την απόφαση Αρσένη να καταψηφίσει το νομοσχέδιο ως «πικρία για την τύχη της δικής του νομοθετικής πρωτοβουλίας». Η δικιά του εκδοχή είναι πως το υπουργείο Παιδείας ενδίδει σε πιέσεις συνδικαλιστών που δεν θέλουν ούτε αυτήν την “ακρωτηριασμένη” αξιολόγηση και η Κυβέρνηση παρουσιάζεται αναξιόπιστη. Στο ίδιο απόσπασμα περιλαμβάνονται οι κατηγορίες του Μητσοτάκη πως το ΠΑΣΟΚ ισοπέδωσε κάθε έννοια αξιολόγησης, αλλά και η θετική άποψη του επιτίμου προέδρου της ΝΔ για τη μεταρρύθμιση Αρσένη (Το Βήμα, 2002c, σ. 17). Στις 19 Ιανουαρίου η ψήφιση του τριπλού νομοσχεδίου απέχει ελάχιστες μέρες και η αρθρογράφος επιλέγει να περιγράψει πως έχει διαμορφωθεί το σκηνικό. Από τη μια μπαίνει ο «πρώτος θεμελιώδης “λίθος” στη συγκρότηση του συστήματος αξιολόγησης» και ταυτόχρονα εκπαιδευτικοί και πανεπιστημιακοί είναι απέναντι στη ηγεσία του Υπουργείου. Ο πρόεδρος της ΟΛΜΕ Τσούλιας άσκησε κριτική σε χαμηλούς τόνους, ενώ αυξημένη αντιπαράθεση υπάρχει με τη ΔΟΕ, καθώς ο πρόεδρος Β. Παλιγιάννης και ο αντιπρόεδρος Ν. Τζαβάρας ανήκουν στο χώρο της αξιωματικής αντιπολίτευσης (Παπαματθαίου, 2002c, σ. 17). Στις 22 Ιανουαρίου η εφημερίδα αναγγέλλει πως αρχές Φεβρουαρίου οι εκπαιδευτικοί έχουν 24ωρη απεργία για τις περί αξιολόγησης διατάξεις (Το Βήμα, 2002d, σ. 1). Στις 29 Ιανουαρίου όλα τα μέτωπα της Παιδείας (ΤΕΙ, ΑΕΙ και Μέση Εκπαίδευση) είναι ανοικτά. Καθηγητές και δάσκαλοι αντιτάσσονται στις διατάξεις για την αξιολόγηση (Τρίγκα, 2002d, σ. 22).

#### 6.2.7.4 Ανώτατη Εκπαίδευση

##### **ΜΜΕ & Αξιολόγηση στην Ανώτατη (σχέδιο νόμου 2003)**

[Το 2003 το Υπουργείο Παιδείας προετοίμασε ένα νομοσχέδιο για τη δημιουργία ενός μηχανισμού διασφάλισης ποιότητας, το οποίο δεν έφτασε ποτέ στη Βουλή<sup>885</sup>. Για αρκετό διάστημα στο προηγούμενο έτος υπήρχαν στα ιδρύματα ζυμώσεις που αποτυπώνονται στον τύπο.]

Στις 20 Ιανουαρίου 2002 η **Καθημερινή** έχει ένα ολοσέλιδο αφιέρωμα με κυρίως θέμα «Διαλυμένα πανεπιστήμια. Ιδού τα αίτια». Η εφημερίδα στην πρώτη σελίδα προϊδεάζει τον αναγνώστη για τη συνέχεια –«Σβήνουν τα πανεπιστήμια: Χωρίς όραμα, στόχους και διοίκηση - Καθηγητές απόντες, άβουλοι πρυτάνεις, ανύπαρκτη η έρευνα» (Η Καθημερινή, 2002d, σ. 1). Το άρθρο της έκτης σελίδας με τον υπότιτλό του –*Οι συντεχνίες, η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία των καθηγητών, τα περιορισμένα κονδύλια και οι «δημοκρατικοί» νόμοι έφεραν το χάος*– εισάγει τον αναγνώστη σε όσα θα προσάψουν συγγραφέας, πρυτάνεις και καθηγητές των πανεπιστημίων μας στη λειτουργία των ιδρυμάτων. Οι ρυθμίσεις του 1268/1982 είναι από αυτές που «ξεθεμελιώνουν τις διοικητικές δομές των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και οδήγησαν την ανώτατη παιδεία σε αντιεπιστημονικό χάος». Ο τέως πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών Σ. Μουλόπουλος ερμηνεύει το λόγο δημιουργίας μιας δομής που ο ίδιος αποκαλεί «τερατώδη». Η κατάσταση στα ΑΕΙ είναι άναρχη, με τους διδάσκοντες να προκηρύσσουν θέσεις ΔΕΠ τη χρονική στιγμή που τους βολεύει, να επιδίδονται σε δημόσιες σχέσεις, με τις συνθήκες να μην είναι ευνοϊκές για την επιστροφή από το εξωτερικό καθηγητών όπως ο Δημήτρης Νανόπουλος, τα κίνητρα για έρευνα και προσωπική ανάπτυξη των διδασκόντων είναι μειωμένα (βασιλεύει η αρχή της ήσσονος προσπάθειας), οι καθηγητές δεν έχουν φυσική παρουσία στα ιδρύματα και οι πόροι των ιδρυμάτων, με εξαίρεση αυτών των ερευνητικών προγραμμάτων, να είναι ελάχιστοι. Ο τρόπος με τον οποίο χρηματοδοτούνται τμήματα όπως η Ιατρική Σχολή και το ΕΜΠ, οδήγησε σε συντεχνίες και συναλλαγές με φαρμακευτικές εταιρείες. Ο πρύτανης του Πολυτεχνείου Θεσ. Ξανθόπουλος επισημαίνει πως το πανεπιστήμιο είναι σε κρίση και δεν ανταποκρίνεται στην υπερπροσπάθεια των παιδιών που ξημεροβραδιάζονταν πάνω από βιβλία. Αναφορά γίνεται και στην κακοδιοίκηση των ιδρυμάτων. Η εκλογή πρυτάνεων πρέπει να σταματήσει να αποτελεί συναλλαγή. Ένα παράδειγμα είναι η προσθήκη μαθήματος με κριτήριο το αντικείμενο του καθηγητή που θέλουμε να εξυπηρετήσουμε. Το άρθρο αναφέρει και τα υπερτιμολογημένα συγγράμματα και το κέρδος που αποφέρουν στους καθηγητές. Ένα θέμα που αναδεικνύουν ο τέως αντιπρύτανης του Παντείου Πανεπιστημίου Γετίμης και ο καθηγητής του ΑΠΘ Σταμάτης είναι η δημιουργία, λόγω της ανάγκης για γρήγορη απορρόφηση κονδυλίων του ΕΠΕΑΚ, νέων τμημάτων με πρόχειρη και ιδιοτελή επιλογή του αντικειμένου σπουδών που θα οδηγήσει στη δημιουργία στρατιάς ανέργων. Τέλος, ο καθηγητής του ΕΜΠ Απέκης θίγει το ζήτημα της διαχείρισης των ερευνητικών προγραμμάτων, τα οποία αποκαλεί «φέουδο» των καθηγητών. Στο στόχαστρο του άρθρου και η αποκέντρωση των τμημάτων με κριτήριο την περιφερειακή ανάπτυξη που αποβαίνει εις βάρος της ποιότητας της εκπαίδευσης (Καρακούσης, 2002b, σ. 6).

Στις 17 Μαρτίου 2002 η εφημερίδα φιλοξένησε άρθρο του Ξανθόπουλου, Πρύτανη ΕΜΠ, που φέρνει στο προσκήνιο την πρόθεση του Υπουργείου να αξιολογηθεί το έργο των ΑΕΙ. Το ΥΠΕΠΘ διοργάνωσε στις 21-22 Μαρτίου 2002 σε συνεργασία με το ΚΕΕ και την ΕΕ ένα σεμινάριο με τίτλο «Διασφάλιση και Αξιολόγηση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση». Ο Πρύτανης κάνει κάποιες προτάσεις στηριγμένες στην αξιολόγηση του ΕΜΠ από εσωτερικούς και εξωτερικούς αξιολογητές με δική του πρωτοβουλία. Πριν από ένα έτος, το ΥΠΕΠΘ είχε αποστείλει ένα κείμενο με τίτλο «Πρόταση διαλόγου για τη θεσμοθέτηση του Εθνικού Συστήματος Αξιολόγησης της Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης». Προκαταβολικά απορριπτόα χαρακτηρίζεται αυτή από τον Ξανθόπουλο, αν προηγουμένως δεν έχουν εκπληρωθεί συγκεκριμένες προϋποθέσεις: κάλυψη αναγκών σε υποδομές και ανθρώπινο δυναμικό, εκχώρηση δικαιωμάτων στα ΑΕΙ να καθορίζουν τον αριθμό εισακτέων και την εθνική πολιτική έρευνας, να αξιολογηθούν οι υφιστάμενες αξιολογήσεις των

<sup>885</sup> Αναλυτικά στο τμήμα «Ο Θεσμός της Αξιολόγησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση σε Ευρώπη & Ελλάδα-Αγγλία».

ιδρυμάτων, να διευκρινιστεί το αντικείμενο, ο σκοπός και η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και να δημιουργηθεί εθνικό όργανο αξιολόγησης (Ξανθόπουλος, 2002, σ. 24).

Στις 13 Ιανουαρίου 2002 το **Βήμα** φιλοξενεί το άρθρο του Νούτσου με τίτλο «Ποιός θα αξιολογήσει τους “αξιολογητές;”». Το άρθρο αφορά την αξιολόγηση των ΑΕΙ και αντιμετωπίζει με καυστικά σχόλια την υφιστάμενη κατάσταση. Ο Νούτσος κάνει λόγο για “προγράμματα” αξιολόγησης, σε αρμονία με τις προδιαγραφές των Βρυξελλών, που ανατέθηκαν από τον πρύτανη χωρίς να έχουν οριοθετηθεί οι στόχοι-τα κριτήρια-τα μέσα αλλά και χωρίς να είναι γνωστές οι δυνατότητες των επίδοξων “evaluators”. Ο καθηγητής θεωρεί πως είναι πολύ δύσκολη η αντικειμενική αξιολόγηση, καθώς ποσοτικά δεδομένα δεν μπορούν αποτιμήσουν ποιοτικά χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια του άρθρου, προτείνει ένα περίγραμμα κριτηρίων που είναι ικανά να γεφυρώσουν την ποιοτική και την ποσοτική διάσταση της αποτίμησης του έργου των ΑΕΙ. Θεωρεί πως το υπουργείο κάνει ένα σωστό βήμα με τη θεσμοθέτηση του ΕΣΑΠ (Εθνικό Συμβούλιο Αξιολόγησης Ποιότητας) και πολλά θα κριθούν από το πώς θα στελεχωθεί αυτός ο οργανισμός (Νούτσος, 2002, σ. 57).

#### 6.2.7.5 Σχόλια – Παρατηρήσεις

Η περίοδος των 12 ετών διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ έως το 2004 είναι πολύ διαφορετική από αυτήν της δεκαετίας του 1980. Η δημοσιονομική πειθαρχία και η λιτότητα που εδραιώθηκαν το προηγούμενο διάστημα αποτέλεσαν το υπόβαθρο των πολιτικών επιλογών της περιόδου. Η ασθένεια του Παπανδρέου δημιούργησε πολλά προβλήματα στο εσωτερικό του ΠΑΣΟΚ, το οποίο ήταν ένα απόλυτα αρχηγικό κόμμα. Το διάστημα 1993-1996 η εξωτερική πολιτική της χώρας χρειάζεται λεπτούς χειρισμούς, καθώς οι σχέσεις μας με τους γείτονές μας βρίσκονται σε ένταση (Αλβανία, Τουρκία, Σκοπιανό). Στην οικονομία μπαίνουμε σε πλήρεις ενταξιακές διεργασίες, εξελίσσεται η μετοχοποίηση του ΟΤΕ, κάποιες αποκρατικοποιήσεις βρίσκονται στα θεμέλια και προχωρά η εξυγίανση της Ολυμπιακής Αεροπορίας. Κάποιες από αυτές τις ενέργειες βρίσκουν αντίθετη την “παραδοσιακή πελατεία του ΠΑΣΟΚ”. Ακολουθούν άνθηση της κεφαλαιαγοράς, μεταβολές στην οικονομία και η δημιουργία μιας διαφορετικής κουλτούρας στη μεσαία τάξη (αποστασιοποίηση, υπεραπασχόληση, επιθυμία για βελτίωση του επιπέδου ζωής).

Η ΟΛΜΕ, όπως προκύπτει από όσα καταγράφηκαν στο 7<sup>ο</sup> Συνέδριο το 1995, δεν αλλάζει τις θέσεις της για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιμένει στην κατάργηση του Π.Δ.320/1993 και αποποιείται τον διοικητικό έλεγχο και την πειθάρχηση των εκπαιδευτικών. Αντί αυτού ζητά αποκεντρωμένη αξιολόγηση για να επιτευχθεί η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Περιγράφει την υφιστάμενη κατάσταση της εκπαίδευσης με όρους εργασίας σε μεσαιωνική γαλέρα.

Ο Σημίτης ήρθε στην εξουσία προβάλλοντας το προφίλ του τεχνοκράτη –δεν προερχόταν από πολιτικό «τζάκι»– και υπάρχουν πολιτικοί επιστήμονες που ισχυρίζονται πως αυτό μετέβαλε δραστικά το πολιτικό κλίμα και αναδιέταξε την κοινωνική βάση των κομμάτων. Την εποχή που ο Σημίτης δεσμευόταν για αυστηρά αξιολογημένες φορολογικές μεταρρυθμίσεις ο πολιτικός του αντίπαλος Έμπερτ έχει αποκηρύξει τη νεοφιλελεύθερη πολιτική του προκατόχου του Μητσοτάκη. Η λέξη σύνθημα της περιόδου είναι ο “εκσυγχρονισμός” και περικλείει τον απώτερο στόχο της χώρας για πλήρη ένταξη στην ΟΝΕ. Ο φιλόδοξος αυτός στόχος κράτησε σε ύπνωση, όσο χρονικό διάστημα χρειαζόταν, κάποιες προσδοκίες που δεν βρίσκονταν σε αρμονία με τις δεσμεύσεις της ενταξιακής μας πορείας. Αρκετοί από τους κανόνες του Συμφώνου Σταθερότητας και Ανάπτυξης τηρήθηκαν, συστάθηκαν κάποιες ανεξάρτητες αρχές, έγιναν ιδιωτικοποιήσεις και καταργήθηκαν τα κρατικά μονοπώλια. Από την άλλη πλευρά η διαπλοκή, η διαφθορά και η κακοδιαχείριση δεν άφησαν τις μεταρρυθμίσεις να εδραιωθούν σε κανέναν τομέα και αρκετές από αυτές αναιρέθηκαν σε σύντομο χρονικό διάστημα. Τα μεγέθη που έπρεπε να μεταβληθούν ώστε η χώρα να γίνει δεκτή στην ΟΝΕ (πληθωρισμός, δημόσιο έλλειμμα, δημόσιο χρέος κ.λπ.) διαμορφώθηκαν σε αποδεκτές τιμές. Συνακόλουθα, άρχισαν να εισρέουν ξανά πόροι από τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία και σε συνδυασμό με τις υποχρεώσεις μας για τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 2004 υλοποιήθηκαν πολλά και αξιόλογα μεγάλα έργα. Όπως αναφέραμε, τελικά, μεγάλο μέρος από τις αλλαγές αναιρέθηκε και σε αυτό συνέβαλλαν η δημαγωγία των ΜΜΕ και η αντίδραση της αντιπολίτευσης και των

συνδικάτων. Αυτό έλαβε χώρα σε μια περίοδο που η παγκοσμιοποίηση έδινε το έναυσμα για εξυγίανση της δημόσιας διοίκησης, για ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας, για μεταρρυθμίσεις στο ασφαλιστικό, για αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της υγείας. Μεγάλα προβλήματα της περιόδου, που η κυβέρνηση Σημίτη δεν διαχειρίστηκε αποτελεσματικά, ήταν η “φούσκα” του χρηματιστηρίου και η δυσκολία προσαρμογής στο νέο νόμισμα που έφερε υπέρογκες αυξήσεις. Η επίπλαστη ευδαιμονία οδήγησε σε υπερδανεισμό των νοικοκυριών και όλο αυτό αποκαλύφθηκε σε όλη του τη διάσταση μετά το 2010. Όταν η ανασφάλεια και η απαίτηση για αλλαγή γενικεύτηκε το 2004, σε συνδυασμό με μια συντηρητική στροφή του εκλογικού σώματος, το ΠΑΣΟΚ έχασε τις εκλογές.

Ο Αρσένης επιχειρεί τις μεταρρυθμίσεις του 1997/98 έχοντας ενστερνιστεί ένα νεοφιλελεύθερο παράδειγμα, εξαιτίας της ανάγκης για οικονομική σύγκλιση με την Ευρώπη. Μεγάλο μέρος της νομοθεσίας που εισηγείται ασχολείται με τις αξιολογικές διαδικασίες. Η εισηγητική του Ν.2525/97 προβάλλει την επιτακτική ανάγκη για ποιοτική εκπαίδευση, η οποία θα έχει αρμονικά μοιρασμένο τον ανθρωποπλαστικό ρόλο με την ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας της γνώσης (δεξιότητες που απαιτούνται από τα σύγχρονα οικονομικά και τεχνολογικά περιβάλλοντα), ενώ δεν παραλείπεται και η αναφορά στην αποστολή της παιδείας να διευκολύνει την αποδοχή του ‘άλλου’ σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Όπως προείπαμε, ένα από τα επτά κομβικά σημεία της μεταρρύθμισης Αρσένη ήταν η αξιολόγηση, με τον ίδιο να δηλώνει πως *ένα σύστημα που δεν αξιολογείται, δεν παράγει ποιότητα και δεν βελτιώνεται*. Ζητά γενίκευση της αξιολόγησης παντού (στο υπουργείο παιδείας, του εκπαιδευτικού έργου, της εκπαιδευτικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και των μαθητών), με τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούνται σε δύο στάδια –κατά την πρόσληψη και κατά την υπηρετηση. Επιθυμεί το ανεξάρτητο σώμα αξιολογητών να βρίσκεται εκτός της σχολικής ιεραρχίας και η αντικειμενική αξιολόγηση του μαθητή (π.χ. τράπεζα θεμάτων) να συνδράμει στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού. Ο Αρσένης, εκ των υστέρων, επισημαίνει πως η ανωριμότητα του πολιτικού συστήματος για διακομματική συμφωνία και σταθερότητα, αλλά και ο “περίεργος” ρόλος των συνδικαλιστών που αντιστάθηκαν στη μεταρρύθμιση χωρίς να εκφράζουν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δυναμίτισαν τη μεταρρύθμιση, η οποία στη συνέχεια αναίρεθηκε χωρίς εξηγήσεις την περίοδο 2000-2004.

Στο 8<sup>ο</sup> Συνέδριο της ΟΛΜΕ, που πραγματοποιείται λίγο πριν την ψήφιση του Ν.2525/97, μεταξύ των αιτημάτων βρίσκεται και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η ΟΛΜΕ συνυπογράφει πως η αξιολόγηση δεν είναι πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερη και δίνει τη δική της προσέγγιση, στην οποία κάνει λόγο για αναμόρφωση της σχολικής ζωής, εκδημοκρατισμό, επιστημονική ανανέωση του γνωστικού περιεχομένου, προώθηση των στόχων του κλάδου. Η πρόταση σε όλη της την έκταση αποτελείται από ένα σύνολο αρχών που δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές από αυτές των προηγούμενων συνεδρίων. Επιγραμματικά αναφέρουμε πως αποκηρύσσει τον έλεγχο του εκπαιδευτικού, ζητά προγραμματισμό του σχολικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αναπροσαρμογές όταν κρίνεται απαραίτητο, απολογισμό στο τέλος της χρονιάς και στον απολογισμό να στηριχθεί ο προγραμματισμός της επόμενης. Για ακόμα μια φορά αντιτίθεται στη συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στην υπηρεσιακή κρίση των εκπαιδευτικών. Το Συνέδριο εκδίδει και μια πολιτική απόφαση στην οποία επίκεντρο της κριτικής είναι το ιδεολόγημα του νεοφιλελευθερισμού, οι κακές πτυχές της παγκοσμιοποίησης και οι πολιτικές της ΕΕ. Συνολικά η ΟΛΜΕ χαρακτηρίζει το νόμο αντιλαϊκό και αντιεκπαιδευτικό, προϊόν που δεν προέκυψε από διάλογο, ο οποίος στοχεύει στον “ασφυκτικό πολιτικό και ιδεολογικό έλεγχο των εκπαιδευτικών”. Όταν λίγους μήνες μετά εκδόθηκε το Π.Δ. 140/1998, η ΟΛΜΕ με απανωτά δημοσιεύματα καταδικάζει τις εργασιακές σχέσεις “εξάρτησης και υποταγής”, τους “αυταρχικούς ελέγχους”, τον περιορισμό της ελευθερίας των εκπαιδευτικών, τον διαχωρισμό τους σε επαρκείς-ανεπαρκείς-πολύ επαρκείς, την “αλλοίωση του ρόλου του σχολικού συμβούλου” κ.λπ.

Από το νόμο Ν.2525/97 εμείς ασχολούμαστε με το άρθρο 8· αυτό της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το ίδιο διάστημα η κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ επιχειρεί να θεσμοθετήσει μια σειρά από πολιτικές τις οποίες περιγράφει στο κείμενο του Υπουργείου Παιδείας με τίτλο «Εκπαίδευση 2000: για μια παιδεία ανοικτών οριζόντων». Η περίοδος αυτή ήταν για το ΠΑΣΟΚ στη λογική της

πολιτικής του  *τρίτου δρόμου της σοσιαλδημοκρατίας*. Οι δυτικές χώρες έβλεπαν μέσω της εκπαίδευσης τη δυνατότητα να αποκτήσουν το συγκριτικό πλεονέκτημα που θα τους χάριζε την κυριαρχία στις αγορές. Απότοκο αυτής της λογικής είναι η ενσωμάτωση της κατάλληλης ορολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα, προσαρμοστικότητα κ.λπ.), καθώς και η αποτίμησή της με την αξιολόγηση. Η εισηγητική συνδέει την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στην αντίθετη περίπτωση αναφέρεται ότι η εκπαιδευτική λειτουργία αποσυντονίζεται και ο διοικητικός και παιδαγωγικός έλεγχος του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών, του τρόπου λειτουργίας των σχολικών μονάδων και των λοιπών υπηρεσιών του εκπαιδευτικού συστήματος καθίσταται αδύνατος. Στο σχέδιο νόμου είναι ξεκάθαρο πως αρμοδιότητες αξιολόγησης αναλαμβάνουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης και οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Επίσης, προβλέπεται η συγκρότηση ειδικής επιτροπής σε κάθε σχολική μονάδα, που θα επιτελεί την εσωτερική αξιολόγηση, και η ίδρυση δεκατριών Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Τέλος, προβλέπεται η ίδρυση ανεξάρτητης εξωτερικής αρχής αξιολόγησης, βασικό όργανο της οποίας είναι το Ειδικό Σώμα Αξιολογητών. Στο κοινοβούλιο η συζήτηση είναι ιδιαίτερα έντονη με τα κόμματα να τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης, αλλά να επιφυλάσσονται σχετικά με τις αξιολογικές διαδικασίες. Ο Συνασπισμός θέτει ζήτημα έλλειψης διαλόγου και έλλειψης εμπιστοσύνης στις συλλογικότητες. Το ΔΗΚΚΙ καταγγέλλει επαναφορά των επιθεωρητών. Η ΝΔ καταθέτει την άποψη πως η κατάργηση των επιθεωρητών το 1982 οδήγησε την παιδεία στην κυριαρχία των αρχών της ήσυχης προσπάθειας. Οι προς συζήτηση αξιολογικές διαδικασίες καταγγέλλεται ότι κατατρομοκρατούν τους εκπαιδευτικούς και τους μετατρέπουν σε πειθήνια όργανα του Υπουργείου υπό την απειλή των κυρώσεων και των απολύσεων. Το ΚΚΕ επισημαίνει πως οι εσωτερικοί αξιολογητές θα έχουν εκλεγεί με το “γνωστό τρόπο”, ενώ οι εξωτερικοί θα είναι το σώμα «ΕΣΑτζήδων και πραιτωριανών» το οποίο θα ελέγχεται ασφυκτικά από την Κυβέρνηση. Το ΠΑΣΟΚ εμφανίζει την αξιολόγηση ως προστάτιδα των μαθητών από τους “αδιάφορους και ανεπαρκείς εκπαιδευτικούς”, ενώ αντιθέτως δεν επιβραβεύονται όσοι επιτελούν ευσυνείδητα το καθήκον τους. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης στη Βουλή, η ΝΔ δηλώνει ευθέως, πάρα πολλές φορές, το φιλελεύθερο χαρακτήρα της *—κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και πρέπει να υπάρχουν διακρίσεις, «το μυαλό πρέπει να αξιολογείται», «οι αρχές της αξιοκρατίας να κυριαρχήσουν στην κοινωνία», ζητά την «επανασύνδεση της έννοιας της παιδείας με την έννοια του μόχθου, την υγιή άμιλλα, την αξιολόγηση και την αξιοκρατία».*

Το συγκεκριμένο νομοσχέδιο επισφραγίζει κάποιες διεργασίες που εξελίσσονται κατά τη διάρκεια του έτους και συνοδεύτηκαν από απεργιακές κινητοποιήσεις μεγάλης διάρκειας (55 μέρες). Μέσω των δημοσιευμάτων της εφημερίδας *Ελευθεροτυπία* βλέπουμε να αποκαλύπτονται οι προθέσεις του Υπουργού για αλλαγές στην πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, στην προσχολική αγωγή, στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, στα παιδαγωγικά προγράμματα και στο Π.Ι., καθώς και να ανατρέπεται το νομοσχέδιο του Γ. Παπανδρέου για το Εθνικό Απολυτήριο. Καθηγητές και πρυτάνεις, με άρθρα τους στον τύπο, έχουν απόψεις που δίστανται σχετικά με την ελεύθερη πρόσβαση στα Ανώτατα Ιδρύματα. Οι προβληματισμοί ποικίλουν—θεωρούν παράλογη τη δαπάνη για την προετοιμασία των πανελληνίων εξετάσεων, ζητούν να καταστεί σαφές πως το πτυχίο δεν εγγυάται επαγγελματική αποκατάσταση, ζητούν πειραματική εφαρμογή, υπογραμμίζουν την ανάγκη ύπαρξης ενός προπαρασκευαστικού έτους με ευθύνη των σχολών, τονίζουν πως αποτελεί προϋπόθεση η αύξηση δαπανών για την παιδεία, η διασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής και προσωπικού και η αναβάθμιση των σπουδών του Λυκείου, θεωρούν πολύ δύσκολη την αδιάβλητη επιλογή των σπουδαστών σε σχολές υψηλής ζήτησης, γίνεται λόγος για το συνάλλαγμα που θα παραμένει στην Ελλάδα και την αξιοποίηση της περιφέρειας. Η εφημερίδα αποκαλύπτει κάποιες δοσοληψίες μεταξύ πρυτάνεων και υπουργών παιδείας που οδηγούν σε αλλαγή των απόψεων των ακαδημαϊκών για τις επικείμενες μεταρρυθμίσεις· αν μη τι άλλο είναι θλιβερό πως οι συναλλαγές με οφέλη καθιστούν ικανή τη μεταβολή της άποψης του πρύτανη. Επιστρατεύεται το συγκριτικό παράδειγμα και γίνεται αντιπαραβολή των συστημάτων εισαγωγής των άλλων ευρωπαϊκών χωρών, από όπου και προκύπτει πως μόνο Ελλάδα και Πορτογαλία έχουν κλειστό

αριθμό εισακτέων. Η ΟΛΜΕ, δια στόματος του προέδρου της Τσουλία, αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο οι προτάσεις Αρσένη να αποτελούν αντιπερισπασμό στην εξαγγελθείσα απεργία των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας παράλληλα πως η δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης στα ΑΕΙ είναι ανύπαρκτη. Η απεργία εξελίσσεται σε αντιπαράθεση χωρίς όριο και την 5<sup>η</sup> εβδομάδα η Κυβέρνηση παραμένει ανυποχώρητη, με τους αρχηγούς των κομμάτων της αντιπολίτευσης να συμπαραστέκονται στους απεργούς και να προτείνουν τρόπους ανεύρεσης πόρων, ώστε να ικανοποιηθούν τα δίκαια οικονομικά αιτήματα των εκπαιδευτικών. Καθώς η κατάσταση παραμένει στάσιμη η εφημερίδα φιλοξενεί ένα άρθρο που περιγράφει την κακή κατάσταση που επικρατεί στην εκπαίδευση (ενώ τα σχολεία είναι ενάμισι μήνα κλειστά τα φροντιστήρια τα υποκαθιστούν αποτελεσματικά, δίνεται μια καθόλου κολακευτική περιγραφή σχολείων και εκπαιδευτικών, επισημαίνεται πως οι Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας έχουν υπαλλήλους που δεν γνωρίζουν ξένες γλώσσες, δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, δεν γνωρίζουν τις αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο, λειτουργούν σε καθεστώς ευνοιοκρατίας και προωθούν μόνο όσα αιτήματα θέλουν, υπάρχει σωρεία αποφάσεων που καθυστερούν να υλοποιηθούν, κονδύλια που δεν απορροφούνται, υπουργοί που αγνοούν πολλά από τα προβλήματα της εκπαίδευσης κ.α.). Το άρθρο που ξεκινά με τη διαπίστωση πως το υπουργείο είναι *απαίδευτο και αναχρονιστικό* καταλήγει πως όλα αυτά δημιουργούν μια εικόνα ενός *ανεξέλεγκτου και δευτεροκλασάτου υπουργείου*. Ένα μήνα μετά από την έναρξη της απεργίας, καθηγητές των ΑΕΙ επιχειρηματολογούν υπέρ της κατάργησης της επετηρίδας και της εφαρμογής διδάκτρων στους φοιτητές των ΑΕΙ. Για τη δε αξιολόγηση τονίζουν πως ήρθε η ώρα να γενικευτεί σε όλες τις βαθμίδες και σε όλες τις διαδικασίες, να εντοπίζει τις αδυναμίες και να επιβραβεύει τα θετικά στοιχεία. Η απεργία έληξε μετά από 55 μέρες, στις 17-3-1997, και λίγες μέρες μετά η ΟΛΜΕ έρχεται ξανά σε αντιπαράθεση με το Υπουργείο καθώς αρνείται να εφαρμοστεί η εγκύκλιος για την αναπλήρωση των χαμένων διδακτικών ωρών.

Το νομοσχέδιο του Ν.2525/1997 συζητείται στο κοινοβούλιο τις μέρες που κατατίθεται προς νομική επεξεργασία το νομοσχέδιο που αφορά τα ΑΕΙ. Τόσο οι ρυθμίσεις για το μισθολόγιο των καθηγητών ΑΕΙ όσο και οι διατάξεις για το ΕΑΠ επιφέρουν αντιδράσεις. Τα ανοικτά μέτωπα της παιδείας στρέφουν το ενδιαφέρον των εφημερίδων στο θέμα που εκείνες επιλέγουν να αναδείξουν, ώστε κάποιες λεπτομέρειες των υπολοίπων να περάσουν στα ψιλά γράμματα. Το φιλελεύθερο πρόσημο της μεταρρύθμισης Αρσένη, που βρίσκεται υπό την επήρεια των διαδικασιών σύγκλισης, έχει ως αποτέλεσμα να έχει σύμμαχο τη μείζονα Αντιπολίτευση, μαζί με τις προσκείμενες σε αυτήν εφημερίδες, στα κεντρικά σημεία και την υποκείμενη λογική του νομοσχεδίου, παρόλο που δεν υπερψηφίζεται από αυτήν στο τέλος. Η Καθημερινή χαρακτηρίζει θετικά τα μέτρα και την «αναγκαία» μεταρρύθμιση ως την πιο φιλόδοξη της τελευταίας δεκαπενταετίας. Επιλέγει να προβάλλει την κατάργηση της επετηρίδας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τον τρόπο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη δημιουργία 70 νέων πανεπιστημιακών τμημάτων, το ολοήμερο νηπιαγωγείο και δημοτικό. Συνάμα, καταγράφονται σε μια σειρά άρθρων οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Η εφημερίδα προβάλλει το γεγονός πως η ΝΔ συμφωνεί αλλά δεν ψηφίζει τις διατάξεις. Όπως προκύπτει, συμφωνεί με τη λογική της κατάργησης της επετηρίδας και την αξιολόγηση, αλλά διαφωνεί με το πλαίσιο που επιχειρείται να θεσμοθετηθεί. Τα υπόλοιπα κόμματα εμφανίζονται να έχουν αντιρρήσεις σχετικά με το γενικό χαρακτήρα του νομοσχεδίου και να το χαρακτηρίζουν βαθιά ταξικό. Ο Ελεύθερος Τύπος, που είναι προσκείμενος στο κόμμα της αξιωματικής αντιπολίτευσης, παρουσιάζει τις απόψεις των βουλευτών της ΝΔ, από τις οποίες και προκύπτει πως συνηγορούν με τη λογική της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα Νέα και το Βήμα κρατώντας μια πιο αποστασιοποιημένη στάση αλλά πάντα με προοδευτικό πρόσημο, περιγράφουν με πόση επιμονή ο Αρσένης μένει αμετακίνητος και τους λόγους για τους οποίους οι καθηγητές δεν ψηφίζουν υπέρ μιας απεργίας –η αιτία είναι κυρίως η έκβαση της απεργίας του προηγούμενου σχολικού έτους. Σύμφωνα με τα Νέα ο Αρσένης έχει υποστηρικτές για την κατάργηση της επετηρίδας και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τόσο στη ΝΔ (Μητσοτάκης, Κοντογιαννόπουλος) όσο και στον ΣΥΝ (Κωνσταντόπουλος). Ενώ και τα Νέα υπογραμμίζουν πως όλοι συμφωνούν με τις αλλαγές, αλλά διαφωνούν με τη μεθοδολογία. Το Βήμα



επιχειρεί μια πιο “επιστημονική” προσέγγιση και φιλοξενεί μια σειρά άρθρων στα οποία καθηγητές πανεπιστημίου, διδάκτορες περιώνυμων ιδρυμάτων, οι πρόεδροι του ΚΕΕ και της ΟΛΜΕ, πρώην πρυτάνεις κ.α. καταθέτουν τις απόψεις τους και απαντούν σε ερωτήματα που θέτει η εφημερίδα. Η εφημερίδα βλέπει θετικά τη μεταρρύθμιση Αρσένη και καλεί όλους να τη στηρίξουν, χωρίς να αποποιοούνται των ευθυνών τους και χωρίς να φλερτάρουν με το βόλεμα και την αναξιοκρατία. Υποστηρίζοντας με θέρμη την κατάργηση της επετηρίδας, επικεντρώνεται στη σύνδεση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την πρόσληψη στελεχών με ποιοτικά κριτήρια. Όταν το νομοσχέδιο ψηφίζεται η εφημερίδα κριτικάρει την Κυβέρνηση που δεν ξεκαθάρισε το πως θα υλοποιηθούν οι επιμέρους διατάξεις του. Δεν παρέλειψε να χαρακτηρίσει βάσιμες τις υποψίες Αρσένη πως οι διάφορες ομάδες συμφερόντων θα ασκήσουν πίεση, ώστε να συνδιαμορφώσουν με την Κυβέρνηση τα Π.Δ. και να ανατρέψουν την ουσία του νόμου. Η προοδευτική Ελευθεροτυπία σχολιάζει αρνητικά το θεσμό της επετηρίδας (την αποκαλεί “συντεχνιακό αίτημα” που έχει παρακμάσει). Οι ακατάλληλοι εκπαιδευτικοί θα είναι η μάστιγα της εκπαιδευτικής διαδικασίας – δεν θα ασκούν με επάρκεια τα καθήκοντά τους και θα δρουν ανενόχλητοι– και οι μαθητές θα είναι απροστάτευτοι. Φιλοξενεί και άρθρα των εκπαιδευτικών του ριζοσπαστικού χώρου που παρουσιάζουν την κατάργηση των εξετάσεων ως προπομπό της ιδιωτικοποίησης των πανεπιστημίων και το θεσμό της αναπλήρωσης ως πληγή για την εκπαίδευση. Μετά την ψήφιση του νομοσχεδίου φροντίζει να αποκαλυφθούν οι ασάφειες των άρθρων που καμουφλάρουν τον τρόπο με τον οποίο τα Π.Δ. που προβλέπονται θα υπονομεύσουν τη λογική του νόμου. Οι εφημερίδες της Αριστεράς υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν δίκαια αιτήματα και για αυτά πρέπει να αγωνιστούν. Ο Ριζοσπάστης μέσω των δημοσιεύσεων αποσπασμάτων από το κοινοβούλιο επιλέγει να αναφέρει τα ακόλουθα για την αξιολόγηση: οι αξιολογητές θα ελέγχονται πλήρως από την Κυβέρνηση, η αξιολόγηση θα συμβάλει στην κατάργηση της μονιμότητας, ενώ απώτερος στόχος είναι ο υποταγμένος εκπαιδευτικός. Επιτίθεται και στην ιδεολογική ομοιότητα των υπολοίπων κομμάτων του κοινοβουλίου. Επαναλαμβάνει, ακόμα μια φορά, πως στόχος αυτών των νομοθετημάτων είναι να μετατραπούν οι άνθρωποι σε υποκείμενα της ταξικής εκμετάλλευσης του καπιταλισμού. Η Αυγή σε ένα από τα άρθρα της τονίζει τη σύμπτωση απόψεων ΝΔ και ΠΑΣΟΚ.

Ο Ν.2986/2002 είναι από τους νόμους της αξιολόγησης ο οποίος για τους επικριτές του κατατάσσει τους εκπαιδευτικούς μέσω ενός διπλού συστήματος αξιολόγησης –από διευθυντή και σύμβουλο– και συνδέει με αυτήν τη μονιμοποίησή τους και τη μισθολογική τους εξέλιξη. Ο νόμος υποσχέθηκε επίδομα ευθύνης που οδήγησε σε υπερπροσφορά διευθυντών και έκανε πιο απλή την αξιολόγησή τους. Λίγο μετά την ψήφισή του ο υφυπουργός παιδείας προβαίνει σε άσχημους χαρακτηρισμούς για τους προηγούμενους διευθυντές (“επιτήδεια μηδενικά”, “αδιάφοροι”, “βαριεστημένοι”, “χωρίς όραμα”) και ισχυρίζεται πως η απειλή της αξιολόγησης και η μισθολογική αναβάθμιση θα βοηθήσουν στην εξάλειψη τέτοιων συμπεριφορών. Εκφράζεται και η ανησυχία πως οι ικανότεροι εκπαιδευτικοί θα σταματήσουν να διδάσκουν και θα γίνουν στελέχη της εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα αυτής της νομοθετικής ενέργειας ήταν και η δημιουργία από το Π.Ι. ενός *Οδηγού Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* που περιλάμβανε 17 δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Οι δείκτες είχαν κοινά χαρακτηριστικά με αυτούς του ΟΟΣΑ και της ΕΕ και ποσοτικοποιούσαν ποιοτικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος για δικτατορία των δεικτών. Η εισηγητική του νομοσχεδίου κάνει χρήση για πολλοστή φορά της δομής crisis-resolution και προτείνει έναν αναγκαίο εκσυγχρονισμό τόσο της υλικοτεχνικής υποδομής της εκπαίδευσης όσο και του θεσμικού πλαισίου. Το συγκριτικό παράδειγμα χρησιμοποιείται εκτενώς για να υποστηριχθεί η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του διοικητικού μηχανισμού στην εκπαίδευση μέσω της αποκέντρωσης. Η διοικητική πυραμίδα που δημιουργείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Διεύθυνσης και τον Προϊστάμενο Γραφείου χαρακτηρίζεται στην Εισηγητική ‘*ευέλικτη και αποτελεσματική*’, καθώς και ‘*προαπαιτούμενη για την εποπτεία, στήριξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και των εκπαιδευτικών*’. Παράλληλα, αναφέρεται στην Εισηγητική πως

ο νόμος θα καθορίσει το σκοπό και τις επιδιώξεις της αξιολόγησης, ώστε να διενεργείται *ενιαία* και οι αξιολογούμενοι να κρίνονται *δίκαια και αντικειμενικά*.

Στη συζήτηση στο κοινοβούλιο το ΠΑΣΟΚ παρουσιάζει ως καθολικό και διαχρονικό το αίτημα της θεσμοθέτησης της αξιολόγησης. Επισημαίνει πως υφίσταται σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες και στη χώρα μας δεν ευδοκίμησε εξαιτίας της ανασφάλειας που γεννήθηκε όταν υπήρχε δημοκρατικό έλλειμμα. Ο Υπουργός δεν παραλείπει να υπογραμμίσει πως το 70% των θέσεων της ΔΟΕ έχουν ενσωματωθεί στο νομοσχέδιο, ενώ η ΟΛΜΕ προτιμά να πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα ο Σύλλογος Διδασκόντων και με αυτή τη θέση δεν συμφωνεί κανένα από τα υφιστάμενα αξιολογικά συστήματα της Ευρώπης. Η ΝΔ, καθώς είναι σύμφωνη με το θεσμό, επιμένει να κατηγορεί την κυβέρνηση πως δεν πραγματοποίησε διάλογο ώστε να επιτευχθεί συναίνεση. Ο λόγος για τον οποίο δεν υπερψηφίζει το νομοσχέδιο είναι πως δεν συμφωνεί με τις διαδικασίες που θεσπίζονται. Αναλυτικότερα, θεωρεί πως το νομοσχέδιο «δεν έχει αρχές, γιατί δεν έχει αξιοκρατία, γιατί δεν έχει διαφάνεια, γιατί δεν έχει αντικειμενική αξιολόγηση». Διαφωνεί και με την πρόβλεψη για έκδοση ενός μεγάλου αριθμού Π.Δ. και Υ.Α. που στερούν από το κοινοβούλιο τη νομοθετική διαδικασία. Κάποιοι βουλευτές της ΝΔ δηλώνουν προκλητικά πως νομοθετούν οι συνδικαλιστές του ΠΑΣΟΚ. Το ΚΚΕ υπογραμμίζει πως η επιχειρούμενη αποκέντρωση δεν το βρίσκει σύμφωνο, γιατί τελικά όλα τα διοικητικά υποσυστήματα εξαρτώνται άμεσα από τον υπουργό. Το ΚΚΕ, ωστόσο, δεν διαφωνεί με την αποκέντρωση στις λειτουργίες της εκπαίδευσης, την αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητά εμβάθυνση στο θεωρητικό ορισμό της αξιολόγησης ώστε να δομηθεί καλύτερα η πρόταση για παρέμβαση. Καταθέτει την άποψη πως η αξιολόγηση θα εκφυλιστεί σε μια διοικητική πράξη που αυταρχικά θα προβαίνει σε γραφειοκρατικές διαπιστώσεις. Για το ΚΚΕ η αξιολόγηση που προτείνεται είναι φόβητρο ώστε να δημιουργηθούν πειθαρχημένοι και χειραγωγημένοι εκπαιδευτικοί. Επιπροσθέτως, επισημαίνει πως καθώς υποδεικνύονται ως πρότυπο οι αγγλοσαξονικές χώρες μπορούμε να συμπεράνουμε ότι βασικός δείκτης θα είναι οι επιδόσεις των μαθητών, που στη συνέχεια θα αποτελεί κριτήριο χρηματοδότησης των σχολείων. Διαφωνεί με την ύπαρξη της δυνατότητας διαχωρισμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Καταλήγει ότι η αξιολόγηση θα αποφανθεί πως για την κακή κατάσταση των σχολικών μονάδων ευθύνονται οι εκπαιδευτικοί. Ο ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΣ διαφωνεί με την αξιολόγηση που προτείνεται από το νομοσχέδιο αλλά είναι απόλυτα σύμφωνος με το θεσμό. Τη χαρακτηρίζει αναγκαία και ζητά τη γενίκευση του θεσμού με την προϋπόθεση πως στοχεύει στην ανατροφοδότηση και στην ποιοτική βελτίωση της σχολικής ζωής. Ζητά, σε αρμονία με το πάγιο αίτημα της ΟΛΜΕ, διαχωρισμό της «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» και της «υπηρεσιακής κρίσης», αλλά και αποσύνδεση της υπηρεσιακής κρίσης από τη μισθολογική εξέλιξη. Η αποκέντρωση των δομών της εκπαίδευσης πιστεύει πως δεν θα κάνει τίποτα άλλο από το να συγκεντρώσει αρμοδιότητες στον διορισμένο από την Κυβέρνηση Περιφερειακό Διευθυντή. Υπάρχουν στην κοινοβουλευτική διαδικασία και κάποιες αξιοσημείωτες αγορεύσεις. Ο πρώην υπουργός παιδείας Βασίλης Κοντογιαννόπουλος καταγγέλλει τη συναλλαγή των συνδικαλιστικών ηγεσιών με τα κόμματα στην επιτροπή. Συγκεκριμένα, τα κόμματα που είναι θετικά διακείμενα στην αξιολόγηση θα την καταψηφίζουν με το πρόσχημα πως δεν έγινε διάλογος ή πως δεν συμφωνούν με τις διαδικασίες. Ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Πυθαγόρας Βαρδίκος συνδέει απευθείας το νομοσχέδιο με τον Ευρωπαϊκό κοινό χώρο εκπαίδευσης και τη σύγκλιση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Γεράσιμος Αρσένης δεν στηρίζει τελικά το νομοσχέδιο που «ξηλώνει» τη δική του μεταρρύθμιση (Ν.2525/97). Καταγγέλλει ευθέως τους συνδικαλιστές πως πίεσαν και ανέτρεψαν το νόμο και χαρακτηρίζει εμμέσως πλην σαφώς την Κυβέρνηση αναξιόπιστη.

Οι εφημερίδες που είναι θετικά προσκείμενες στη μείζονα Αντιπολίτευση παρουσιάζουν τις ενστάσεις των εκπαιδευτικών για τις διατάξεις του νομοσχεδίου και το πλάνο τους για απεργιακές κινητοποιήσεις. Φιλοξενούν φωτογραφία τριών εκπαιδευτικών σε συγκέντρωση έξω από το υπουργείο παιδείας, οι οποίοι υλοποίησαν δρώμενο όπου ντυμένοι με στολή φυλακισμένου παρουσίασαν την αξιολόγηση σαν βασανιστήριο με θύτες και θύματα. Δεν κρατούν εν κρυπτώ την πρόθεση Αρσένη να καταψηφίσει το άρθρο και τη σφοδρή επίθεση που εξαπέλυσε κατά του Πέτρου Ευθυμίου. Ο Αρσένης ισχυρίζεται πως η Κυβέρνηση υπέκυψε στις πιέσεις των

συνδικαλιστών και ο Ευθυμίου απαντά ήπια ότι το νέο σύστημα αξιολόγησης «είναι ενισχυτική πράξη, δεν είναι τιμωρητική». Οι Προσκεείμενες στην Κυβέρνηση εφημερίδες παρουσιάζουν την απεργία των εκπαιδευτικών με διαφορετικό τρόπο (π.χ. ειρωνικοί τίτλοι: «Αρνούνται την αξιολόγηση και κλείνουν τα σχολεία», «Υπέρ αναξιοκρατίας, απεργία στα σχολεία»). Προτάσσουν τη συναίνεση στη θέσπιση αξιολογικών διαδικασιών των ΟΛΜΕ και ΔΟΕ, υπογραμμίζουν το γεγονός πως αρχικά η αξιολόγηση υλοποιείται σε εθελοντική βάση, τονίζουν πως το νομοσχέδιο ενισχύει την ποιοτική δουλειά και αντιπαλεύει τη ραστώνη. Παρουσιάζουν με θετικό τρόπο τις απόψεις του Υπουργού παιδείας, τονίζοντας πως η αξιολόγηση δεν συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Φιλοξενούν όσα μπορούν να ενισχύσουν την υπερψήφιση του νομοσχεδίου, όπως για παράδειγμα ότι ο Υπουργός τροποποίησε το άρθρο 4, δίνοντας στο σύλλογο διδασκόντων την αρμοδιότητα να συντάσσει τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Το Βήμα για παράδειγμα υποστηρίζει ξεκάθαρα τις επιλογές της Κυβέρνησης σχετικά με την αξιολόγηση. Αρθρογράφοι του βεβαιώνουν πως το νομοσχέδιο είναι το «πρώτο βήμα της θεσμοθέτησης αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης...» και φιλοξενείται η άποψη του Ευθυμίου πως χάθηκαν 20 χρόνια, αλλά τώρα το νομοσχέδιο θα αλλάξει ουσιαστικά το τοπίο της εκπαίδευσης. Η εφημερίδα παραθέτει μαζί με άρθρο που αφορά το θεσμό της αξιολόγησης και αναλυτική αναφορά με τα ποσά που θα καταβληθούν αναδρομικά στους εκπαιδευτικούς –και ο υποψιασμένος αναγνώστης μπαίνει στη λογική της συναλλαγής. Γίνεται αναφορά στην εναρμόνιση του ελληνικού με το ευρωπαϊκό σύστημα αξιολόγησης. Επίσης, φροντίζει να αντικρούει με επιχειρήματα, είτε μέσω άρθρων είτε με δηλώσεις από το κοινοβούλιο, τις απόψεις της ΟΛΜΕ που μιλούν για ασφυκτικό διοικητικό έλεγχο που θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης και υποταγής, καθώς και σύνδεση της αξιολόγησης με την υπηρεσιακή εξέλιξη και τη μονιμοποίηση. Ο υφυπουργός Παιδείας, Νικόλαος Γκεσούλης, αντικρούει αυτές τις απόψεις και ο Ευθυμίου εμφανίζεται καθησυχαστικός, αλλά δηλώνει ανυποχώρητος από το βήμα της Βουλής. Την καταψήφιση του νομοσχεδίου από τον Αρσένη η εφημερίδα την ερμηνεύει ως «πικρία για την τύχη της δικής του νομοθετικής πρωτοβουλίας». Στην περιγραφή του πώς έχει διαμορφωθεί το σκηνικό στο τέλος του μήνα, λίγο πριν την ψήφιση του νομοσχεδίου, η εφημερίδα αναφέρει την κριτική σε χαμηλούς τόνους του προέδρου της ΟΛΜΕ, Ν. Τσούλια, και την έντονη από τον πρόεδρο, Β. Παλιγιάννη, και τον αντιπρόεδρο, Ν. Τζαβάρα, της ΔΟΕ, οι οποίοι ανήκουν στο χώρο της αξιωματικής αντιπολίτευσης. Οι εφημερίδες που έχουν πιο ριζοσπαστική προσέγγιση, και τάσσονται κυρίως με την πλευρά των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους φορέων, μιλούν για «κομματική χειραγώγηση» του εκπαιδευτικού έργου. Όλοι τάσσονται υπέρ ενός “διαφορετικού” συστήματος αξιολόγησης: με αντικειμενικό σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, που θα στηρίζεται στο σύλλογο διδασκόντων, θα δίνει ευθύνες και πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς, θα αποτιμά συνολικά όλους τους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου, θα στοχεύει στη βελτίωση, την ανατροφοδότηση και τη στήριξη του εκπαιδευτικού. Δεν συμφωνούν με τη διαδικασία διαλόγου που προηγήθηκε και ζητούν διαμόρφωση συναίνεσης. Η διοικητική δομή που δημιουργείται χαρακτηρίζεται αυταρχική και συγκεντρωτική, και επιπρόσθετα προβλέπεται η εξάρτησή της από τις κομματικές επιλογές της πολιτικής ηγεσίας. Σε κάποια άρθρα επιχειρώντας απευθείας ρήξη με όσους δυναμιτίζουν τις αλλαγές –π.χ. ομάδες συμφερόντων– γίνονται σαφείς αναφορές στις επιλογές του ΠΑΣΟΚ που στοχεύουν να νοικοκυρέψουν το κράτος, όπως οι επιλογές Σημίτη για τα δημοσιονομικά προβλήματα της χώρας. Κάποιες εφημερίδες κρατούν ουδέτερη στάση και κάνουν λόγο από νωρίς για δύσκολο διάστημα στην εκπαίδευση. Φιλοξενούν άρθρα για τις κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών, στα οποία επισημαίνουν πως το βασικότερο σημείο τριβής είναι οι διατάξεις του νομοσχεδίου που αφορούν την αξιολόγηση. Υπάρχει η υποψία πως η Κυβέρνηση προσπαθεί να δωροδοκήσει τους εκπαιδευτικούς. Κάποιες παροχές (αύξηση εξωδιδασκτικού επιδόματος, επιδόματα στελεχών, πρόσληψη των επιλαχόντων του ΑΣΕΠ του 1998 κ.α.) μοιάζουν με ευθεία ανταλλαγή με τη συναίνεσή τους για το νομοσχέδιο, υπό την προϋπόθεση πως θα ψηφιστεί στο τέλος του Ιανουαρίου, και χρησιμοποιούνται με κύριο στόχο να καμφθούν οι αντιδράσεις για την αξιολόγηση.

Η ΟΛΜΕ εξέδωσε απόφαση (25-9-2002) στην οποία επισημαίνει πως υλοποιείται η οικοδόμηση μιας αυταρχικής διοικητικής πυραμίδας, οι δε επιλογές των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης επιβεβαιώνουν τις πραγματικές προθέσεις του ΥΠΕΠΘ για την κομματική χειραγώγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στις 20-11-2002 το Δ.Σ. της ΟΛΜΕ, με επιστολή του, παρέχει πλήρη κάλυψη στους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν τις αποφάσεις του Δ.Σ., οι οποίες επί της ουσίας ανααιρούν την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002.

Έχουμε μιλήσει ξανά για τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια που δεν φτάνουν ποτέ έως την υποβολή τους στη Βουλή. Οι λόγοι ποικίλουν (προκήρυξη εκλογών, αλλαγή υπουργού, σφυγμομέτρηση της κοινής γνώμης μέσω πρόωρων διαρροών που οδήγησαν σε γενικευμένες αντιδράσεις των ενεχομένων, υπερβολική ανάμιξη των ομάδων πίεσης κ.α.) και μπορεί να οδηγήσουν είτε σε ακύρωση της νομοθετικής προσπάθειας είτε σε ριζικές μεταβολές στο πνεύμα του νόμου. Το 2003 το υπουργείο παιδείας έχει την πρόθεση να προβεί στη δημιουργία ενός μηχανισμού διασφάλισης ποιότητας των ΑΕΙ. Το νομοσχέδιο αυτό δεν φτάνει ποτέ στη Βουλή. Μέσω του τύπου αποτυπώνονται θετικές και αρνητικές απόψεις σχετικά με την υφιστάμενη κατάσταση στα ΑΕΙ αλλά και οι επιθυμίες των καθηγητών της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η θετικά διακείμενη στις κυβερνητικές επιλογές αρθρογραφία στον τύπο παρουσιάζει τα πανεπιστήμια διαλυμένα, αποδίδει ευθύνες στους καθηγητές, στην υφιστάμενη νομοθεσία (1268/82), στις πελατειακές σχέσεις και την ευνοιοκρατία (π.χ. προκήρυξη θέσεων ΔΕΠ όταν βολεύει), στα μειωμένα κίνητρα για έρευνα, στους λιγοστούς πόρους των ιδρυμάτων, στο συντηρητικό τρόπο λειτουργίας των ιδρυμάτων, στην κακοδιοίκηση κ.λπ. Παρουσιάζεται και η άλλη άποψη που επικρίνει τις 'προδιαγραφές Βρυξελλών' των προγραμμάτων αξιολόγησης και τις αμφίβολες δυνατότητες των αξιολογητών, ενώ προτείνει κριτήρια που θα γεφυρώσουν την ποιοτική και την ποσοτική διάσταση της αποτίμησης του έργου των ΑΕΙ.

Σε αυτήν την περίοδο δεσπόζει η προσπάθεια των κυβερνήσεων να πετύχουν σύγκλιση με την Ευρωπαϊκή Ένωση, με αποτέλεσμα να παίρνουν το πάνω χέρι πιο συντηρητικές πολιτικές, ειδικά στον οικονομικό τομέα. Η αξιολόγηση ανήκει στο ίδιο πλαίσιο, αυτό της σύγκλισης πολιτικών, αλλά γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί στη συνείδηση όλων με τη βελτίωση της ποιότητας. Αυτή η αντίφαση δεν μπορεί παρά να δημιουργήσει αντιδράσεις και αντικρουόμενα συναισθήματα ακόμα και εντός του ίδιου πολιτικού χώρου. Τέλος, άλλο ένα σύνολο νομοθετημάτων για την αξιολόγηση μένει ανενεργό.

## 6.2.8 Η Περίοδος 2004-2009

### 6.2.8.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου

Το 2004 το εκλογικό σώμα έδωσε τη νίκη στη ΝΔ και ο Καραμανλής προσπάθησε με την αλλαγή του ιδεολογήματος<sup>886</sup> και την επικοινωνία με την Αριστερά να «περικυκλώσει το κέντρο» (Βούλγαρης, 2013, σ. 298). Η ΝΔ αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση της χώρας με σαφές προβάδισμα, ενώ σε αυτές τις εκλογές κάνει την εμφάνισή του ο ΛΑ.Ο.Σ. Με την εκ των υστέρων γνώση, προκύπτει πως η ΝΔ κέρδισε τις εκλογές επειδή το ΠΑΣΟΚ είχε φθαρεί και όχι γιατί έδωσε τα εχέγγυα της αλλαγής πορείας. Στόχος της ήταν η «επανάδρυση του κράτους», χωρίς όμως να περιγράφεται το πως αυτό θα επιτευχθεί. Η πενταετία αυτή χρησιμοποιήθηκε, εκ των υστέρων, για να δικαιολογήσει την ευθύνη που φέρει η ΝΔ για τη χρεοκοπία που ακολούθησε (μετά την παγκόσμια κρίση του 2008). Σίγουρα, το παγκόσμιο οικονομικό κλίμα υπήρξε το χειρότερο που θα μπορούσε. Η κυβέρνηση, αν δεν αδράνησε πλήρως, διαχειρίστηκε λανθασμένα σημαντικά ζητήματα. Ξεκίνησε με την απογραφή του 2004 (Αλογοσκούφης), όπου δεν οδηγήθηκε στην αποκάλυψη «κρυμμένων ελλειμμάτων», αλλά στην ανακατανομή δαπανών και εσόδων σε άλλα έτη, με πρώτο στόχο τη δυσφήμιση της προηγούμενης κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ. Με πρόσχημα τα μεγάλα ελλείμματα, επιβάλλει αυστηρή δημοσιονομική πολιτική και το χειρότερο βάζει τη χώρα σε καθεστώς επιτήρησης από την Ε.Ε., πλήττοντας έτσι την αξιοπιστία της Ελλάδας (ο όρος Greek

<sup>886</sup> Η ΝΔ αποτελεί κόμμα του μεσαίου χώρου που, ενώ διαγράφει τον Καρατσαφέρη ως ακροδεξιό στοιχείο, συστρατεύεται με την εκκλησία για την αναγραφή του θρησκευματος στις ταυτότητες.

Statistics σιγματίζει την υπόληψη της χώρας). Το 2011, η ίδια η ΝΔ δηλώνει πως η απογραφή «ήταν καταστροφική». Το διάστημα αυτό υιοθετείται ο όρος «ήπια προσαρμογή», για να περάσει το μήνυμα πως η οικονομική πολιτική δεν θα είναι σαν τη «θεραπεία σοκ» που επιχείρησε η κυβέρνηση Μητσοτάκη το 1990-93. Η έκβαση, ωστόσο, δεν ικανοποίησε κανέναν, καθώς δεν έφερε αποτέλεσμα, τα έσοδα κατέρρευσαν, η φοροδιαφυγή δεν αντιμετωπίστηκε, οι δημόσιες δαπάνες αυξήθηκαν και οι τομείς υγείας/ασφαλιστικό μετατράπηκαν σε βραδυφλεγείς βόμβες. Το 2007 η οικονομική κατάσταση εκτροχιάζεται και η χώρα συναντά τη διεθνή κρίση με τεράστιο δημοσιονομικό έλλειμμα και δημόσιο χρέος. Στα πεπραγμένα της κυβέρνησης: η αποκρατικοποίηση της Εμπορικής Τράπεζας και της Ολυμπιακής Αεροπορίας, η μετοχοποίηση ΟΤΕ, ΤΤ και ΟΠΑΠ. Η αξιοποίηση των ολυμπιακών εγκαταστάσεων απέτυχε παταγωδώς, ενώ το ΕΣΠΑ υλοποιείται χωρίς στρατηγική. Η ανάπτυξη, που λαμβάνει χώρα μέχρι το 2007, οφείλεται σε δανεισμό, στην κατανάλωση των ιδιωτών και τον τομέα των κατασκευών (Βούλγαρης, 2013, σσ. 154-159).

Ένα από τα θέματα που απασχολεί την κυβέρνηση είναι η Δημόσια Διοίκηση. Εξαγγέλλεται «μάχη κατά της διαπλοκής» και εξυγίανση της σχέσης κομμάτων και ΜΜΕ, τα οποία και δεν υλοποιούνται. Η «επανάδρυση» του κράτους αυξάνει τους δημοσίους υπαλλήλους, παρακάμπτοντας κατά περίπτωση τον ΑΣΕΠ (μονιμοποίηση «εκτάκτων»). Ο νόμος για το βασικό μέτοχο, με τον οποίο η ΝΔ σκόπευε να χτυπήσει μια από τις βασικότερες παθογένειες του πολιτικού συστήματος συγκρούεται με το Κοινοτικό Δίκαιο και δεν εφαρμόζεται με τον τρόπο που σχεδιάστηκε. Όλη αυτή η πολυδιαφημιζόμενη παθογένεια του πολιτικού συστήματος κάνει το λαό καχύποπτο και ευάλωτο στη συνωμοσιολογία και τη σκανδαλολογία. Κάποια, ωστόσο, πραγματικά σκάνδαλα ξεσκεπάζονται: Siemens, εξοπλιστικά προγράμματα, Μονή Βατοπεδίου, «δομημένα ομόλογα» των Ασφαλιστικών Ταμείων. Άλλα σκάνδαλα που ξεσκεπάζονται αφορούν την Εκκλησία, το Δικαστικό Σώμα και δραστηριότητες κυβερνητικών προσώπων που ενώ είναι σύννομες, θεωρούνται ανήθικες. Όλα τα παραπάνω κατακρημνίζουν το κύρος του Κράτους (Βούλγαρης, 2013, σσ. 160-164).

Στην εξωτερική πολιτική, η ΝΔ φάνηκε να θέλει να αποφύγει δύσκολες αποφάσεις και επιλογές, προτιμώντας να αρκεστεί στη διαχείριση θεμάτων χωρίς φιλόδοξες προοπτικές. Η κατασκευή του πετρελαιαγωγού Μπουργκάς-Αλεξανδρούπολη δεν τελεσφορεί και μετά τις εκλογές συμμετέχει στη συνωμοσιολογία που θέλει τον Καραμανλή να πιέζεται, ώστε να μην υλοποιηθεί η συγκεκριμένη συνεργασία. Η ουσιαστικότερη μεταρρύθμιση που επιχειρεί η κυβέρνηση αφορά τα ΑΕΙ. Οι αντιδράσεις που προκάλεσε σε πανεπιστημιακούς και σε κόμματα της Αριστεράς ήταν έντονες, αλλά δεν απέτρεψαν την εφαρμογή της (Βούλγαρης, 2013, σσ. 164-166).

Η δεύτερη εκλογική νίκη της ΝΔ, το Σεπτέμβριο του 2007 (41,83% και 152 βουλευτές) με ισχνή πλειοψηφία, δεν τη βοηθά να προχωρήσει σε μεταρρυθμίσεις. Τα γεγονότα του Δεκεμβρίου του 2008 (φόνος Γρηγορόπουλου και όσα ακολουθούν) ερμηνεύονται από τους μελετητές με πολλούς και αμφίροπους τρόπους. Σίγουρα, αναδεικνύεται μια κρίση αξιών, αλλά το πώς και το γιατί είναι πιο σύνθετα για να αναλυθούν εδώ. Μετά το 2007 η κυβέρνηση χάνει τον έλεγχο της οικονομίας (χρέος, ελλείμματα, ανεργία κ.λπ.). Ωστόσο, μέσω του υπουργού οικονομικών Γ. Αλογοσκούφη, εμφανίζεται καθησυχαστική. Τα κόμματα της αντιπολίτευσης, κυρίως το ΠΑΣΟΚ, ζητάνε αύξηση παροχών («λεφτά υπάρχουν») και με το πρόσχημα της επικείμενης εκλογής Προέδρου Δημοκρατίας φαίνεται να αποζητούν εκλογές. Η ΝΔ αντί να πάρει τα αναγκαία μέτρα που θα είχαν μεγάλο πολιτικό κόστος, προτιμά να προσφύγει στις κάλπες. Χάνει τις εκλογές από το ΠΑΣΟΚ, ενώ παράλληλα το ακροδεξιό ΛΑ.Ο.Σ ανεβάζει το ποσοστό του. Η σαθρή ιδεολογική βάση και η ενασχόληση με την εικόνα αντί της ουσίας, κάτι που συμπαρέσυρε όλα τα κόμματα, προκάλεσε στις εκλογές του 2009 συντριπτική ήττα. Το 2009, με εκλογές από τη βάση, αρχηγός κόμματος αναλαμβάνει ο Σαμαράς, ο οποίος από άλλους επιλέχθηκε γιατί δεν είχε καλές σχέσεις με τους μητσοτακικούς από άλλους γιατί δεν συνταυτιζόταν με τα καραμανλικά στελέχη, εγκαταλείποντας το διακύβευμα του «μεσαίου χώρου» και επαναφέροντας τη «Δεξιά ταυτότητα και ιστορία της παράταξης». Μια πενταετία μετά, στο 2013, υπάρχουν αρκετοί που της προσάπτουν «πως ήταν η πρώτη πράξη ενός εθνικού δράματος» (Βούλγαρης, 2013, σσ. 166-171 & 299-300).

Μετά το 2004, με νέο αρχηγό τον Γ. Παπανδρέου, ο κομματικός λόγος του ΠΑΣΟΚ συντάσσεται με το πρόταγμα της φιλελεύθερης αμερικανικής αριστεράς για «συμμετοχική δημοκρατία». Υιοθετείται μια στάση σκληρής κριτικής για όλες τις προηγούμενες περιόδους, και αναζητείται ένας προοδευτικός «πολιτικός πολιτισμός». Μολαταύτα, οι στόχοι δεν φαίνεται να απηχούν τα αισθήματα της κομματικής βάσης, προκαλούν σύγχυση και προμηνύουν την ήττα. Το 2007 η ηγεσία του Γ. Παπανδρέου αμφισβητείται από τον Ε. Βενιζέλο. Το διάστημα 2007-2009 ο Παπανδρέου υιοθετεί «καλές δοκιμασμένες λύσεις»: μετωπική αντιπολίτευση, «αριστερός» λόγος, πρόσωπα από το «ανδρεοπαπανδρεϊκό» ΠΑΣΟΚ κ.α. Ακολουθεί η νίκη, με μεγάλη ποσοστιαία διαφορά από τη ΝΔ. Αμφισβητείται αν το ΠΑΣΟΚ νίκησε ή η ΝΔ έχασε λόγω «απραξίας» και της κατάστασης που διαμορφώνεται στην οικονομία σε παγκόσμιο επίπεδο. Το ΠΑΣΟΚ, λέει γλαφυρά ο Βούλγαρης, «θα βάλει τη θηλιά στο λαιμό του». Η κρίση υπερέβαινε τις δυνατότητές του και για δύο χρόνια «καταγράφει το πολιτικό-κομματικό κόστος των προηγούμενων ολιγωριών και οπισθοχωρήσεων» (Βούλγαρης, 2013, σσ. 313-315).

Η επόμενη αλλαγή ηγεσίας του ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΥ, ο Αλ. Αλαβάνος το 2004, έφερε μια αριστερή στροφή και το κόμμα ενσωμάτωσε κάποιες «κινηματικές δράσεις». Ο ΣΥΡΙΖΑ δημιουργείται το 2004, ως «συμμαχία» αριστερών πολιτικών φορέων. Παραμένει ως το 2013 όπου και αυτοδιαλύεται. Το 2008 ο Αλαβάνος μεταβιβάζει την προεδρία του ΣΥΝ στον Αλ. Τσίπρα (Βούλγαρης, 2013, σσ. 328-329).

Στα χρόνια που ακολούθησαν την ίδρυσή του, ο ΛΑ.Ο.Σ. κατάφερε να ενσωματώσει ένα ευρύτερο πλήθος ψηφοφόρων. Τοποθετήθηκε στα δεξιά της ΝΔ και ενσωμάτωσε ένα μέρος από τους συντηρητικούς οπαδούς της (Βούλγαρης, 2013, σσ. 336-339).

#### **6.2.8.2 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

##### ***N.3467/2006 (ΦΕΚ 128 - 21.06.2006)-Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.***

*[Ο νόμος μας απασχολεί μόνο για το τμήμα της επιλογής στελεχών, καθώς στην επιλογή τους χρησιμοποιούνται παρόμοιες διαδικασίες αξιολόγησης με όσα έχουν θεσμοθετηθεί κατά καιρούς για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο].*

##### ***Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 3467/2006 (20/04/2006)***

Το νομοσχέδιο έχει 15 άρθρα που αφορούν την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης. Στην εισαγωγή της εισηγητικής συνδέεται η ανύψωση του επιπέδου της εκπαίδευσης με τη στελέχωση από εκπαιδευτικούς κύρους. Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για ένα εύρυθμο και αποδοτικό σύστημα που χρειάζεται εκτός από τη βελτίωση των ποιοτικών στοιχείων και μια άρτια οργανωμένη διοίκηση<sup>887</sup>. Οι απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης επιβάλλουν ένα σύστημα διοίκησης που θα στηρίζεται σε «κριτήρια αντικειμενικά, διαφανή και μετρήσιμα, αποτιμώμενα με συγκεκριμένες αξιολογικές μονάδες». Τα στελέχη θα πρέπει να έχουν εμπειρία στην εκπαιδευτική και τη διδακτική πράξη αλλά και γνώσεις διοίκησης. Συνοπτικά, οι προτάσεις είναι οι ακόλουθες: τετραετής θητεία στελεχών, επαρκής υπηρεσιακή και διδακτική εμπειρία, σταδιακή εξέλιξη στελεχών<sup>888</sup>, αδιάβλητη γραπτή διαδικασία επιλογής ανώτερων στελεχών, όσοι επιλεγούν επανακρίνονται με κριτήριο το έργο τους.

<sup>887</sup> Αιτιολογική Έκθεση του Νόμου 3467/2006 (20/04/2006)

-Να ενθαρρύνει και να καθοδηγεί στο έργο τους εκπαιδευτικούς.

-Να δημιουργεί κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

-Να συμβάλλει στη διαρκή βελτίωση και το συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου.

-Να μην ακυρώνει οποιοδήποτε εσωτερικό σύστημα αξιολόγησης που κατ' ανάγκη συνεπάγεται η συνεχής εναλλαγή προσώπων στις θέσεις των στελεχών της εκπαίδευσης.

-Να παρέχει ουσιαστικές αρμοδιότητες σε όλες τις βαθμίδες της διοίκησης και καθοδήγησης.

<sup>888</sup> Προϋπόθεση η θητεία σε θέση Διευθυντή Σχολικής Μονάδος.

Στην περιγραφή των άρθρων του νόμου στεκόμαστε μόνο στο άρθρο 2 όπου αναφέρονται τα εξής: «συγκροτούνται τα συμβούλια επιλογών σχολικών συμβούλων, διευθυντών εκπαίδευσης και προϊσταμένων εκπαίδευσης από εκπροσώπους των πανεπιστημίων και του παιδαγωγικού ινστιτούτου με τη συμμετοχή των αιρετών μελών των κεντρικών υπηρεσιακών συμβουλίων, που κατά τεκμήριο διαθέτουν κύρος και αξιοπιστία και ορίζονται τα αρμόδια υπηρεσιακά συμβούλια για την επιλογή των λοιπών στελεχών της εκπαίδευσης». Γίνεται μια προσπάθεια να υποστηριχθεί εξαρχής τόσο το κύρος όσο και η αντικειμενικότητα των συμβουλίων επιλογής, ώστε να αμβλυθούν οι αντιδράσεις στη συνέχεια, κυρίως οι προκαλούμενες από υπόνοιες κομματισμού.

### 6.2.8.3 Ανώτατη Εκπαίδευση

#### **N.3374/2005 (ΦΕΚ 189 - 02.08.2005)-Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.**

Το νομοσχέδιο, το οποίο αποτελείται από 15 άρθρα, είναι η υλοποίηση της δέσμευσης της χώρας μας στη Σύνοδο των Υπουργών Παιδείας στο Βερολίνο το 2003 να θεσπίσει εθνικό σύστημα για τη διασφάλιση της ποιότητας έως το 2005, που θα λάμβανε χώρα η επόμενη συνάντηση στο Μπέργκεν.

Το Μάιο του 2005, 103<sup>889</sup> Έλληνες Πανεπιστημιακοί υπογράφουν ένα κείμενο υπέρ της αξιολόγησης<sup>890</sup>. Το κείμενο είναι το ακόλουθο: «Εμείς που υπογράφουμε το παρακάτω κείμενο θεωρούμε ότι η μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απαιτεί τη συμμετοχή τού συνόλου της ακαδημαϊκής κοινότητας στον υπό εξέλιξη διάλογο, είτε στα πλαίσια του ΕΣΥΠ είτε σε άλλα βήματα διαλόγου. Ο Ν. 1268/82, με τα όποια θετικά και αρνητικά του στοιχεία, ευρίσκεται εν ισχύ 23 περίπου χρόνια. Πιστεύουμε ότι έφτασε η στιγμή να σκεφτούμε την προσαρμογή του στα νέα δεδομένα που έχουν διαμορφωθεί στον τόπο μας και αλλού. Τα δεδομένα αυτά απαιτούν, ανάμεσα σε άλλα, και την εισαγωγή δομών διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης καθώς και διαδικασιών αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα. Δεδομένης και της διακομματικής συναίνεσης που φαίνεται να διαμορφώνεται σε ζητήματα μεταρρύθμισης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα θέλαμε να ενώσουμε τις δυνάμεις μας για την ευδωχή της μεγάλης αυτής προσπάθειας» (ΕΚΠΑ, 2005).

#### **Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 3374/2005 (30/05/2005)**

Στην εισαγωγή της εισηγητικής μνημονεύεται ότι η διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση απασχολεί όλα τα κράτη της ΕΕ. Αναφέρεται πως από τις αρχές της δεκαετίας του '60 δραστηριοποιείται στον τομέα η Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA). Επίσης, ανάλογα δραστηριοποιείται ο ΟΟΣΑ. Το πρόγραμμα INES (International Education Statistics) περιγράφει, αναλύει και συγκρίνει πως αξιοποιείται από διάφορα κράτη το ανθρωπίνω

<sup>889</sup> Οι υπογράφωντες (κατά αλφαβητική σειρά):

Ν. Αγναντή, Ε. Αθανασοπούλου, Δ. Ακριβούλης, Ν. Αλιβιζάτος, Κ. Βαΐτσος, Π. Βαλλιάνος, Π. Βαρβαρούσης, Θ. Βερέμης, Β. Βλασίδης, Ε. Βουτυρά, Ε. Γαβρά, Κατ. Γαρδικα, Ι. Γεροθανάσης, Ν. Γκιολές, Δ. Γλάρος, Β. Γούναρης, Γ. Γραμματικάκης, Α. Δημητρόπουλος, Θ. Διαμαντόπουλος, Χ. Δίπλα, Ε. Δούση, Θ. Δραγώνα, Ι. Δρόσος, Μ. Ευθυμίου, Αλ. Ηρακλείδης, Α. Ιορδάνογλου, Π.Κ. Ιωακειμίδης, Π. Καζάκος, Κ. Κεραμεύς, Α. Κίρσης, Π. Κιτρομηλίδης, Μ. Κλάδη, Γ. Κολιόπουλος, Ι.Μ. Κονιδάρης, Μ. Κοπιδάκης, Γ. Κουζέλης, Θ.Α. Κουλουμπής, Ι. Κουτεντάκης, Α. Κούτσης, Ν. Κουτσουπιάς, Κ. Κριμπάς, Θ. Κυριαζής, Γ. Λεοντάρης, Ε. Λουρή, Χ. Λυριτζής, Γ. Μακρής, Α. Μακροδημήτρης, Β. Μαλάμου, Γ. Μάνος, Ν. Μαραβέγιας, Γ. Μαρούλης, Χ. Μασσαλάς, Α.Ι.Δ. Μεταξάς, Ι. Μιχαηλίδης, Λ. Μιχάλης, Ν. Μουζέλης, Α. Μουκαρίκα, Α. Μπρεδήμας, Σπ. Μπρέκης, Η. Νικολακοπούλου-Στεφάνου, Κ. Νιχωρίτης, Γ. Ξυδόπουλος, Α. Οντόνι, Γ. Παγουλάτος, Α. Πανεθυμητάκης, Σ. Παπαγεωργίου, Γ. Παπαδημητρίου, Β. Παπάζογλου, Θ. Πελεγρίνης, Ι. Πεπελάση-Μίνουλου, Γ. Προβόπουλος, Κ. Σβολόπουλος, Θ. Σκούρας, Κ. Σπανού, Φ. Σπυρόπουλος, Μ. Σταθόπουλος, Γ. Στεφανίδης, Κ. Στεφάνου, Γ. Σωτηρέλης, Δ. Σωτηρόπουλος, Γ. Τασόπουλος, Ν. Τάτσης, Δ. Τριανταφύλλου, Α. Τσιαμπίρης, Μ. Τσιμισιζέλης, Λ. Τσιπούρη-Ζερβού, Κ. Τσουκαλάς, Λ. Τσουκαλής, Κ. Υφαντής, Γ. Υφαντόπουλος, Σπ. Φλογαΐτης, Θ. Φορτσάκης, Π. Φωτήλας, Ν. Χαριτάκης, Ε. Χατζηβασιλείου, Ν. Χλέπας, Γ. Χρηστίδης, Δ. Χριστοφιλόπουλος, Χ. Χρυσανθάκης, Ε. Χρυσός.

<sup>890</sup> Το Κείμενο βρίσκεται στο «ΤΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ» - Μηνιαία Εφημερίδα του ΕΚΠΑ {Α.Φ. 069 [15/06/05]}

δυναμικό. Μια σειρά από εκθέσεις και δημοσιεύσεις –όπως οι «Αναλύσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής» και η «Εκπαίδευση με μια ματιά» (Education at a Glance)– αναδεικνύουν τις αδυναμίες των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση. Τα ΑΕΙ καλούνται να ανταποκριθούν στο άνοιγμα της παγκόσμιας αγοράς και στην πρόκληση της «κοινωνίας της γνώσης».

Το Συμβούλιο της Ευρώπης το Σεπτέμβριο του 1998 εξέδωσε τη Σύσταση «για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση<sup>891</sup>», με την οποία καλεί τα κράτη μέλη να δημιουργήσουν διαφανή συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακολούθως, στο πλαίσιο της Διακήρυξης της Μπολόνια (19 Ιουνίου 1999) συμφωνήθηκε η δημιουργία του ΕΕΧΑΕ- Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και τέθηκε ως στόχος ένα «ευρωπαϊκό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας με συγκρίσιμες μεθόδους και κριτήρια». Στις διασκέψεις σε Πράγα (Μάιος 2001) και Βερολίνο (Σεπτέμβριος 2003) συμφωνήθηκε πως τα εθνικά συστήματα διασφάλισης ποιότητας πρέπει μέχρι το 2005 να περιλαμβάνουν εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση ιδρυμάτων των οποίων τα αποτελέσματα θα δημοσιοποιούνται. Το Συμβούλιο της ΕΕ ίδρυσε το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Network for Quality Assurance in Higher Education) που ξεκίνησε να λειτουργεί το 2000 και το 2004 το αντικατέστησε η Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Association for Quality Assurance in Higher Education), με στόχο την προώθηση της συνεργασίας. Αυτό συνδυάζεται και με το στόχο της Ένωσης για αύξηση της κινητικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, αναφέρεται η έλλειψη αξιολογικών διαδικασιών στη χώρα μας, με μόνη εξαίρεση την αξιολόγηση των μελών ΔΕΠ που επιθυμούν να εξελιχθούν στην επόμενη βαθμίδα. Κάποια ιδρύματα προχώρησαν σε αξιολόγηση του διδακτικού και ερευνητικού τους έργου χωρίς να δοθεί συνέχεια στις μεμονωμένες αυτές ενέργειες. 9 Ιδρύματα και 73 Τμήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης προχώρησαν μέσω του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.-Ι «Αποτίμηση των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης» σε αξιολογήσεις με εξωτερικούς κριτές τη διετία 1998-1999. Συνολικά συμμετείχαν σε αυτήν την ενέργεια 14 Πανεπιστήμια και 11 ΤΕΙ.

Με δηλωτική διατύπωση συνεχίζει «*Η αξιολόγηση αποτελεί, όμως, τη βάση για την περαιτέρω ανύψωση του επιπέδου της ανώτατης παιδείας και την αναβάθμιση της λειτουργικότητας και της αποδοτικότητας των ιδρυμάτων [...] είναι ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία του στρατηγικού σχεδιασμού για τη μεταρρύθμιση και εξέλιξη του εθνικού συστήματος ανώτατης παιδείας [...]».*

Υπογραμμίζει («σε καμιά περίπτωση») πως δεν αποσκοπεί στην επιβολή ποινών ή στη διαπίστευση/πιστοποίηση (accreditation) ή στην αξιολογική κατάταξη (ranking) των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Κάνει λόγο για *αναζήτηση αιτιών και δράσεις για θεραπεία*. Προσπαθεί να εξοστρακίσει κάθε θύμηση από το παρελθόν και να τη συνδέσει με αύξηση της δυνατότητας των ιδρυμάτων να υλοποιήσουν με επιτυχία τους στόχους τους, με τη συμβολή της πολύτιμης αξιολόγησης. Κλείνει την περιγραφή του τρόπου λειτουργίας της Α.Δι.Π. λέγοντας πως έχει χαρακτήρα κατ' εξοχήν ακαδημαϊκό και υποστηρικτικό.

Το ισχυρότερο από τα επιχειρήματα το κρατά ο συντάκτης της εισηγητικής για το τελευταίο μέρος της ενότητας Ι. Διαβεβαιώνει πως το σχέδιο νόμου έλαβε υπόψη του τη συσσωρευμένη εμπειρία άλλων χωρών καθώς και τη βούληση των Πρυτάνεων και των Προέδρων ΤΕΙ, στηρίχθηκε στις διαβουλεύσεις των κοινών συνεδριάσεων των Συμβουλίων Ανώτατης Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης και των συνεδριάσεων της Ολομέλειας του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π). «*Το σχέδιο νόμου προσπαθεί να αξιοποιήσει και να συνθέσει όλες τις απόψεις που εκφράστηκαν για τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση*».

Για το σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων –εμείς δεν θα ασχοληθούμε με αυτό το κομμάτι του νομοσχεδίου– το βασικό επιχείρημα είναι η διευκόλυνση που παρέχει στους φοιτητές να μετακινούνται σε ιδρύματα του εσωτερικού ή και άλλων χωρών.

<sup>891</sup> ΕΕ L 270/56



**N.3374/2005 – Πρακτικά Βουλής (12/07/2005 – 14/07/2005)****Επισημάνσεις**

Ο νόμος αποτελεί δέσμευση της χώρας μας προς την ΕΕ (Διακήρυξη Μπολόνια) να έχει υλοποιήσει μέχρι τη συνάντηση στο Μπέργκεν, το 2005, ένα εθνικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας.

Το διάστημα που συζητείται το νομοσχέδιο βρίσκεται σε εξέλιξη ο εθνικός διάλογος στο Υπουργείο Παιδείας, από τον οποίο το ΠΑΣΟΚ έχει αποχωρήσει.

Τα κόμματα στην αρχική τους τοποθέτηση, μέσω των εισηγητών τους, επί της αρχής αφήνουν να ξεδιπλωθεί το ιδεολογικό τους αποτύπωμα σχετικά με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση.

Η ΝΔ παρουσιάζει το νομοσχέδιο ως πυρήνα μιας πορείας δράσης για ανανέωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. «...το τετράπτυχο αξιοπιστία-διαφάνεια-πληροφόρηση-διάλογος αποτελεί το σημείο αναφοράς» που θα μεταφραστεί «σε ακαδημαϊκή αριστεία, επιστημονική πρωτοπορία, καινοτομία και ελκυστικότητα». Η κατάσταση της παιδείας για την Κυβέρνηση είναι «γυμνή και άσχημη» και η πολιτεία φέρει ευθύνες για αυτό. Κόμματα και υπουργοί που ευθύνονται για τα κακώς κείμενα, φωτογραφίζονται μέσω των παθογενειών που προκάλεσαν ή συντήρησαν – νέα ιδρύματα, πολλαπλασιασμός παλαιών, αύξηση του αριθμού των φοιτητών κ.α.–. Για την Κυβέρνηση η λειτουργία χωρίς έλεγχο είναι παρακμή. Η πολιτεία είναι υπεύθυνη για τη λειτουργία του δημόσιου πανεπιστημίου, αλλά παράλληλα οφείλει να διασφαλίζει και τα χρήματα των ελλήνων φορολογουμένων. Η ΝΔ επιθυμεί τον έλεγχο της απόδοσης των θεσμών. Τα πανεπιστήμια παράγουν ικανά στελέχη που θα εφοδιάσουν τη χώρα με το επιθυμητό συγκριτικό πλεονέκτημα. Το νομοσχέδιο μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα, ώστε να προκύψουν οι αναγκαίες διαρθρωτικές αλλαγές. Οι βουλευτές της απορούν με το γεγονός πως η Αντιπολίτευση αρνείται να ψηφίσει το νομοσχέδιο επί της αρχής. Επίσης, θεωρούν πως η πλειονότητα των πρυτάνεων έχουν τοποθετηθεί υπέρ. Αυτός που διαφώνησε επί της αρχής ήταν ο Λάζαρος Απέκης, πρόεδρος της ΠΟΣΔΕΠ, ο οποίος και εκφράζει τη λογική της Αριστεράς, όπως αυτή αναλύθηκε από τον Δραγασάκη και το ΚΚΕ –«υιοθέτηση αγοραίων κριτηρίων που μετατρέπουν τις πανεπιστημιακές σπουδές σε υπηρεσίες εκπαίδευσης»–. Η αγορά για την Κυβέρνηση είναι ένας “βαθύτατος δημοκρατικός και υγιής μηχανισμός” που έχει “διαίσθηση και δυνατότητα”.

Το ΠΑΣΟΚ δεν επικρίνει την ουσία του νομοσχεδίου, καθώς θεωρεί την κοινωνική λογοδοσία της εκπαίδευσης πολύ ουσιαστική, αλλά τον τρόπο θεσμοθέτησης μέσω των διατάξεών του. Ο εισηγητής του χαρακτηρίζει την αξιολογική διαδικασία «ιδιαιτέρως χρήσιμη και απολύτως αναγκαία». Η απαίτηση της κοινωνίας να γνωρίζει την ποιότητα του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί «ζήτημα διαφάνειας κοινωνικού ελέγχου». Η διασφάλιση της ποιότητας μέσω της αξιολόγησης των ιδρυμάτων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών τους.

Ο νόμος συνάντησε απόλυτη εναντίωση από τους βουλευτές του ΚΚΕ, οι οποίοι εκτός από το να εκφράσουν την αντίθεσή τους προς την ΕΕ, έκαναν και μακροσκελείς αναφορές τόσο στα αρνητικά του καπιταλιστικού συστήματος και των νόμων της αγοράς αλλά και επιχειρηματολόγησαν ενάντια στον τρόπο λειτουργίας των πανεπιστημίων των αγγλοσαξονικών χωρών. [Η μετάφραση των άρθρων του νομοσχεδίου από το ΚΚΕ είναι απόλυτα ταυτισμένη με την ιδεολογία του κόμματος. Ίσως το νομοσχέδιο να είναι από τα αντιπροσωπευτικότερα του Κοινοβουλίου, όπου το ΚΚΕ μπορεί να εκφράσει πλήρως τα σημεία στα οποία η ιδεολογία του είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με τις διατάξεις του σχεδίου]. Ωστόσο, η Αλεξάνδρα Παπαρήγα, Πρόεδρος της Κοινοβουλευτικής Ομάδας του ΚΚΕ, θεωρεί συκοφαντία πως το ΚΚΕ αρνείται τον έλεγχο της κοινωνικής αποδοτικότητας της παιδείας. Επισημαίνει πως αυτό που απορρίπτει το ΚΚΕ είναι τη λογική και την ουσία της αξιολόγησης: ποιος εξετάζει την κοινωνική αποδοτικότητα, για ποιο σκοπό και με ποια κριτήρια.

Ο ΣΥΡΙΖΑ αποκαλεί το νομοσχέδιο ψευδεπίγραφο, καθώς η αξιολόγηση που ευαγγελίζεται θα επισημάνει γνωστά εκ των προτέρων προβλήματα. Οι δαπάνες για την παιδεία είναι πολύ χαμηλές για να εκσυγχρονιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Το ζήτημα δεν είναι να σχηματιστούν

επιτροπές, να καθοριστούν κριτήρια και η αξιολόγηση να δώσει βήμα στην αναβολή. Συντάσσεται με την άποψη του Μουζέλη (καθηγητής στο LSE) πως η αξιολόγηση συχνά επιφέρει υποβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής και ερευνητικής διαδικασίας. Η Ευρώπη για το ΣΥΡΙΖΑ δεν είναι μόνο η απόφαση της Μπολόνια. Είναι «*μια άλλη Ευρώπη που προβληματίζεται, που συζητά, που αναζητά πραγματικά το δρόμο όχι της ταύτισης της Ευρώπης με την Αμερική, όχι της ομοιομορφίας, αλλά το δρόμο με τον οποίο η Ευρώπη θα δικαιολογήσει της ύπαρξή τους, δημιουργώντας ένα διαφορετικό μοντέλο, καλύτερο από κοινωνική και πολιτισμική άποψη*». Με αυτό το μοντέλο συνταυτίζεται ο ΣΥΡΙΖΑ. Η Κυβέρνηση κατά την άποψη του ΣΥΡΙΖΑ αντιμετωπίζει την παιδεία, ένα δημόσιο αγαθό, με εργαλεία δάνεια από το χώρο των επιχειρήσεων. Η αγορά λειτουργεί με βάση το παρόν, με βάση τα εμπορεύματα που υπάρχουν. Η παιδεία πρέπει να είναι μπροστά από την αγορά, η παιδεία παράγει τα προϊόντα και την τεχνολογία του μέλλοντος. Η αγορά δεν γνωρίζει τις ανάγκες της κοινωνίας, παρά μόνο αυτές που μπορούν να εκφραστούν με χρήμα. Χρεώνει στην Αριστερά πως δεν έχει επαρκώς μελετήσει και επεξεργαστεί συστήματα διαχείρισης δημοσίων αγαθών. Εδώ, απαιτείται να δοθεί προτεραιότητα στις έννοιες: ευθύνη, υπευθυνότητα, ήθος, ηθική, σχεδιασμός, συνεργασία. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να γίνει διάλογος για συστήματα εκδημοκρατισμού της παιδείας, δημόσιας λογοδοσίας του εκπαιδευτικού συστήματος, συστήματα εσωτερικού αυτοελέγχου και εσωτερικού κοινωνικού ελέγχου.

Το ΠΑΣΟΚ και ο ΣΥΡΙΖΑ καταψηφίζουν το νομοσχέδιο αλλά, όπως προείπαμε, δεν διαφωνούν με τη λογική της αξιολόγησης, της απόδοσης λόγου και ευθυνών, της λογοδοσίας για τα χρήματα των φορολογούμενων πολιτών.

#### **MME & N.3374/2005**

**Η Καθημερινή** στις 17 Μαΐου έχει στο εξώφυλλο άρθρο με τίτλο «Έτοιμος ο νόμος για αξιολόγηση πανεπιστημίων». Η υποστήριξη της εφημερίδας στο νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας είναι έκδηλη. Η θεματική πρόταση του άρθρου κάνει λόγο για πολυετή καθυστέρηση και επιζήμιες για την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παλινωδίες, αλλά ταυτόχρονα αφήνει να εννοηθεί πως ευτυχώς τελικά απέκτησε, έστω και τελευταία, σύστημα αξιολόγησης. Η σύνοδος στο Μπέργκεν στις 19-5-2005 θα βρει την Γιαννάκου με το φάκελο «Αξιολόγηση των ελληνικών ΑΕΙ» που θα περιλαμβάνει αποτελεσματικότητα, οργάνωση και εφαρμογή του διδακτικού έργου, υποδομές και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Η αξιολόγηση θα είναι τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική. Οι πανεπιστημιακοί απαντούν με λουκέτο διαμαρτυρίας (Η Καθημερινή, 2005a, σ. 1). Στη σελίδα 8 ο αρθρογράφος επαναλαμβάνει πως η ολιγωρία που πηγάζει από το φόβο για το πολιτικό κόστος, έκανε τις προηγούμενες κυβερνήσεις να μην υλοποιήσουν τις δεσμεύσεις με βάση τη Διακήρυξη της Μπολόνια. Εδώ, το νομοσχέδιο που παρουσιάστηκε από την Υπουργό Παιδείας την προηγούμενη μέρα, εμφανίζεται ως αποτέλεσμα του εθνικού διαλόγου για την παιδεία. Στις λεπτομέρειες επιλέγεται να προβληθεί πως θα είναι τόσο εξωτερική όσο και εσωτερική, τα πορίσματα δεν θα είναι «τιμωρητικού χαρακτήρα» και η δημοσιοποίησή τους θα παροτρύνει τους αρμόδιους για να βελτιώσουν τις αδυναμίες. Οι πανεπιστημιακοί που απαντούν με λουκέτο, στηρίζουν την επιχειρηματολογία των ενστάσεων τους στο γεγονός ότι οι ρυθμίσεις για την αναγνώριση ξένων πτυχίων σε συνδυασμό με την αξιολόγηση θα οδηγήσουν σε εμπορευματοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κάποιοι από τους πρυτάνεις είναι θετικά διακείμενοι, ενώ το ΠΑΣΟΚ είναι υπέρ μιας αξιολόγησης που θα συνδέεται με γενναία χρηματοδότηση των ιδρυμάτων (Λακασάς, 2005, σ. 8). Την επόμενη μέρα, η εφημερίδα έχει εισαγωγικό άρθρο στο εξώφυλλο με τίτλο «Με αξιολόγηση ΑΕΙ η Ελλάδα στο Μπέργκεν» (Η Καθημερινή, 2005b, σ. 1). Στη σελίδα 3 το νομοσχέδιο παρουσιάζεται ως συμβολή μέσω της δημιουργίας του ΕΧΑΕ σε ύψωση του πήχου της Παιδείας. Η Ευρώπη έχει θέσει την παιδεία ως βασικό πυλώνα ανάπτυξης. Η Ευρώπη στοχεύει να αυξήσει την ανταγωνιστικότητά της και να προσελκύσει Ασιάτες φοιτητές. Με εκκίνηση το 1999, που τέθηκαν οι κατευθυντήριες γραμμές, ο στόχος είναι το 2010 να έχει δημιουργηθεί ο ΕΧΑΕ και βασικός άξονας για τη δημιουργία του είναι η αξιολόγηση των ιδρυμάτων. Στο άρθρο γίνεται αναφορά και για τη διαφορά στην επένδυση για την εκπαίδευση μεταξύ Ευρώπης και Αμερικής, με τις ΗΠΑ να δίνουν

ετησίως \$20.000 ανά φοιτητή (διπλάσιο από τη Γερμανία και τριπλάσιο από την Ισπανία). Αντίστοιχα, για την έρευνα δίνουν το 2,7% του ΑΕΠ με τη μέση τιμή της ΕΕ να είναι 1,66%. Η χώρα μας είναι τελευταία με υποπολλαπλάσια κονδύλια (3,5% του ΑΕΠ για την εκπαίδευση και 0,68% για την έρευνα) (Λακασάς, 2005b, σ. 3). Η ΠΟΣΔΕΠ εξετάζει πως θα κλιμακώσει τις αντιδράσεις της, καθώς αρκετές από τις συγκλήτους απορρίπτουν τις προωθούμενες ρυθμίσεις. Σε ανακοίνωσή της αναφέρει πως το σχέδιο νόμου δεν κάνει λόγο για ποιότητα στην εκπαίδευση αλλά για τυποποίηση και πιστοποίηση διαδικασιών στη διδασκαλία και την έρευνα στα πανεπιστήμια. Ο γραμματέας Μαΐστρος επισημαίνει και την επιπλέον γραφειοκρατία αλλά και τη χρήση της εξωτερικής αξιολόγησης για τη χρηματοδότηση των πανεπιστημίων. Επιπλέον, η αξιολόγηση θα χρησιμοποιηθεί για την άδεια απονομής διπλωμάτων από τα τμήματα των πανεπιστημίων. Υπάρχουν και πανεπιστημιακοί, όπως ο πρόεδρος του ΕΣΥΠ Θάνος Βερέμης, που αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως «ερμηνεία της βούλησης καθηγητών και φοιτητών για το τι πρέπει να γίνει ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση» (Λακασάς, 2005c). Το γεγονός πως ο χρόνος δεν είναι σύμμαχος της Υπουργού, δηλώνει και η κατάθεση του νομοσχεδίου στη Βουλή πριν συζητηθεί και ψηφιστεί από την Κυβερνητική Επιτροπή. Κάποια κυβερνητικά στελέχη δυσανεσθήθηκαν με αυτή την απόφαση, ενώ ο Σουφλιάς κατέθεσε την άποψη ότι η εξωτερική αξιολόγηση υλοποιείται με διατάξεις που διαφέρουν από την προεκλογική δέσμευση της ΝΔ (Τριανταφύλλου, 2000, σ. 3). Στις 19 Μαΐου η εφημερίδα συνεχίζει να στηρίζει την πρωτοβουλία της Κυβέρνησης να νομοθετήσει άμεσα για την αξιολόγηση. Χαρακτηρίζει αξιόλογους τους καθηγητές που υποστήριξαν στο άμεσο παρελθόν την ανάγκη εφαρμογής ενός ενιαίου συστήματος αξιολόγησης των πανεπιστημίων. Οι συγκεκριμένοι πανεπιστημιακοί πρόβαλαν ως επιτακτική ανάγκη την ανάδειξη των προβλημάτων στη λειτουργία των ΑΕΙ αλλά και την ανάδειξη του έργου τους από την άλλη πλευρά. Η «αγορά» είναι παρούσα στη λογοδοσία των ιδρυμάτων αλλά και στην αξιολόγηση της αποδοτικότητάς τους. Ωστόσο, η «αγορά» και η κοινωνία γέμισαν από άχρηστα πτυχία και ανέργους. Τα ΑΕΙ επικαλούνται την αυτοδυναμία τους, αλλά αυτό δεν τους δίνει το δικαίωμα να χειρίζονται μόνα τους την ανώτατη εκπαίδευση. Λογοδοτούν στην κοινωνία και ο λαός που πληρώνει είναι αυτός που χαράσσει την εκπαιδευτική πολιτική μέσω της Κυβέρνησης στην οποία έδωσε τη λαϊκή εντολή. Οι διάλογοι με τους συνδικαλιστές χαρακτηρίζονται από τον αρθρογράφο ατέρμονες και η Κυβέρνηση απεμπολεί την εντολή που έλαβε. Για το ΠΑΣΟΚ το πόρισμα είναι πως δεν έχει άλλοθι, λόγω της μακρόχρονης άσκησης κυβερνητικής ευθύνης, να λέει μόνο “αντιπολιτευτικά «όχι»”. Η Αριστερά αντιτίθεται και αυτή με τη σειρά της «έχοντας ως άλλοθι κάποιο είδος “επανάσταση” [...] ή, ακόμα χειρότερα, κάποια μορφή όψιμης σοβιετοποίησης της κοινωνίας». [...] με αυτό το “ιδεολογικό” οπλοστάσιο ασκεί αποτελεσματική ιδεολογική τρομοκρατία (Καρκαγιάννης, 2005, σ. 24). Στις 20 Μαΐου, μια μέρα μετά τη σύνοδο των υπουργών παιδείας στο Μπέργκεν, ο απολογισμός όσων είπε η Υπουργός άφησε διαφορετικές εντυπώσεις στους ενεχομένους. Στη σύνοδο η Υπουργός παρουσίασε το νομοσχέδιο για την αξιολόγηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και ανακοίνωσε την ψήφιση χωρίς αλλαγές. Έκανε λόγο για «ακαδημαϊκή αριστεία, επιστημονική πρωτοπορία, καινοτομία, ελκυστικότητα» και «κουλτούρα ποιότητας». Η ΠΟΣΔΕΠ εξακολουθεί να ζητά απόσυρση του νομοσχεδίου και στις 26 Μαΐου συνεδριάζει με στόχο την προκήρυξη 3ήμερης απεργίας αν δεν έχει γίνει καμιά αλλαγή. Η Γιαννάκου στην ομιλία της έγραψε ότι στην Ελλάδα το σύστημα αξιολόγησης «has recently been established» και ορμώμενη από αυτό, η Μαρία Δαμανάκη την κατηγορήσε για «χονδροειδές ψεύδος» (Λακασάς, 2005d, σ. 6).

Στις 22 Μαΐου, λάβρος κατά των πανεπιστημιακών, ο αρθρογράφος ξεκινά λέγοντας ότι τα αυτονόητα στη χώρα μας γίνονται εθνικό ζητούμενο μέσω καταγγελιών, σκοπιμοτήτων και «σκοτεινών σχεδίων». Εμφανίζεται από τους αντιδρώντες πως η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης είναι συνδεδεμένη με μια μεθόδευση –την εμπορευματοποίηση της παιδείας, τη σύνδεση της χρηματοδότησης των ιδρυμάτων με την αποδοτικότητα, την ιδιωτικοποίησή της– ενώ αποκαλεί όλα αυτά τα επιχειρήματα «τα... υψωμένα “τοτέμ” της Αριστεράς». Παθογένεια της χώρας είναι η αλλεργία στη «σκέψη πως η δουλειά κάποιων θα αποτελέσει αντικείμενο ελέγχου και αξιολόγησης, που πάει να πει θα μπει στο μικροσκόπιο η απόδοση και η επάρκεια τους!». «Είμαστε η ΜΟΝΗ χώρα στην Ευρώπη» που δεν θεσμοθετήσαμε αξιολογικές διαδικασίες ούτε όταν δεσμευτήκαμε

στην ΕΕ για τη δημιουργία του ΕΧΑΕ. Ακόμα και αν το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης χρειάζεται αλλαγές και βελτιώσεις, αυτό είναι εφικτό αν προηγηθεί καλόπιστος διάλογος. Συνεχίζει πιο σκληρά, λέγοντας πως το καθηγητικό κατεστημένο, συνεπικουρούμενο από τις ιδεοληψίες της Αριστεράς, δεν θέλει, όπως και όλοι οι μισθοδοτούμενοι από το Δημόσιο, «να “αμφισβητηθεί” και πάντως να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα και η απόδοση της δουλειάς του!». Τους αποκαλεί “βολεμένους” που διδάσκουν λίγες ώρες την εβδομάδα και δεν διακρίνονται στον τομέα της έρευνας, απόμακροι από τους φοιτητές, φοβούνται να αξιολογηθούν για να μην αποκαλυφθεί η ανεπάρκεια και η «δημοσιοϋπαλληλοποίησή» τους. Η Κυβέρνηση δεν τολμά να πει ξεκάθαρα, σκεπτόμενη το πολιτικό κόστος, πως η αξιολόγηση και αναγκαία είναι και θα έπρεπε να συνδέεται με τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων. Η χρηματοδότηση κατά τον γράφοντα δεν πρέπει να μειωθεί, αλλά πρέπει να διοχετευτεί στα ιδρύματα που αξίζουν. Κλείνοντας, για να «προκαλέσει» όπως ομολογεί ο ίδιος, ζητά να γενικευτεί η αξιολόγηση παντού, σε όλες τις βαθμίδες από πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι και τα διδακτορικά (Οικονομόπουλος, 2005, σ. 21). Σε επόμενη σελίδα περιγράφεται η αντιπαράθεση Υπουργείου και ΠΟΣΔΕΠ, με το πρώτο να θέλει να είναι σωστό στις δεσμεύσεις που ανέλαβε στη Σύνοδο του Βερολίνου το 2003 και τη δεύτερη να είναι άκαμπτη και να ζητά απόσυρση του νομοσχεδίου για την αξιολόγηση (Η Καθημερινή, 2005c, σ. 30).

Στις 24 Μαΐου η Γιαννάκου απαντά στους πανεπιστημιακούς πως το όχι στην αξιολόγηση σημαίνει και όχι σε κονδύλια από την ΕΕ. Αν κάποιος από τα Ιδρύματα έχει προβλήματα, για τα οποία η αξιολόγηση ρίχνει την ευθύνη στο κράτος, τότε το κράτος θα το υποστηρίξει. Από την άλλη πλευρά η άρνηση ελέγχου από τους πανεπιστημιακούς οδηγεί τη χώρα εκτός κοινοτικών προγραμμάτων με απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Ο πρόεδρος της ΠΟΣΔΕΠ Απέκης ερμήνευσε αυτή τη δήλωση ως απόδειξη της σύνδεσης της αξιολόγησης με τη χρηματοδότηση και ανταπάντησε πως οι πανεπιστημιακοί που σπαταλούν χρήματα του ελληνικού λαού είναι όσοι κυκλοφορούν στους διαδρόμους του Υπουργείου και τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης (Λακασάς, 2005f, σ. 7).

Στις 25 Μαΐου η εφημερίδα έχει στο πρωτοσέλιδο την εισαγωγή ενός άρθρου με τίτλο «Νανόπουλος κατά πανεπιστημιακών» [επίκληση στην αυθεντία]. Με τίτλο «Τρέχουμε. Θα προλάβουμε;» ο Δημήτρης Νανόπουλος, πρόεδρος του ΕΣΕΤ<sup>892</sup> χαρακτήρισε απαράδεκτες τις αντιδράσεις των ακαδημαϊκών. Ο αρθρογράφος θυμίζει πως ο ίδιος ο Νανόπουλος ένωσε στο πετσί του την απόρριψή από το πανεπιστημιακό κατεστημένο. Ο Νανόπουλος μαζί με τον Τσουκαλά πλαισίωσαν στη Βουλή τον Υπουργό Ανάπτυξης Δ. Σιούφα. Ο Νανόπουλος κατέθεσε ως πρόταση να αλλάξει το θεσμικό πλαίσιο έρευνας και τεχνολογίας και να δημιουργηθεί ένας Οργανισμός με επικεφαλής τρεις διακεκριμένους Έλληνες του εξωτερικού που θα σχεδιάζουν την οργάνωση και χρηματοδότηση προγραμμάτων έρευνας και τεχνολογίας (Καλλιαγκόπουλος, 2005, σ. 6).

Στις 29 Μαΐου ο Κουμάντος περνά από μια ακτινογραφία το νομοσχέδιο και παραθέτει αρκετά αρνητικά. Μεταξύ άλλων, στέκεται στο γεγονός πως κριτήρια και δείκτες συνάγονται από την περιγραφή της αποτίμησης, αλλά δεν περιγράφονται με λεπτομέρειες ούτε προσδιορίζονται με ακρίβεια, πλήθος οργάνων δημιουργούνται με την επιφύλαξη πως τελικά θα επιφέρουν καθυστερήσεις, η Ανεξάρτητη Αρχή που δημιουργείται και ο τρόπος στελέχωσής της δεν είναι σίγουρο πως εγγυώνται ανεξαρτησία από κομματικούς εναγκαλισμούς (Κουμάντος, 2005, σ. 21).

Αξιολόγηση υπό όρους ζητούν οι πρυτάνεις και δέσμευση από το Υπουργείο για το πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματά της. Πιστεύουν πως βασική αιτία της κακής λειτουργίας των Ιδρυμάτων είναι η χρόνια υποχρηματοδότηση από το Υπουργείο. Ο Μπαμπινιώτης διερωτάται αν η δημοσιοποίηση της κακής κατάστασης των δημόσιων Πανεπιστημίων, εισάγει από άλλη πόρτα τα ιδιωτικά Πανεπιστήμια. Οι πρυτάνεις θεωρούν ότι αξιολόγηση χωρίς επιμερισμό ευθυνών, ισοδυναμεί με λάσπη στα δημόσια Πανεπιστήμια. Διευκρινίζεται από τους πρυτάνεις πως τα ιδρύματα συνεργάζονται με την ΠΟΣΔΕΠ, αλλά το εκλεγμένο τους όργανο, η Σύγκλητος, έχει την επίσημη έκφραση των πανεπιστημίων (Λακασάς, 2005g, σ. 6).

<sup>892</sup> ΕΣΕΤ: Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας και Τεχνολογίας

Στις 26 Μαΐου η **Απογευματινή** φιλοξενεί άρθρο με τις δηλώσεις του Δημήτρη Νανόπουλου, κορυφαίος θεωρητικός φυσικός, στην Επιτροπή Έρευνας και Τεχνολογίας της Βουλής. Συνοπτικά, αυτό που διατείνει είναι πως «Παιδεία και έρευνα χωρίς αξιολόγηση δεν νοούνται», ενώ βρίσκει απαράδεκτες τις αντιδράσεις μιας μερίδας πανεπιστημιακών. Κάποιες από τις παρατηρήσεις του είναι ότι υπάρχουν διεθνείς δείκτες που χρησιμοποιούνται παντού αλλά και πως πακτωλός χρημάτων για έρευνα ήρθε στην Ελλάδα χωρίς μια έκθεση αποτελεσμάτων (Σαμαρά, 2005, σ. 8).

Την 1<sup>η</sup> Ιουνίου η εφημερίδα αναδεικνύει το ζήτημα της Συνταγματικής αναθεώρησης, η οποία θα επέτρεπε τη λειτουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων. Όπως ανέφερε ο υπουργός Επικρατείας Θόδωρος Ρουσόπουλος, η συζήτηση αυτή μπορεί να αρχίσει μετά από ένα χρόνο. Υπογράμμισε την αλλαγή στάσης τόσο του προέδρου του ΠΑΣΟΚ όσο και του κόμματός του, καθώς η αρνητική τους στάση ήταν αυτή που εμπόδισε να συμπεριληφθεί η σχετική διάταξη στην τελευταία αναθεώρηση του Συντάγματος (Νικητάκη, 2005, σ. 10).

**Το Βήμα** προετοιμάζει το πεδίο για την αξιολόγηση των ΑΕΙ με ένα άρθρο της καθηγήτριας του ΕΜΠ Μαρίας Δουφεξοπούλου. Η καθηγήτρια προοικονομεί τη θέση της, λέγοντας πως η στείρα πολεμική ενάντια στη Διακήρυξη της Μπολόνια και το μπέρδεμά της με την παγκοσμιοποίηση<sup>893</sup> οδηγούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας στο περιθώριο. Βασικό ακαδημαϊκό καθήκον των πανεπιστημιακών είναι να προετοιμάσουν τους φοιτητές τους για τις αλλαγές στην εκπαίδευση. Θεωρεί πως η μη συμμετοχή μας στο διάλογο που λαμβάνει χώρα στην Ευρώπη, σημαίνει καμιά ευκαιρία να περάσουν κάποιες ελληνικές θέσεις. Το γεγονός πως είμαστε η τελευταία χώρα στην ΕΕ που δεν έχει κάνει τίποτα για την αξιολόγηση, οδηγεί τη χώρα μας σε απομόνωση. Πιστεύει πως «μπερδέψαμε την ακαδημαϊκότητα με τον συνδικαλισμό». Οι φοιτητές μας σύντομα δεν θα μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Ευρώπη ή να βρουν εκεί δουλειά (Δουφεξοπούλου, 2005, σ. 9). Η αποχώρηση του ΠΑΣΟΚ από τις συνεδριάσεις του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας έγινε με αφορμή το νομοσχέδιο για την αξιολόγηση και το νομοσχέδιο για τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης. Για το πρώτο έγινε μια γενικόλογη συζήτηση και το δεύτερο δεν συζητήθηκε ποτέ, δίνοντας στο ΠΑΣΟΚ το δικαίωμα να μιλά για «πρόχειρο, αποσπασματικό, προαποφασισμένο, αυθαίρετο τρόπο» και για προσχηματικό διάλογο. Η συνάντηση Ταλιαδούρου και ΠΟΣΔΕΠ ήταν άκαρπη, καθηγητές και πρυτάνεις δεν συμφωνούν με τη λογική του νομοσχεδίου και ζητάνε να δεσμευτεί η κυβέρνηση για μια αξιολόγηση που θα επιλύει τα προβλήματα των ΑΕΙ και για αξιόπιστες διαδικασίες. Εξάλλου, διαφωνίες προέκυψαν και στους κόλπους της ΝΔ, με τον ευρωβουλευτή Παπαστάμκο –πρώην αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Πειραιά– να ζητά διευκρινήσεις για τη Μπολόνια από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Παπαματθαίου, 2005α, σ. 15). Στις 2 Ιουνίου η εφημερίδα τονίζει τη διαφορά της χώρας μας από τις υπόλοιπες της Ευρώπης στην υλοποίηση όσων προβλέπονται από τη διακήρυξη της Μπολόνια. Εμείς δεν έχουμε εφαρμόσει τίποτα και ετοιμαζόμαστε να θεσμοθετήσουμε τα απαιτούμενα (Παράρτημα Διπλώματος, Σύστημα Αξιολόγησης και Πιστοποίησης Σπουδών, Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων) στο νομοσχέδιο της αξιολόγησης. Η Δανία εφαρμόζει το σύνολο των μέτρων από το 2002, ενώ αξιολόγηση υπήρχε από το 1984· στη Γαλλία, που επίσης υπήρχε αξιολόγηση από το 1984, εφαρμόζονται τα μέτρα από το 2003· η Ισλανδία εφαρμόζει το σύνολο των μέτρων από φέτος και η αξιολόγηση υφίσταται από το 1997· στην Ιταλία η αξιολόγηση άρχισε το 1999 και το παράρτημα διπλώματος δίδεται από το 2003 σε κάποια ιδρύματα και από το 2005 σε όλα· στο Λίχενσταϊν το παράρτημα και σύστημα πιστωτικών μονάδων λειτουργούν από τον Ιανουάριο του 2005 και η αξιολόγηση των ιδρυμάτων θεσμοθετήθηκε το 1992 και το 2005· η Ισπανία αντίστοιχα θεσμοθέτησε τα μέτρα το 2003 και η Γερμανία το 1999. Τόσο ο πρύτανης του ΟΠΑ Βενιέρης όσο και ο καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Κλάδης επισημαίνουν πως η αξιολόγηση στη χώρα μας έχει καθυστερήσει. Ο Βενιέρης εξηγεί ότι αρχικά πρέπει να δημιουργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης και να λειτουργήσει σε ένα πρώτο επίπεδο ως απογραφή της υπάρχουσας κατάστασης. Ο πρόεδρος της ΠΟΣΔΕΠ κρίνει πως τα μέτρα είναι βεβιασμένα και, αναφέροντας ότι

<sup>893</sup> Δεν παραλείπει τη διευκρίνιση πως η οικονομία λειτουργεί εδώ και μισό αιώνα σε παγκόσμιο επίπεδο και τα περί ανεξαρτησίας είναι μόνο ιδεολόγημα.

υπάρχουν αντιδράσεις σε πανεπιστήμια άλλων χωρών, πιθανολογεί πως εγείρονται ζητήματα παραβίασης της αυτοτέλειάς τους (Τρίγκα, 2005, σ. 14). Την ίδια μέρα, η εφημερίδα προβάλλει και την άποψη των πρυτάνεων πως η αξιολόγηση θα αποκαλύψει την εικόνα της υποβάθμισης των Ιδρυμάτων αλλά και το γεγονός πως κάτι τέτοιο θα λειτουργήσει υπέρ των ιδιωτικών πανεπιστημίων. Οι πανεπιστημιακοί ζητούν εγγυήσεις που μέχρι τώρα δεν τους έχουν παρασχεθεί. Οι πρυτάνεις δεν διστάζουν να κατηγορήσουν την ΠΟΣΔΕΠ για «έλλειμμα επικοινωνίας και εσωστρέφεια» που οδήγησε στην εσφαλμένη εντύπωση πως οι πανεπιστημιακοί δεν επιθυμούν την αξιολόγηση (Το Βήμα, 2005α, σ. 15). Την επομένη, η εφημερίδα παραθέτει τις αποφάσεις της ΠΟΣΔΕΠ. Η ομοσπονδία ζητά θεσμική και οικονομική στήριξη των Ιδρυμάτων πριν την αξιολόγηση και συνεχίζει τις κινητοποιήσεις της το 24ωρο που θα ψηφίζεται το νομοσχέδιο, αλλά και εξαγγέλλει απεργίες το Σεπτέμβριο, αν δεν ικανοποιηθούν τα αιτήματά τους (Το Βήμα, 2005b, σ. 17).

Στις 5 Ιουνίου το ρεπορτάζ της εφημερίδας προσπαθεί να ερμηνεύσει τις διαφορές στις απόψεις των πανεπιστημιακών για την αξιολόγηση, στηριζόμενο σε υποκείμενους ιδεολογικούς προσανατολισμούς των ενεχομένων. Το νομοσχέδιο στηρίζεται σε αυτό που συντάχθηκε από τον ειδικό γραμματέα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης Δ. Κλάδη επί υπουργίας Ευθυμίου. Στο εσωτερικό των πανεπιστημίων σήμερα (2005) υπάρχουν διάφορες τάσεις. Οι «**ευρωσκεπτικιστές**» αποτελούν την πλειονότητα των πανεπιστημιακών που συντάσσονται με την ΠΟΣΔΕΠ και προσπαθούν να προστατέψουν το δημόσιο πανεπιστήμιο. Η ΠΟΣΔΕΠ εξαγγέλλει απεργίες και ζητά απόσυρση του νομοσχεδίου στηριζόμενη σε μια συμμαχία εκπροσώπων του ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΥ, του ΚΚΕ και μιας πλευράς της Δεξιάς που διαφωνεί με το Υπουργείο Παιδείας. Σε αυτούς ανήκουν ο πρόεδρος της ΠΟΣΔΕΠ Λ. Απέκης που έχει εκλεγεί με το ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟ, ο Π. Γεωργιάδης που είναι πρώην μέλος της Κεντρικής Επιτροπής του ΚΚΕ και ο Γ. Τριμπέρης που είναι εκπρόσωπος του ΚΚΕ. Ο Γ. Κατσής εκπροσωπεί την κεντροδεξιά παράταξη. Ο Ν. Σταυρακάκης είναι ο εκπρόσωπος του ΠΑΣΟΚ στην ομοσπονδία και είναι από αυτούς που προβληματίζονται, ενώ κάθετα αντίθετος είναι ο πρώην πρόεδρος της ομοσπονδίας και νυν μέλος της διοικούσας επιτροπής, Χρ. Τρικαλινός. Οι «**Εκσυγχρονιστές**» είναι μια ομάδα πανεπιστημιακών που έκαναν συλλογή υπογραφών υπέρ της αξιολόγησης. Τάσσονται ξεκάθαρα υπέρ, ακόμα και αν εντοπίζουν ελλείμματα που πιστεύουν πως θα διορθωθούν. Οι «**ισορροπιστές**» είναι οι διοικήσεις των Ιδρυμάτων με τους πρυτάνεις να τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης, αλλά με όρους και προϋποθέσεις. Κυρίως ζητούν αύξηση στη χρηματοδότηση των ΑΕΙ (Παπαμαθαίου, 2005b, σ. 40). Την ίδια μέρα, στο άρθρο του καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών Καρτάλη «**Δύο αναγνώσεις μιας υποθετικής αξιολόγησης**», αυτό που τονίζεται είναι ο διπλός τρόπος που μπορεί να ερμηνεύσει κάποιος τα αποτελέσματα μιας αξιολογικής διαδικασίας με τον καθηγητή να “υπαγορεύει” την επιθυμία του. Η μείωση στις δημοσιεύσεις των μελών ΔΕΠ, τα μειωμένα ερευνητικά προγράμματα και η μη συμμετοχή σε συνέδρια αποτιμώνται αρνητικά, αλλά αυτό αναθεωρείται αν μελετηθεί υπό το πρίσμα της έλλειψης χρηματοδότησης και μιας άσχημης αναλογίας διδακτικού προσωπικού-φοιτητών (Καρτάλης, 2005, σ. 63).

Στις 7 Ιουνίου η εφημερίδα υπογραμμίζει το γεγονός πως τα νομοσχέδια για την αξιολόγηση και τη δια βίου εκπαίδευση θα υπερψηφιστούν εξαιτίας της αριθμητικής της Βουλής. Εδώ βλέπουμε και τον τρόπο με τον οποίο αιτιολογεί το ΠΑΣΟΚ την καταψήφιση από μέρους του ενός νομοσχεδίου που είναι ίδιο με αυτό που προετοίμασε λίγο καιρό πριν ο Ευθυμίου. Η Μαρία Δαμανάκη δηλώνει πως το ΠΑΣΟΚ είναι υπέρ της αξιολόγησης και κατά της κακοποίησής της από τη Γιαννάκου, ο Ανδρέας Λοβέρδος δεν επιθυμεί να συναινέσει στην πολιτική του Υπουργείου και από την άλλη πλευρά η Συλβάνα Ράπτη θεωρεί αδιανόητο για ένα κόμμα που είναι υπέρ των μη κρατικών μη κερδοσκοπικών πανεπιστημίων να καταψηφίσει επί της αρχής ένα νομοσχέδιο για την αξιολόγηση. Σε κάθε περίπτωση, η Αξιωματική Αντιπολίτευση θα ζητήσει εγγυήσεις (π.χ. σύνδεση της αξιολόγησης με τη χρηματοδότηση και να υποστηριχθούν οικονομικά όλα τα ιδρύματα), ενώ ΚΚΕ και ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΣ θα ταχθούν κατά του νομοσχεδίου (Παπαμαθαίου, 2005c, σ. 16). Την ακόλουθη μέρα, οι θέσεις της Αξιωματικής Αντιπολίτευσης παρουσιάζονται αναλυτικά με λεπτομέρειες από τα τεκταινόμενα στη συνεδρίαση του Κοινοβουλευτικού Τομέα Παιδείας του

κόμματος. Το ΠΑΣΟΚ θέτει ως προϋπόθεση για να μην καταψηφίσει το νομοσχέδιο να συνδεθεί η αξιολόγηση με τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων και να υποστηριχθούν οικονομικά. Επίσης, βρίσκουν πρόχειρες τις διαδικασίες σύνταξής του. Το νομοσχέδιο ετοιμαζόταν για χρόνια από το ΠΑΣΟΚ και δεν προωθήθηκε λόγω του διαλόγου με τα ΑΕΙ που βρισκόταν σε εξέλιξη. Ο Λοβέρδος τάχθηκε κατά για λόγους κομματικής τάξης, η Ράπτη ήταν υπέρ του «ναι» για λόγους συνέπειας απέναντι στο πρόγραμμα του ΠΑΣΟΚ και η Δαμανάκη κράτησε θέση ισορροπίας. Το κόμμα τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης για την ανάγκη ύπαρξης κοινωνικής λογοδοσίας και την ανάγκη αλλαγής πλαισίου λειτουργίας (Παπαματθαίου & Σταυρόπουλος, 2005, σ. 14).

Όταν το νομοσχέδιο πήγε στο Τμήμα Επιστημονικών Μελετών των σχεδίων νόμων, υπογραμμίστηκε πως η μόνη έννομη συνέπεια της αξιολόγησης είναι η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Σχετικά με τη διάταξη του νομοσχεδίου πως οι διαδικασίες αξιολόγησης δεν μπορούν να υποκατασταθούν από άλλες μορφές διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας, υπάρχει μια αμφιβολία αν αυτή συνάδει με τη συνταγματικά κατοχυρωμένη αυτοδιοίκηση της ανώτατης εκπαίδευσης (Το Βήμα, 2005c, σ. 13).

Στις 23 Μαΐου 2005 η **Ελευθεροτυπία** φιλοξενεί το άρθρο με τίτλο «Άχρηστα τα πτυχία χωρίς διασφάλιση ποιότητας» και υπότιτλο «Οι αποφάσεις της Συνόδου του Μπέργκεν για την ευρωπαϊκή παιδεία». Το αποκορύφωμα της συνόδου είναι αυτό που ακούγεται σε όλους τους τόνους πως «κάθε χώρα που δεν θα έχει σύστημα διασφάλισης ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, θα μένει έξω από τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και τα πτυχία της θα είναι άχρηστα». Οι πανεπιστημιακοί απειλούν με κινητοποιήσεις, αν προχωρήσει η υλοποίηση της διασφάλισης ποιότητας (Ανδριτσάκη, 2005a, σ. 55). Στις 27 Μαΐου η εφημερίδα φιλοξενεί άρθρο με την ανακοίνωση-προειδοποίηση των πανεπιστημιακών πως αν δεν αποσυρθεί το νομοσχέδιο για την αξιολόγηση και δεν προχωρήσει η δέσμευση της Κυβέρνησης για τα οικονομικά των ΑΕΙ, θα απέχουν για τρεις μέρες από τα διδακτικά τους καθήκοντα (Ελευθεροτυπία, 2005a, σ. 20). Στις 27 Μαΐου ο Πρωθυπουργός πήρε μέρος σε εκδήλωση για την επέτειο της Πολυτεχνικής Σχολής της Θεσσαλονίκης. Κατά την άφιξή του φοιτητές πέταξαν φέιγ-βολάν με συνθήματα κατά της αξιολόγησης. Ο ίδιος κατά την ομιλία του τόνισε πως η αξιολόγηση «συνιστά καίρια διαρθρωτική αλλαγή για την κυβέρνηση» (Παπαναστασούλης, 2005, σ. 20). Οι διοικήσεις των ιδρυμάτων, μετά τη σύνοδο στις 28 Μαΐου, συντονίζονται με τους πανεπιστημιακούς και ζητούν απόσυρση του νομοσχεδίου για την αξιολόγηση των Ιδρυμάτων. Οι πρυτάνεις ζήτησαν από τη Μ. Γιαννάκου να αποσαφηνίσει τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Βαρίνου, 2005a, σσ. 20,45). Στις 31 Μαΐου, όπου και συναντώνται ΠΟΣΔΕΠ και ο υφυπουργός Σπ. Ταλιαδούρος, τα φλέγοντα ζητήματα παραμένουν τα ίδια: απόσυρση του νομοσχεδίου για την αξιολόγηση και οικονομική ενίσχυση των Ιδρυμάτων (Ελευθεροτυπία, 2005b, σ. 47). Μια μέρα μετά, το άρθρο έχει τίτλο «Ναυάγιο με Ταλιαδούρο» (Βαρίνου, 2005b, σ. 21). Στις 2 Ιουνίου η εφημερίδα παρουσιάζει συνοπτικά την επιχειρηματολογία των πρυτάνεων. Οι πρυτάνεις πέντε εκ των κορυφαίων Ιδρυμάτων της χώρας<sup>894</sup> προτάσσουν τη χρηματοδότηση των ΑΕΙ έναντι της αξιολόγησής τους. Η αξιολόγηση υπό προϋποθέσεις είναι επιθυμητή από την πανεπιστημιακή κοινότητα. Ωστόσο, οι τωρινές συνθήκες λειτουργίας των ΑΕΙ και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θα οδηγήσει σε άνοιγμα της πόρτας για την ίδρυση ιδιωτικών Πανεπιστημίων στη χώρα μας. Η αξιολόγηση αφορά κυρίως το Υπουργείο Παιδείας, καθώς θα καταδείξει μεν ότι κάποιος από τους καθηγητές δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους, αλλά θα αποδειχθεί, επίσης, πως οι φοιτητές δεν χωράνε στα αμφιθέατρα και δεν υπάρχουν υποδομές. Τέλος, αρνούνται την “αγοραία” αξιολόγηση (Βαρίνου, 2005c, σ. 17). Στις 5 Ιουνίου η εφημερίδα προβάλλει την επιτακτική ανάγκη χρηματοδότησης των Ιδρυμάτων σε άρθρο με τον τίτλο «Αξιολόγησον μεν, χρηματοδότησον δε». Οι πανεπιστημιακοί δεν συναινούν σε μια αξιολόγηση που απλά θα καταδείξει τις προφανείς ελλείψεις των σχολών για τις οποίες δεν ευθύνονται τα ίδια τα Ιδρύματα. Πρόσφατη αξιολόγηση στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας διαπίστωσε ελλείψεις στο βοηθητικό προσωπικό και το προσωπικό υποστήριξης, έλλειψη χώρων και φοιτητικής στέγης. Τα ίδια καταμαρτυρεί η αξιολόγηση του

<sup>894</sup> Γ. Μπαμπινιώτης του Πανεπιστημίου Αθηνών, Ανδρ. Ανδρεόπουλος του ΕΜΠ, Γ. Αντωνόπουλος του ΑΠΘ, Στ. Παπαστάμου του Παντείου και Σ. Κάτσικας του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Πανεπιστημίου της Κρήτης· διακρίσεις στην έρευνα, αλλά ελλείψεις στις υποδομές. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, με 4 αξιολογήσεις από το 1997, αξιοποιεί πόρους από την ΕΕ και τρέχει δεκάδες ερευνητικά προγράμματα με μηδενική χρηματοδότηση από τον κρατικό προϋπολογισμό. Το πανεπιστήμιο αξιοποίησε και τις υποδείξεις των αξιολογήσεων, για παράδειγμα υλοποίησε την πρόταση για ασύρματο δίκτυο, το οποίο και συνδέει όλα τα κέντρα υγείας της Ηπείρου και της Αιτωλοακαρνανίας με το πανεπιστημιακό νοσοκομείο και εξοικονομεί πολλά χρήματα. Η αξιολόγηση από την CRE<sup>895</sup> τους βοήθησε να σταθμίσουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και να κάνουν στρατηγικό σχεδιασμό, αλλά και να εξορθολογήσουν τα οικονομικά τους. Το άρθρο αναφέρει πως επί ημερών Ευθυμίου το Υπουργείο Παιδείας χρηματοδότησε 8 πιλοτικές αξιολογήσεις που επεσήμαναν τις ελλείψεις κρατικές δαπάνες και τα κενά της νομοθεσίας. Ο αντιπρύτανης του Πανεπιστημίου της Κρήτης καταθέτει την άποψη πως το νομοσχέδιο είναι μεταφορά του αγγλικού μοντέλου αξιολόγησης που δεν ταιριάζει στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ στην Ευρώπη συνυπάρχουν διάφορα μοντέλα, όπως το ιρλανδικό όπου ο συντονισμός γίνεται από το ίδιο το πανεπιστήμιο και δεν υπάρχει θεσμοθετημένη ανεξάρτητη αρχή (Νανούρης, 2005, σ. 58).

Στις 8 Ιουνίου η εφημερίδα φιλοξενεί μια εκτεταμένη έρευνα για την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση είναι “χρήσιμη” και “αναγκαία”, αλλά υπό προϋποθέσεις, είναι το σημείο όπου συναντιούνται όλες οι αντικρουόμενες θέσεις. Ο ομότιμος καθηγητής του LSE Νίκος Μουζέλης πιστεύει πως η αξιολόγηση είναι αναγκαία και χρήσιμη αρκεί να μην εμποδίζει την έρευνα και τη διδασκαλία, να μην μετατρέπεται σε αυτοσκοπός. Παραθέτει δύο παραδείγματα από την αγγλική εμπειρία. Προσπαθώντας να είναι αντικειμενικοί, οι αξιολογητές επέβαλλαν ποσοτικά κριτήρια (π.χ. αριθμός διδακτορικών που παράγει το τμήμα), με αποτέλεσμα να μειωθεί η ποιότητα. Επίσης, συνηθισμένο φαινόμενο είναι η μετάθεση στόχων. Τα μικρά επαρχιακά πανεπιστήμια της Μ. Βρετανίας ανέβασαν σε τέτοιο επίπεδο τις γραφειοκρατικές διαδικασίες για να πετύχουν υψηλή βαθμολογία κατά την αξιολόγηση, που η διδασκαλία και η έρευνα έμειναν πίσω. Η συμβουλή του για την Ελλάδα είναι αύξηση των πόρων για τα ανώτατα ιδρύματα, αυτονομία στα τμήματα για τον αριθμό και τον τρόπο επιλογής των φοιτητών και τερματισμός της ψηφοθηρικής πολιτικής που δημιουργεί πανεπιστημιακά τμήματα σε κάθε χωριό. Ο Μάκης Καβουριάρης, καθηγητής στο Paris 8, θεωρεί πως το πρόβλημα δεν είναι η «αναγκαία» αξιολόγηση, αλλά ο ΕΧΑΕ που δημιουργείται. Η διαδικασία της Μπολόνια έχει πολλαπλούς στόχους. Οι φοιτητές πρέπει να κινούνται στον ευρωπαϊκό χώρο και αυτό προϋποθέτει τη δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ των πανεπιστημίων, που υποβοηθείται από το σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων. Υπάρχει ανταγωνισμός απέναντι στις ΗΠΑ αλλά και ανάμεσα στα πανεπιστήμια της Ευρώπης. Τέλος, στόχος είναι η απασχολησιμότητα, ώστε να προσαρμοστούν οι πτυχιούχοι στις νέες συνθήκες της αγοράς εργασίας. Οι παραπάνω στόχοι θα πρέπει να αποτελούν και μέτρο για την αξιολόγηση. Και ενώ η κινητικότητα είναι αποδεκτός στόχος, η απασχολησιμότητα και η ανταγωνιστικότητα δεν είναι αποδεκτές, καθώς παραπέμπουν στη λογική της εμπορευματοποίησης και στην αντιμετώπιση των Ιδρυμάτων σαν επιχειρήσεις που λειτουργούν με βάση την ανταποδοτικότητα. Στην Ελλάδα, επισημαίνει ο καθηγητής, το πανεπιστήμιο αντιμετωπίζεται ως προβληματική επιχείρηση. Ο διάλογος όφειλε να έχει ξεκινήσει από τα προβλήματα και όχι από την αξιολόγηση. Στον ΕΧΑΕ θα διαμορφωθούν αξίες και συμπεριφορές που θα υπακούουν στην αγοραία αντίληψη για την παιδεία και το πανεπιστήμιο όπως το ξέραμε, χώρος γνώσης-έρευνας-κριτικής και διαμόρφωσης του πολίτη, θα βρεθεί στο περιθώριο. Ο ομότιμος καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια και καθηγητής του ΕΑΠ Σπύρος Αμούργης, υπογραμμίζει πως στην Ελλάδα «δεν έχουμε μάθει στην καλή, εποικοδομητική κριτική», «δεν έχουμε μάθει στις αξιολογήσεις εν γένει». Θεωρεί πως τα πανεπιστήμια πρέπει να αναλάβουν ευθύνες και τότε θα πάνε καλύτερα και οι αξιολογήσεις. Ο Γιώργος Αγιομυργιανάκης, αναπληρωτής καθηγητής ΕΑΠ και ερευνητής εταίρος του City University of London, θεωρεί πως η δημιουργία του ΕΧΑΕ θα αυξήσει την κινητικότητα καθηγητών και φοιτητών και θα αναπτύξει τη συνεργασία των ευρωπαϊκών ιδρυμάτων. Ως συνέπεια, θα βελτιωθεί η ποιότητα του ακαδημαϊκού έργου και θα ενισχυθεί η ανταγωνιστικότητα έναντι των

<sup>895</sup> Confederation of EU Rectors' Conferences - Σύνοδος Ευρωπαϊκών Πρυτάνεων



πανεπιστημίων της Αμερικής, του Καναδά και της Αυστραλίας. Θεωρεί πως αυτό μπορεί να γεμίσει τα ευρωπαϊκά ιδρύματα με φοιτητές τρίτων χωρών που θα πληρώνουν υψηλότερα δίδακτρα. Μοιραία, το σύστημα διασφάλισης ποιότητας θα δημιουργήσει κατάταξη των πανεπιστημίων. Στην Ελλάδα η διασφάλιση ποιότητας πρέπει να συνοδευτεί από αλλαγή του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των ΑΕΙ και βελτίωση των υποδομών (Ανδριτσάκη, 2005b, σσ. 20,45). Στο ίδιο φύλλο δίνεται η αιτιολόγηση του γιατί η αντιπολίτευση καταψήφισε σύσσωμη το νομοσχέδιο του υπουργείου Παιδείας. Όλοι συμφωνούν στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης, αλλά διαφωνούν με τον τρόπο θεσμοθέτησής της. Για το ΠΑΣΟΚ το πρόβλημα είναι πως η αξιολόγηση δεν συνδέεται με τη χρηματοδότηση των ΑΕΙ. Για το ΚΚΕ το νομοσχέδιο είναι προώθηση της ταξικής πολιτικής και παρόλο που η αξιολόγηση δεν συνδέεται με ποινή η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της, λειτουργεί απαξιωτικά. Ο ΣΥΝ ζητά απόσυρση του νομοσχεδίου και αύξηση της χρηματοδότησης. Το ΠΑΣΟΚ διχάστηκε με την αντιμετώπιση του νομοσχεδίου, καθώς αυτό είχε καταρτιστεί επί υπουργίας Ευθυμίου και η ηγεσία του υπουργείου προχώρησε σε ελάχιστες αλλαγές. Η Σουλβάνα Ράπτη, ο Μιχ. Παντούλας και η Θ. Τζάκρη τάχθηκαν υπέρ της υπερψήφησης με το επιχείρημα πως «η κοινωνία περιμένει κάτι τέτοιο από το ΠΑΣΟΚ» και ο Α. Λοβέρδος, Γ. Λιάνης και Ευαγγελία Σχοιναράκη τάχθηκαν υπέρ της καταψήφησης, λόγω της τρέχουσας πολιτικής συγκυρίας. Οι τελευταίοι θεώρησαν ότι μετά τη συμφωνία του ΟΤΕ και την παράταση της θητείας των νομαρχών, δεν πρέπει να δώσουν την εντύπωση πως το ΠΑΣΟΚ στηρίζει την Κυβέρνηση πουθενά. Τελικά, στη συνεδρίαση της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων καταψήφισαν όλοι επί της αρχής το νομοσχέδιο (Μάτση & Γαλανόπουλος, 2005, σ. 20). Τα πανεπιστήμια, όπως καταδεικνύει η έρευνα της Ανδριτσάκη, που συμπληρώνεται από τις απόψεις καθηγητών της ημεδαπής, πρέπει να τηρήσουν δύσκολες ισορροπίες στο πλαίσιο των προδιαγραφών των Συστημάτων Διασφάλισης της Ποιότητας. Η Κατερίνα Καμπίτογλου, Αντιπρύτανης ΑΠΘ και εκπρόσωπος της συνόδου των Πρυτάνεων στην ΕΥΑ, θεωρεί πως η Μπολόνια δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ούτε σαν μπαμπούλας ούτε σαν μπούσουλας. Αρκετά από τα ελληνικά ΑΕΙ έχουν ήδη αξιολογηθεί με δική τους πρωτοβουλία. Καθώς υπάρχει η δέσμευση από τη Μπολόνια για τη δημιουργία του ΕΧΑΕ, η χώρα μας δεν μπορεί να μείνει απέξω. Με τη συμμετοχή στο διάλογο μπορούμε να μεταβάλλουμε κάποια πράγματα προς όφελός μας. Υπενθυμίζει πως σε όλες αυτές τις εξελίξεις βρίσκονται και οι στόχοι της Λισαβόνας –ανταγωνισμός με την Αμερική–. Ο Χάρης Μπιλλήρης, καθηγητής στο ΕΜΠ και αναπληρωτής εκπρόσωπος της Ελλάδας στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας (ΕΝQA), πιστεύει σε μια αξιολόγηση που γίνεται για την αυτογνωσία των ιδρυμάτων, τη διαφάνεια, τη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό τους. Η αξιολόγηση πρέπει να βασίζεται περισσότερο στο τμήμα της εσωτερικής αξιολόγησης και να είναι ειλικρινής και σοβαρή, ώστε να μην μένουν περιθώρια για διαφορετικά συμπεράσματα από τους εξωτερικούς αξιολογητές. Η ΕΝQA, με τη σύμφωνη γνώμη της ΕΥΑ, στο Μπέργκεν προτείνει τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές για τις διαδικασίες και τα στάνταρ της αξιολόγησης. Οι αποκλίσεις είναι καλοδεχούμενες. Τα ΑΕΙ πρέπει να διατυπώνουν τα κριτήριά τους, ώστε να απαντώνται 4 βασικά ερωτήματα: Ποια είναι η αποστολή του Ιδρύματος, με ποιο τρόπο θα την πετύχει, πώς ξέρει πως πετυχαίνει το σκοπό του, με ποιους μηχανισμούς μπορεί να βελτιωθεί. Ο Βασίλειος Παπάζογλου, καθηγητής του ΕΜΠ και μεταδιδακτορικός ερευνητής στο MIT, θεωρεί πως το νομοσχέδιο επιδέχεται σημαντικές βελτιώσεις. Οι εξωτερικοί εμπειρογνώμονες πρέπει να ορίζονται από τα όργανα του Ιδρύματος, η ανεξάρτητη αρχή πρέπει να έχει μόνο υποστηρικτικό ρόλο, τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησης πρέπει να ανανεώνονται με βάση τη διεθνή έρευνα και να είναι διαφορετικά σε κάθε επιστήμη, τέλος η αρχική εφαρμογή του θεσμού να είναι πιλοτική, ώστε να εισαχθεί η κουλτούρα της διασφάλισης ποιότητας (Ανδριτσάκη, 2005c, σσ. 20,45). Στις 9 Ιουνίου η Χρυσόχοου, αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, απαντά ουσιαστικά στις έμμεσες κατηγορίες του Υπουργείου πως οι πανεπιστημιακοί φοβούνται να αξιολογηθούν. Οι πανεπιστημιακοί, τουναντίον, επιθυμούν την αξιολόγηση που θα δείξει πόσο σημαντική δουλειά γίνεται στα ελληνικά ΑΕΙ με πενιχρά μέσα. Η υποχρηματοδότηση των Ιδρυμάτων είναι που «καθιστά φαιδρή κάθε αξιολόγηση». Μια αξιολόγηση που θα γίνεται με λίγους ερευνητές να αξιολογούν ο ένας τον άλλο ή από ένα “ανεξάρτητο” σώμα αξιολογητών κυβερνητικά οριζόμενων δεν μπορεί να χτυπήσει τη διαπλοκή.

Κατηγορεί το Υπουργείο ότι επιχειρεί να φορτώσει στους πανεπιστημιακούς όλα τα κακώς κείμενα και να προωθήσει την ιδέα πως αν κάποιος πληρώσει για το πτυχίο του, αυτό θα είναι καλύτερο. Από την εμπειρία της ως μέλος ΔΕΠ αγγλικού Πανεπιστημίου διαμόρφωσε την άποψη ότι η αξιολόγηση κατέστρεψε τα πανεπιστήμια, μετατρέποντάς τα σε εργοστάσια παραγωγής πτυχίων που ο φοιτητής αγοράζει, πληρώνοντας διδάκτρα, ανάλογα με την πλαστή αξία που καθορίζει η αξιολόγηση του διδακτικού και ερευνητικού έργου. «Για τέσσερα χρόνια πριν από κάθε αξιολόγηση η πανεπιστημιακή κοινότητα ασχολείτο μόνο με το να προσπαθεί να ξεγελάσει τα “αντικειμενικά” κριτήρια». Μπορεί κάτι τέτοιο να μοιάζει με “παιχνίδι”, αλλά οι συνέπειες ήταν πολύ σοβαρές, καθώς από αυτό εξαρτιόταν η χρηματοδότηση του τμήματος. Τα φτωχά περιφερειακά πανεπιστήμια γίνονταν διαρκώς φτωχότερα, ενώ οι πανεπιστημιακοί έκαναν μετεγγραφές σαν τους ποδοσφαιριστές, “πουλώντας” τον αριθμό δημοσιεύσεων και την ερευνητική τους εμπειρία. Η διδασκαλία αντιμετωπιζόταν ως πάρεργο ή αφηνόταν για όσους δεν τα κατάφερναν με την έρευνα. Οι κλάδοι που δεν είχαν αγοραστική αξία, έπεφταν σε μαρασμό. Καταλήγει, λέγοντας πως οι πανεπιστημιακοί απέργησαν ζητώντας αυτονομία, θεσμοθέτηση της έρευνας και αποδέσμευση της χρηματοδότησης από την αξιολόγηση, ώστε να γίνουν πραγματικά «ανταγωνιστικά» τα δημόσια πανεπιστήμια (Χρυσοχόου, 2005).

Στις 12 Ιουνίου η εφημερίδα έχει αρκετά άρθρα για την αξιολόγηση, με τη συζήτηση στο κοινοβούλιο να ξεκινά την ίδια μέρα. Ο Μαΐστρος κάνει λόγο για επιστράτευση απειλών και φόβητρων ώστε να υποστηριχθεί το νομοσχέδιο (π.χ. χωρίς διασφάλιση ποιότητας δεν έχουν αξία τα πτυχία μας). Ο πραγματικός στόχος είναι η απόκρυψη της αλήθειας πως τεχνοκράτες και συμφέροντα θα αποφασίζουν για την παιδεία. Οι αρχιτέκτονες των σαρωτικών αλλαγών, αναφέρει emphatically, κάνουν λόγο για ανταγωνισμό, «απασχολησιμότητα», οικονομία, απόδοση, αποτελεσματικότητα, τυποποίηση, πιστοποίηση και σήματα ποιότητας. Όλα αυτά παραπέμπουν σε ένα πανεπιστήμιο της αγοράς όπου τα ιδιωτικά συμφέροντα ακμάζουν. Όλα όσα ξέρουμε αποδομούνται – η γνώση παύει να είναι σφαιρική και οι διδάσκοντες δεν είναι μόνιμοι ούτε αναλαμβάνουν ολοκληρωμένες εργασίες. Όλες οι συστάσεις της ΕΕ, στις οποίες αναμασώνται οδηγίες της Διεθνούς Τράπεζας, του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Στρογγυλής Τράπεζας (βιομηχάνων), οδηγούν σε ένα εξωτερικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας που θα πιστοποιεί τα προγράμματα σπουδών και θα αποφασίζει ποια σχολή θα χρηματοδοτηθεί και ποια θα απονέμει διπλώματα (Μαΐστρος, 2005, σ. 30). Ο Γιώργος Βενιέρης, πρόεδρος του ΟΠΑ, θεωρεί πως τα ίδια τα πανεπιστήμια πρέπει να ζητάνε να αξιολογηθούν για να εξασφαλίσουν το κύρος τους. Η αξιολόγηση των ΑΕΙ υλοποιείται στη χώρα μας στο πλαίσιο των δεσμεύσεων μας για τη δημιουργία του ΕΧΑΕ, που ξεκίνησε το 1999 – Διακήρυξη της Μπολόνια. Δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης αλλά και απουσιάζει ο μακροχρόνιος προγραμματισμός. Τα Ιδρύματα είναι πλήρως εξαρτώμενα από το Υπουργείο Παιδείας και οι διοικήσεις τους ασχολούνται με τη διαχείριση καθημερινών “κρίσεων”. Το νομοσχέδιο έχει μια σειρά από μειονεκτήματα: δεν διατυπώνει ξεκάθαρα το σκοπό της αξιολόγησης, δεν φαίνεται ποιος είναι ο επιμερισμός των ευθυνών μεταξύ πολιτείας και ιδρυμάτων, δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ ιδρύματος και πολιτείας που να δεσμεύει και τις δύο πλευρές. Η αξιολόγηση πρέπει να αναθεωρείται διαρκώς και κάθε βήμα να ακολουθείται από άλλα που θα εντάσσονται στο ίδιο πλαίσιο και θα έχουν κοινό σκοπό. Κλείνει λέγοντας «κάθε αρχή και δύσκολη» (Βενιέρης, 2005, σσ. 30,51). Ο Χρήστος Μασσαλάς, αντιπρόεδρος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, υπενθυμίζει τη δυσκολία ορισμού της ποιότητας και συνακόλουθα τη δυσκολία διατύπωσης κανόνων για την εξασφάλισή της. Η αξιολόγηση ενός ιδρύματος αποσκοπεί: στην εξασφάλιση ποιότητας στη διδασκαλία, στη βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων, στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης, στην αξιοκρατία και τη διαφάνεια, στην αυτονομία και στην τόνωση του κύρους της κοινωνίας στην οποία ανήκει. Όταν εφαρμοστεί, επιτυγχάνει την αποτύπωση της πραγματικότητας και την κατανομή ευθυνών σε πολιτεία και ακαδημαϊκή κοινότητα. Αναγκαίο χαρακτηρίζει το νομοσχέδιο ο καθηγητής. Για να εφαρμοστεί, πρέπει να αποφευχθούν πολύπλοκες γραφειοκρατικές διαδικασίες, να εφαρμοστεί σταδιακά, να ενισχυθούν οι υποδομές, να γίνεται συνεχής διάλογος, να διαφυλαχθεί η αυτονομία των ιδρυμάτων και να αντιμετωπιστεί με σεβασμό η ιδιαιτερότητα του κάθε ιδρύματος (Μασσαλάς, 2005, σ. 51).

Στις 13 Ιουνίου, και ενώ το νομοσχέδιο συζητείται στο κοινοβούλιο, η εφημερίδα επιλέγει να υπενθυμίσει την ύπαρξη ενός κειμένου καταπέλτη που επισημαίνει όλα τα αρνητικά της δημιουργίας του ΕΧΑΕ και το οποίο συντάχθηκε στη Μαδρίτη το Μάρτιο του 2005 (Βαρίνου, 2005d, σσ. 52-53). Στις 18 Ιουνίου, ο Μανόλης Δρεττάκης, στον απόηχο του νομοσχεδίου της αξιολόγησης, διερωτάται πώς να αξιολογηθούν τα ΑΕΙ, όταν είναι τα φτωχότερα στην Ε.Ε. (Δρεττάκης, 2005, σ. 9).

***N.3549/2007 (ΦΕΚ 69 - 20.03.2007)- Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.***

Ο νόμος αποτελείται από 28 άρθρα και αποτελεί μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου των ΑΕΙ. Μας απασχολεί, καθώς επέφερε κάποιες ριζικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των πανεπιστημίων αλλά και γιατί υπάρχουν σημεία με τα οποία συνδέεται με την αξιολόγηση των ιδρυμάτων, σύμφωνα με τον Ν.3374/2005. Αρκετά άρθρα του νόμου καταργήθηκαν στη συνέχεια από τον Ν.4009/2011.

***Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 3549/2007 (20/02/2007)***

Στην εισαγωγή της εισηγητικής αναφέρεται η σπουδαιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης που *«ενδυναμώνει την κοινωνική συνοχή, την πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας»*. Από τη δεκαετία του '60 οι αλλαγές στη δομή των ευρωπαϊκών κοινωνιών οδήγησαν στην αθρόα εισαγωγή των νέων στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αυτό στην Ελλάδα μεταφράστηκε σε 23 ΑΕΙ και 16 ΤΕΙ σε όλες τις μεγάλες πόλεις της. Η Κοινωνία της Γνώσης είναι το βασικό γνώρισμα της εποχής μας και τα ΑΕΙ *«αποτελούν τον πυρήνα των ισχυρών χωρών σε ολόκληρο τον κόσμο»*.

Επιχειρώντας μια σύντομη κοινωνικοοικονομική ανάλυση, ο συντάκτης της εισηγητικής συνεχίζει χρησιμοποιώντας την ακόλουθη ταυτότητα: *«αν αναλογιστεί κανείς ότι η Ευρώπη δεν μπορεί να ανταγωνιστεί άλλες προηγμένες οικονομίες ούτε στη βάση των φυσικών πόρων ούτε σε φτηνή εργασία αφού δε σκοπεύει να αποποιηθεί το κοινωνικό της μοντέλο»*, είναι βέβαιο ότι *«η ανάπτυξη της Γνώσης ως παράμετρος ευημερίας για την Ευρώπη»* είναι πολύ σημαντική. Κίνα, Ινδία και χώρες που μπορούν να προσφέρουν υψηλής εξειδίκευσης ανθρώπινο δυναμικό με χαμηλό κόστος, *“απειλούν”* τις οικονομικές δραστηριότητες του τριτογενούς τομέα.

Για την Ευρώπη, η εκπαίδευση και τα πανεπιστήμια αποτελούσαν για αιώνες συγκριτικό πλεονέκτημα. Σήμερα, σε πολλά σημεία του πλανήτη αναπτύσσονται ΑΕΙ υψηλότερου επιπέδου (Β. Αμερική, Αυστραλία, ΝΑ Ασία). Επικαλείται τη Λίστα της Σαγκάης (2006), όπου τα 17 στα 20 πρώτα Πανεπιστήμια είναι αμερικανικά, τα 2 βρετανικά, το Κέμπριτζ και η Οξφόρδη και ένα Ιαπωνικό βρίσκεται στην 20<sup>η</sup> θέση. Μόνο δύο ελληνικά (Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο της Αθήνας και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης) βρίσκονται στην 4<sup>η</sup> 100αδα της κατάταξης του 2016.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας έθεσε το Μάρτιο του 2000 το στρατηγικό στόχο *«η Ένωση έως το 2010 να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»*. Το 2002 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Βαρκελώνη κάλεσε τα κράτη μέλη της ΕΕ να συνεργαστούν στενά για την ίδρυση του ΕΧΑΕ (45 ευρωπαϊκά κράτη). Το 2005 στο Hampton Court οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων υπέδειξαν πως *«τα Πανεπιστήμια, η έρευνα και ανάπτυξη συνιστούν τα θεμέλια της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας και ανάπτυξης»*.

*«Για να έχει η Ευρώπη μια βιώσιμη και ανταγωνιστική οικονομία βασισμένη στη Γνώση, πρέπει να βελτιώσει την ικανότητά της να παράγει γνώση μέσω της έρευνας, να τη διαχέει μέσω της εκπαίδευσης και να την εφαρμόζει μέσω της καινοτομίας»*. Το τρίγωνο της Γνώσης –έρευνα, εκπαίδευση, καινοτομία–, όπως τονίστηκε από τις Ανακοινώσεις της Επιτροπής και την Έκθεση της Ομάδας Υψηλού Επιπέδου όπου προήδρευε ο Wim Kok (2004), πρέπει να αποτελέσει το κέντρο γύρω από το οποίο θα αναπτυχθούν οι εθνικές στρατηγικές που θα οδηγούν στην επίτευξη των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Ένα πρώτο επιβεβλημένο βήμα είναι η αύξηση των επενδύσεων της Ένωσης για την παιδεία. Η ανάπτυξη έρευνας πρέπει να υποστηριχθεί –οι Ευρωπαίοι που έλαβαν βραβείο Νόμπελ κατά την τελευταία δεκαετία είναι το 19% του συνόλου και οι ερευνητικές θέσεις στην Ευρώπη είναι πολύ λιγότερες από αυτές των Αμερικανών και Ιαπώνων

ερευνητών. Τα κονδύλια για την έρευνα είναι πολύ λιγότερα από αυτά της Ιαπωνίας και της Ν. Κορέας.

Στην έκθεση αναφέρεται και το ακόλουθο: «Το Μάιο του 2006 οι Επίτροποι Jan Figel (Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Πολιτισμός και Πολυγλωσσία) και Janez Potočnik (Επιστήμη και Έρευνα) κάλεσαν τα κράτη - μέλη να θέσουν ως υψηλή εθνική προτεραιότητα τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης έτσι ώστε να αξιοποιηθεί το δυναμικό των 4.000 Ευρωπαϊκών ΑΕΙ, του 1,5 εκατομμυρίου ακαδημαϊκού προσωπικού και των 17 εκατομμυρίων σπουδαστών». Αυτό απαιτεί νέα συστήματα διακυβέρνησης των Α.Ε.Ι., καθώς και επαγγελματική διαχείριση του διοικητικού τους έργου, των ανθρώπινων πόρων και των οικονομικών τους. Τα κράτη – μέλη πρέπει να φροντίσουν τα ΑΕΙ να έχουν σωστή ηγεσία και ευέλικτους μηχανισμούς χρηματοδότησης.

Καθώς τα επιτεύγματα σήμερα παράγονται συλλογικά, ο ΕΧΑΕ και ο ΕΧΕ θα δώσουν τη δυνατότητα για ανάπτυξη συνεργασιών, κοινών ερευνητικών προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών. Στη διαδικασία αυτή συμμετέχουν μαζί με την Ελλάδα 45 χώρες και έχουν θέσει ως στόχο «να καταστήσουν συμβατά τα συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσής του, διαρθρωμένα σε τρεις κύκλους σπουδών (προπτυχιακός, μεταπτυχιακός, διδακτορικός), να εφαρμόσουν κοινά κριτήρια Διασφάλισης της Ποιότητας, να διευκολύνουν την αναγνώριση των πτυχίων, να χρησιμοποιήσουν κοινά εργαλεία, όπως το Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων και το Παράρτημα Διπλώματος ενώ συγχρόνως να λαμβάνουν υπόψη την κοινωνική διάσταση της Ανώτατης Εκπαίδευσης εξασφαλίζοντας ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή των φοιτητών στη διακυβέρνηση των ΑΕΙ».

Για να υλοποιηθούν τα παραπάνω η κυβέρνηση της ΝΔ από το Μάρτιο του 2004 έκανε τις ακόλουθες νομοθετικές παρεμβάσεις: Ν.3328/2005, Ν.3374/2005, Ν.3369/2005, Ν.3404/2005, Ν.3391/2005. Το παρόν νομοσχέδιο προσπαθεί να διορθώσει αδυναμίες του 1268/1982 και «αποτελεί προϊόν επεξεργασίας και συγκερασμού ποικίλων απόψεων που διαμορφώθηκαν στη διάρκεια μιας δημόσιας διαβούλευσης». Η εισηγητική συνεχίζει, πριν την παρουσίαση των διατάξεων, με δομή λύση στην κρίση όπου η κρίση διατυπώνεται ξεκάθαρα: «...η ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση διέρχεται βαθιά και χρόνια κρίση. Το σύστημα της Ανώτατης Εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, εσωστρέφεια και έλλειψη διαφάνειας. Στους κόλπους των ΑΕΙ παρατηρούνται φαινόμενα δημοκρατικού ελλείμματος στην εκλογή και την ανάδειξη των διοικητικών τους αρχών, κατάχρηση της έννοιας του ασύλου, και διάφορες δυσλειτουργίες. Σε αυτά έρχονται να προστεθούν η ανεπάρκεια στην οικονομική και διοικητική διαχείρισή τους, η υστέρηση στην υλικοτεχνική τους υποδομή και η ανυπαρξία σύγχρονων βιβλιοθηκών. Ο συνδυασμός των παραπάνω στοιχείων αποτελεί τροχοπέδη στην εκπλήρωση της βασικής αποστολής των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που είναι η παραγωγή νέας γνώσης και ερευνητικής δραστηριότητας». Αποκαλεί δαιδαλώδες το υφιστάμενο πλαίσιο που με πολυάριθμες ρυθμίσεις και μεταβολές προσπάθησε να εκσυγχρονίσει την ανώτατη εκπαίδευση. Ακολουθούν 61 νομοθετήματα της περιόδου 1982-2006. Η λύση –το παρόν νομοσχέδιο– δημιουργεί ένα γενικό περίγραμμα, λαμβάνει υπόψη του την αυτοτέλεια των ΑΕΙ, και τους δίνει τον τρόπο να ανταποκριθούν στη σύγχρονη κοινωνική αποστολή τους, αναλαμβάνοντας παράλληλα τις ευθύνες τους.

#### ***N.3549/2007 – Πρακτικά Βουλής (06/03/2007 – 13/03/2007)***

##### ***Επισημάνσεις***

Το νομοσχέδιο συζητείται την περίοδο που υπάρχει η αναστάτωση στην εκπαίδευση με τη συζήτηση για αναθεώρηση του Συντάγματος –άρθρο 16. Υπάρχει μια διάχυτη αίσθηση πως το νομοσχέδιο είναι έντονα αυταρχικό.

Η ΝΔ ισχυρίζεται πως έγινε επαρκής διάλογος πριν την κατάθεση του νομοσχεδίου αλλά και πως λήφθηκαν υπόψη οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής. Χρησιμοποιεί το επιχείρημα πως ο Πρόεδρος του ΠΑΣΟΚ είναι υπέρ της συνταγματικής αναθεώρησης για το άρθρο 16. Τα κόμματα της αντιπολίτευσης κατηγορούν τη ΝΔ για αναληψία και παντελή έλλειψη προσπάθειας για την επίτευξη συναίνεσης. Την κατηγορούν πως έχει απέναντι καθηγητές, φοιτητές και κοινωνία, ενώ υπονοούν πως χειραγωγεί μέσω των ΜΜΕ την κοινωνία ώστε να καρπωθεί τον αντίκτυπο των πράξεων των κουκουλοφόρων και των συνεπειών των

βανδαλισμών στα ιδρύματα. Επίσης, κατηγορείται ξεκάθαρα από το ΠΑΣΟΚ πως οδηγεί φοιτητές-πελάτες στην ιδιωτική εκπαίδευση, της οποίας είναι ένθερμος υποστηρικτής.

Το ΚΚΕ θεωρεί πως ΠΑΣΟΚ και ΝΔ έχουν την ίδια αγωνία, που δεν είναι άλλη από την υλοποίηση των στόχων που καθορίστηκαν στη Λισαβόνα, στη Μπολόνια, στην Πράγα και το Βερολίνο.

Το ΠΑΣΟΚ μέσω των βουλευτών του αρνείται να δεχθεί πως η πολιτική του οδήγησε τα πανεπιστήμια σε εξαθλίωση. Επίσης, δεν συμφωνεί πως το άσυλο ή οι αιώνιοι φοιτητές αποτελούν το μεγαλύτερο από τα προβλήματα των ιδρυμάτων. Εντοπίζει τα μεγαλύτερα προβλήματα στις υποδομές και στο διδακτικό προσωπικό αλλά και στην ύπαρξη ενός μοναδικού συγγράμματος. Πρώτο βήμα που πρέπει να γίνει για να μπορεί να ευοδωθεί οποιαδήποτε προσπάθεια μεταρρύθμισης, είναι η γενναία αύξηση στη χρηματοδότηση της παιδείας.

Καθ' όλη τη διάρκεια συζήτησης του νομοσχεδίου οι βουλευτές της Αντιπολίτευσης (κυρίως της μείζονος) διαμαρτύρονται για το γεγονός πως λόγο για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση έχει το υπουργείο Δημόσιας Τάξης. Το όνομα του Πολύδωρα –“υπουργός της ζαρντινιέρας”– ακούγεται αρκετές φορές με αρνητικό πρόσημο στο Κοινοβούλιο.

Αρκετοί βουλευτές του ΠΑΣΟΚ προοικονομούν πως η ΝΔ θα χρησιμοποιήσει την πόλωση (κλειστά πανεπιστήμια, κουκουλοφόροι, μαθητές στους δρόμους κ.λπ.) για να κατέβει άμεσα σε εκλογές και να εμποδίσει την περαιτέρω αύξηση του ποσοστού του ΠΑΣΟΚ –*Παρουσιάζονται ως η κυβέρνηση των νοικοκυραίων που θα ανοίξουν τα πανεπιστήμια.*

Στη συζήτηση αναφέρεται από τους βουλευτές της Κυβέρνησης πως είναι απαράδεκτο μια μερίδα καθηγητών των πανεπιστημίων να ανακοινώνουν ότι ακόμα και αν ψηφιστεί το νομοσχέδιο, αυτοί δεν θα εφαρμόσουν το νόμο. «*Η αμφισβήτηση αποφάσεων της Βουλής που αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες του δημοκρατικού μας πολιτεύματος, ουσιαστικά ισοδυναμεί με αμφισβήτηση της βασικής αρχής της δημοκρατίας, της αρχής της πλειοψηφίας*»<sup>896</sup>. Υπονόμευση της δημοκρατίας αποκαλούν οι βουλευτές της Κυβέρνησης τέτοιες ενέργειες από όσους διδάσκουν αρχές και αξίες πάνω στις οποίες στηρίζεται η δημοκρατία.

#### 6.2.8.4 Σχόλια – Παρατηρήσεις

Οι πολιτικοί αναλυτές ομονοούν πως στις εκλογές δεν είναι η ΝΔ που κερδίζει αλλά το ΠΑΣΟΚ που χάνει. Η “επανάδρυση του κράτους” δεν είναι άλλη από μια απογραφή που εκθέτει διεθνώς τη χώρα και τη βάζει σε καθεστώς επιτήρησης από την Ε.Ε., έσοδα που καταρρέουν, φοροδιαφυγή, αύξηση δημοσίων δαπανών, ολοκλήρωση αποκρατικοποιήσεων (Εμπορική Τράπεζα, Ολυμπιακή), μετοχοποιήσεις (ΟΤΕ, ΤΤ, ΟΠΑΠ), αποτυχία αξιοποίησης των ολυμπιακών εγκαταστάσεων, υλοποίηση του ΕΣΠΑ χωρίς στρατηγική, αύξηση των δημοσίων υπαλλήλων. Η μάχη κατά της διαπλοκής που εξαγγέλλει η κυβέρνηση εκπαιδεύει το λαό να είναι ευάλωτος στη σκανδαλολογία, ενώ στην πραγματικότητα οι ενέργειες της κυβέρνησης δεν έχουν το καλύτερο αποτέλεσμα. Τα σκάνδαλα που ξεσκεπάζονται αμαυρώνουν το κύρος του Κράτους. Μέχρι το 2007 η χώρα αναπτύσσεται μέσω του δανεισμού, του τομέα των κατασκευών και της κατανάλωσης των ιδιωτών, για να συναντήσει τη διεθνή κρίση με τεράστιο δημόσιο χρέος. Η αντιπολίτευση ζητά αύξηση παροχών και αποζητά εκλογές με το πρόσχημα της επικείμενης εκλογής Προέδρου Δημοκρατίας. Η ΝΔ προσφεύγει στις κάλπες, αντί να λάβει μέτρα με μεγάλο πολιτικό κόστος, και χάνει τις εκλογές από το ΠΑΣΟΚ.

Την περίοδο 2004-2009 δεν υπάρχει κανένας νέος αμιγής νόμος για την αξιολόγηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο Ν.3467/2006, ο οποίος αφορά την επιλογή στελεχών, χρησιμοποιεί κάποιες αξιολογικές διαδικασίες που θυμίζουν αυτές που έχουν θεσμοθετηθεί για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο. Στην εισηγητική γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην ανύψωση του επιπέδου της εκπαίδευσης, τη βελτίωση των ποιοτικών στοιχείων της και τη δημιουργία μιας άρτια οργανωμένης διοίκησης. Βασικό μέλημα είναι η διοικητική οργάνωση που θα προκύψει να μην ακυρώνει οποιοδήποτε εσωτερικό σύστημα αξιολόγησης, και τα συμβούλια επιλογής να έχουν κύρος και αξιοπιστία ώστε να αποφευχθούν οι όποιες υπόνοιες κομματισμού.

<sup>896</sup> Βουλή των Ελλήνων. Γ' Σύνοδος της ΙΑ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση 47' (7/03/2007), σελ. 6357.

Το 2005 η χώρα μας, ευρισκόμενη σε πολύ δύσκολη θέση εξαιτίας των προθεσμιών των δεσμεύσεων που έχει αναλάβει, νομοθετεί για τη θέσπιση εθνικού συστήματος για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ο Ν.3374/2005 ξεκινά ευσίωνα με τη συναίνεση 103 Πανεπιστημιακών που υπογράφουν ένα κείμενο υπέρ της αξιολόγησης. Οι υπογράφωντες διατείνονται πως απαιτείται η εισαγωγή δομών διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης καθώς και διαδικασιών αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα.

Στην εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου διακρίνουμε μια εμμονή με τη σύγκλιση με τα όσα πράττει η ΕΕ. Από το 1960 η Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης, ο ΟΟΣΑ, το πρόγραμμα International Education Statistics, εκθέσεις και δημοσιεύσεις («Αναλύσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής», «Education at a Glance») ασχολούνται με το να αναδείξουν τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών συστημάτων, να τα βελτιώσουν, να διασφαλίσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα ΑΕΙ επωμίζονται το βάρος να βοηθήσουν τις ευρωπαϊκές χώρες στη δημιουργία και διατήρηση συγκριτικού πλεονεκτήματος σε σχέση με τις νεοαναδυόμενες οικονομίες της Ανατολής. Η χώρα μας έχει συμφωνήσει, στο πλαίσιο της Διακήρυξης της Μπολόνια, στη δημιουργία του ΕΧΑΕ και συνακόλουθα στη δημιουργία ενός εθνικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας έως το 2005, που θα περιλαμβάνει εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση ιδρυμάτων των οποίων τα αποτελέσματα θα δημοσιοποιούνται. Τονίζεται ότι η αξιολόγηση δεν θα επιβάλλει ποινές ούτε θα πιστοποιεί ή θα κατατάσσει αξιολογικά τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Περιγράφει την Α.ΔΙ.Π. λέγοντας πως θα λειτουργεί υποστηρικτικά με ακαδημαϊκό χαρακτήρα. Επικαλείται τη διαμόρφωση του νομοσχεδίου μέσω της σύνθεσης όλων των απόψεων.

Το νομοσχέδιο έρχεται στη Βουλή ενώ βρίσκεται σε εξέλιξη ο εθνικός διάλογος για την Παιδεία και το ΠΑΣΟΚ έχει αποχωρήσει. Η συζήτηση έχει μεγάλο ενδιαφέρον καθώς τα κόμματα τοποθετούνται ξεκάθαρα ιδεολογικά μέσω των εισηγητών τους επί της αρχής. Η ΝΔ παρουσιάζει την υφιστάμενη κακή κατάσταση των ιδρυμάτων και προτάσσει στην παρακμή της λειτουργίας χωρίς έλεγχο την αξιολόγηση. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η αγορά που αποκαλείται «βαθύτατος δημοκρατικός και υγιής μηχανισμός» με «διαίσθηση και δυνατότητα». Το ΠΑΣΟΚ συμφωνεί με την αξιολόγηση αλλά δεν συμφωνεί με τον τρόπο εφαρμογής της. Εξαιρεί την κοινωνική λογοδοσία, τη διαφάνεια, τη διασφάλιση της ποιότητας μέσω της αξιολόγησης και τη βελτίωση των ιδρυμάτων. Το ΚΚΕ εναντιώνεται απόλυτα στο νόμο, στην ΕΕ, στους νόμους της αγοράς και στον τρόπο λειτουργίας των ΑΕΙ των αγγλοσαξονικών χωρών, ενώ δηλώνει πως συμφωνεί με τον έλεγχο της κοινωνικής αποδοτικότητας της παιδείας. Ο ΣΥΡΙΖΑ τονίζει πως η αξιολόγηση που επιχειρείται να θεσμοθετηθεί θα επισημάνει ήδη γνωστά προβλήματα, ενώ διακηρύσσει πως αυτό που επιθυμεί είναι ο εκδημοκρατισμός, η δημόσια λογοδοσία και ο εσωτερικός αυτοέλεγχος.

Η Καθημερινή αναδεικνύεται σε ένθερμο υποστηρικτή του νομοσχεδίου και συνήγορο υπεράσπισης της Κυβέρνησης. Τα άρθρα, κυρίως του Λακασά, μοιάζουν σαν να έχουν αναλάβει να πείσουν την κοινή γνώμη πως δεν υπάρχει άλλη άποψη σχετικά με την αξιολόγηση των πανεπιστημίων. Υπάρχει θέρμη αλλά και πίστη στην αξία του νομοσχεδίου στον υπέρτατο βαθμό. Η εφημερίδα υποστηρίζει πως η μη θέσπιση συστήματος αξιολόγησης στα Ανώτατα Ιδρύματα τα έχει τραυματίσει και έχει ζημιώσει την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι προηγούμενες κυβερνήσεις κατηγορούνται για ολιγωρία που είναι σε άμεση σύνδεση με το φόβο πως θα επωμιστούν το πολιτικό κόστος. Η συνθήκη της Μπολόνια είναι δεσμευτική, ωστόσο, δεν επιλέγεται να προβληθεί αυτή η πλευρά, αλλά το γεγονός πως έχει προηγηθεί εθνικός διάλογος για την παιδεία, η αξιολόγηση θα είναι εξωτερική και εσωτερική, τα πορίσματα δεν θα είναι «τιμωρητικού χαρακτήρα» και η δημοσιοποίησή τους θα παροτρύνει τους αρμόδιους για βελτίωση των ιδρυμάτων. Υπάρχουν αρκετοί πανεπιστημιακοί που είναι θετικά διακείμενοι. Η δημιουργία του ΕΧΑΕ παρουσιάζεται ως εγγύηση της στόχευσης της Ευρώπης να αυξήσει μέσω της εκπαίδευσης την ανταγωνιστικότητά της. Στην παρουσίαση των αντίθετων απόψεων επιλέγει να απομονώσει από την ανακοίνωση της ΠΟΣΔΕΠ το γεγονός πως το σχέδιο νόμου δεν μιλά για ποιότητα, αλλά για τυποποίηση και πιστοποίηση διαδικασιών στη διδασκαλία και την έρευνα, ενώ

τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα καθορίζουν τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων. Αντιτάσσεται, σε επόμενο άρθρο, πως η αυτοδυναμία των ΑΕΙ δεν τους δίνει το δικαίωμα να μην λογοδοτούν στην κοινωνία –ο λαός που πληρώνει χαράσσει την εκπαιδευτική πολιτική μέσω της Κυβέρνησης στην οποία έδωσε τη λαϊκή εντολή. Δεν κρύβει και το ηθελημένο λάθος της Γιαννάκου στην ομιλία της στο Μπέργκεν πως το σύστημα αξιολόγησης «has recently been established» στην Ελλάδα, για το οποίο η Δαμανάκη την κατηγορεί για «χονδροειδές ψεύδος». Μερίδιο στην οργή των αρθρογράφων της εφημερίδας για τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης έχουν και οι πανεπιστημιακοί, τους οποίους κατηγορεί για σκοπιμότητες, για σκοτεινά σχέδια και για αλλεργία στη σκέψη πως η δουλειά κάποιων θα αποτελέσει αντικείμενο ελέγχου και αξιολόγησης. Η εφημερίδα υπογραμμίζει και τον κίνδυνο να οδηγηθεί η χώρα εκτός κοινοτικών προγραμμάτων (κονδυλίων), με απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, αν αρνηθεί την αξιολόγηση των ιδρυμάτων. Η εφημερίδα επικαλείται την αυθεντία παρουσιάζοντας την παρέμβαση Νανόπουλου που με 61 ακόμα μέλη του ΕΣΕΤ διαμορφώνουν πρόταση αξιολόγησης των ιδρυμάτων. Για το Νανόπουλο κάνει λόγο και η Απογευματινή, που διατείνεται πως πακτωλός χρημάτων για έρευνα ήρθε στην Ελλάδα χωρίς μια έκθεση αποτελεσμάτων. Το Βήμα είναι και αυτό θετικά διακείμενο στην αξιολόγηση των ιδρυμάτων. Χρησιμοποιεί επίκληση στην αυθεντία (Δουφεξοπούλου) για να υπενθυμίσει ότι τα μέχρι σήμερα πεπραγμένα οδηγούν τη χώρα στην απομόνωση, (Βενιέρη και Κλάδη) και συγκριτικό παράδειγμα για να τονίσει πως οι υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες εφαρμόζουν την αξιολόγηση των ιδρυμάτων. Η εφημερίδα παρουσιάζει αμερόληπτα και την αντίθετη άποψη. Το Προεδρείο της ΠΟΣΔΕΠ μιλά για βεβιασμένα μέτρα και για παραβίαση της αυτοτέλειας των ιδρυμάτων, ζητά θεσμική και οικονομική στήριξη των Ιδρυμάτων πριν την αξιολόγηση και εξαγγέλλει απεργίες. Οι πρυτάνεις με τη σειρά τους θεωρούν πως η αξιολόγηση θα αποκαλύψει την εικόνα των υποβαθμισμένων Ιδρυμάτων και θα πριμοδοτήσει έτσι τα ιδιωτικά πανεπιστήμια. Επιπροσθέτως, κατηγορούν την ΠΟΣΔΕΠ για έλλειμμα επικοινωνίας και εσωστρέφεια που οδήγησε στην εσφαλμένη εντύπωση πως οι πανεπιστημιακοί δεν επιθυμούν την αξιολόγηση. Σε ρεπορτάζ της εφημερίδας αναλύονται διεξοδικά οι διαφορετικές τάσεις στους κόλπους των πανεπιστημίων (ευρωσκεπτικιστές, εκσυγχρονιστές, ισορροπιστές) και ερμηνεύονται οι απόψεις τους με βάση τους υποκείμενους ιδεολογικούς προσανατολισμούς τους. Συμπληρωματικά, μας αποκαλύπτει πως το νομοσχέδιο στηρίζεται σε αυτό που συντάχθηκε από τον ειδικό γραμματέα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης Δ. Κλάδη επί υπουργίας Ευθυμίου· καθώς ο διάλογος με τα ΑΕΙ βρισκόταν σε εξέλιξη, το νομοσχέδιο που προετοιμαζόταν για χρόνια από το ΠΑΣΟΚ δεν προωθήθηκε. Η εφημερίδα φιλοξενεί και άρθρο που ερμηνεύει τα αποτελέσματα μιας δυναμικής αξιολόγησης· η μείωση στις δημοσιεύσεις, στα ερευνητικά προγράμματα και στη συμμετοχή σε συνέδρια αποτιμώνται αρνητικά, αλλά αυτό αναθεωρείται αν μελετηθεί υπό το πρίσμα της έλλειψης χρηματοδότησης και μιας άσχημης αναλογίας διδακτικού προσωπικού-φοιτητών. Η Ελευθεροτυπία παρουσιάζει τις αντιδράσεις των ενεχομένων (κινητοποιήσεις, απεργίες, αποχή από διδακτικά καθήκοντα) αλλά και την “απειλή” πως χωρίς σύστημα διασφάλισης ποιότητας τα πτυχία της χώρας μας θα είναι άχρηστα. Αναδεικνύει το ζήτημα της υποχρηματοδότησης των ιδρυμάτων και το συνδέει με τις αξιολογικές διαδικασίες. Αρθρογράφοι της εφημερίδας ισχυρίζονται πως η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με τις τωρινές συνθήκες λειτουργίας των ΑΕΙ συνεπικουρεί στην ίδρυση ιδιωτικών Πανεπιστημίων στη χώρα μας. Οι βασικές ελλείψεις των ιδρυμάτων είναι γνωστές εκ των προτέρων: ελλείψεις στο βοηθητικό προσωπικό και το προσωπικό υποστήριξης, έλλειψη χώρων και φοιτητικής στέγης κ.λπ. Η εφημερίδα παρουσιάζει περιπτώσεις ιδρυμάτων που αξιολογήθηκαν και βελτίωσαν τον τρόπο λειτουργίας τους. Δίνει βήμα και στις απόψεις των πανεπιστημιακών που αντιπροτείνουν διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης στα οποία έχει κεντρικό ρόλο το ίδιο το ίδρυμα. Διακεκριμένοι καθηγητές αναλύουν τις προϋποθέσεις βελτίωσης της ποιότητας του έργου των ιδρυμάτων. Ειδικά οι καθηγητές που έχουν εμπειρία ως μέλη ΔΕΠ αγγλικών και άλλων πανεπιστημίων συνεισφέρουν με τη μεταφορά εμπειρίας τους και καταθέτουν προτάσεις βελτίωσης του νομοσχεδίου. Η εφημερίδα με προοδευτικό πρόσημο δημοσιεύει τις απόψεις όσων επιτίθενται στο νομοσχέδιο με αιτιάσεις τον τεχνοκρατικό λόγο, τη στήριξη συμφερόντων, τις συστάσεις και οδηγίες των υπερεθνικών οργανισμών που ενσωματώνονται σε

αυτό, τον εξωτερικό έλεγχο στην πιστοποίηση των προγραμμάτων και την απονομή διπλωμάτων. Οι όροι ανταγωνισμός, οικονομία, απασχολησιμότητα, απόδοση, αποτελεσματικότητα, τυποποίηση, πιστοποίηση και σήματα ποιότητας παραπέμπουν σε ένα πανεπιστήμιο της αγοράς στο οποίο ακμάζουν τα ιδιωτικά συμφέροντα. Οι θετικά διακείμενοι πρυτάνεις και αντιπρυτάνεις των ιδρυμάτων υπογραμμίζουν πως η αξιολόγηση αποσκοπεί στην εξασφάλιση ποιότητας στη διδασκαλία, στη βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων, στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης, στην αξιοκρατία και τη διαφάνεια, στην αυτονομία και στην τόνωση του κύρους της κοινωνίας στην οποία ανήκει, στην αποτύπωση της πραγματικότητας και την κατανομή ευθυνών σε πολιτεία και ακαδημαϊκή κοινότητα.

Ο Ν.3549/2007 είναι ο μεταρρυθμιστικός νόμος για τα ΑΕΙ που έρχεται να μεταβάλλει το πλαίσιο λειτουργίας τους και να συμπληρώσει την αξιολόγηση των ιδρυμάτων. Η Εισηγητική του νόμου υπογραμμίζει πως η Κοινωνία της Γνώσης χαρακτηρίζει την εποχή μας, και τα ΑΕΙ είναι ο πυρήνας όλων των ισχυρών χωρών. Επιχειρείται σε αυτήν μια κοινωνικοοικονομική ανάλυση, στην οποία επισημαίνεται πως η ευημερία της Ευρώπης εξαρτάται από την ανάπτυξη της Γνώσης. Η εκπαίδευση και τα πανεπιστήμια θα είναι το συγκριτικό πλεονέκτημα των Ευρωπαϊκών χωρών. Το επίπεδο των ΑΕΙ της χώρας μας, όπως αυτό αποτυπώνεται στις διεθνείς λίστες κατάταξης, δεν είναι το αναμενόμενο. Οι λύσεις που προτείνονται είναι ανάπτυξη εθνικών στρατηγικών, σύγκλιση με τους στόχους της Λισαβόνας, συνεργασίες μέσω του ΕΧΑΕ, αύξηση των κονδυλίων για την έρευνα κ.α. Χρειάζεται επίσης να σημειωθεί ότι το παρόν νομοσχέδιο αυτοπροβάλλεται ως η λύση στο να διορθωθούν οι αδυναμίες του 1268/1982· αυτές που απαρτιζόταν η εισηγητική δεν είναι άλλες από συγκεντρωτισμό, εσωστρέφεια και έλλειψη διαφάνειας, δημοκρατικό έλλειμμα στην εκλογή και την ανάδειξη διοικητικών αρχών των ΑΕΙ, κατάχρηση της έννοιας του ασύλου, ανεπάρκεια στην οικονομική και διοικητική διαχείρισή τους, υστέρηση στην υλικοτεχνική τους υποδομή και ανυπαρξία σύγχρονων βιβλιοθηκών.

Παράλληλα με τη συζήτηση για το νομοσχέδιο, εξελίσσονται και οι διεργασίες για αναθεώρηση του Συντάγματος. Η κυβέρνηση διατείνεται πως έγινε επαρκής διάλογος, ότι έλαβε υπόψη τις προτάσεις της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής και χρησιμοποιεί το επιχείρημα πως ο Παπανδρέου είναι υπέρ της συνταγματικής αναθεώρησης για το άρθρο 16. Απασχολεί τους βουλευτές της Κυβέρνησης η ανακοίνωση από μια μερίδα καθηγητών των πανεπιστημίων ότι δεν θα εφαρμόσουν το νόμο, στην οποία καταλογίζουν υπονόμευση της δημοκρατίας. Η αντιπολίτευση κατηγορεί τη ΝΔ για αναλγησία, για παντελή έλλειψη προσπάθειας για την επίτευξη συναίνεσης και χαρακτηρίζει το νομοσχέδιο 'έντονα αυταρχικό'. Συνάμα, υποστηρίζει πως η ΝΔ χειραγωγεί την κοινωνία ώστε να καρπωθεί τον αντίκτυπο των πράξεων των κουκουλοφόρων και των συνεπειών των βανδαλισμών στα ιδρύματα. Τέλος, το ΠΑΣΟΚ την κατηγορεί ότι υποστηρίζει ένθερμα την ιδιωτική εκπαίδευση. Το ΚΚΕ διακρίνει τους ίδιους στόχους σε ΠΑΣΟΚ και ΝΔ, αυτούς που καθορίζονται από τη διαδικασία της Μπολόνια. Το ΠΑΣΟΚ αρνείται πως η πολιτική του οδήγησε τα ανώτατα ιδρύματα στην εξαθλίωση και ζητά γενναία χρηματοδότηση της εκπαίδευσης.

Η διαδικασία της Μπολόνια, που επηρέασε σε μεγάλο βαθμό το μετασχηματισμό των ελληνικών πανεπιστημίων τη δεκαετία του 2000, μετέφερε το επίκεντρο στην εξωτερική αποτίμηση της ποιότητας των ιδρυμάτων. Οι δύο νόμοι (Ν.3374/2005 & Ν.3549/2007) ασχολούνται κυρίως με την παραγωγικότητα του διδακτικού προσωπικού και τα αποτελέσματα των πανεπιστημίων τα οποία αξιολογούνται με γνώμονα συγκεκριμένους στόχους που θα πρέπει να εκπληρώσουν. Η διασφάλιση ποιότητας υλοποιείται μέσω της αποτίμησης μετρήσιμων κριτηρίων. Η αξιολόγηση που υφίστανται είναι τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική. Κάποιες από τις αρχές που χρησιμοποιούνταν για την αποτίμηση (αξιολόγηση ομοτίμων στο γνωστικό πεδίο) παραμένουν σταθερές, αλλά συμπληρώνονται από νέες (λογοδοσία, καινοτομία, νεοδιοικητισμός) που είναι σε σύμπνοια με την ιδέα του ελέγχου από το κράτος, σε σύνδεση με την κρατική χρηματοδότηση. Οι νόμοι παρέμειναν επί μακρόν ανεφάρμοστοι και μια από τις δικαιολογίες που επικαλέστηκαν όλοι κατά κόρον ήταν η έλλειψη συναίνεσης και διαλόγου μεταξύ της κυβέρνησης και των πανεπιστημιακών.



## 6.2.9 Η Περίοδος 2010-2013

### 6.2.9.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου

Ο Δερτιλής, στο *Συνοπτικό Χρονολόγιο* του βιβλίου του «Επτά πόλεμοι, τέσσερις εμφύλιοι, επτά πτωχεύσεις – 1821-2016», γράφει για την περίοδο 2010-2016 «Υφεση, ανεργία. Οξύτατη πολιτικοκοινωνική κρίση» (Δερτιλής, 2016).

Όταν η κρίση έφτασε στην Ελλάδα, η χώρα ήδη αντιμετώπιζε τρία δομικά προβλήματα: υψηλό δημόσιο έλλειμμα, υψηλό δημόσιο χρέος και υψηλό έλλειμμα στο ισοζύγιο εξωτερικών συναλλαγών. Η ιδιαιτερότητα της Ελλάδας ήταν πως ο πυρήνας της κρίσης βρισκόταν στο δημόσιο τομέα, ενώ, σύμφωνα με το Χαρδούβελη, το ιδιωτικό χρέος ήταν περιορισμένο. Αυτό το γεγονός βοήθησε στην εμβάθυνση της κυρίαρχης ερμηνείας για την Ελληνική κρίση, η οποία ερμηνεία είναι κατά γενική ομολογία δημοφιλής και δεν περιορίζεται στον κύκλο των φιλελεύθερων. Η ερμηνεία εστιάζει στον εκτενή ρόλο του κράτους, το λαϊκισμό και τις πελατειακές σχέσεις που μάστιζαν το ελληνικό πολιτικό σύστημα. Τα επιχειρήματα στα οποία στηρίζεται η συγκεκριμένη ερμηνεία είναι ισχυρά και οι παθογένειες του συστήματος είναι αδιαμφισβήτητες (Voulgaris, 2012). Έμεινε στις Κυβερνήσεις που ακολούθησαν να λύσουν τα δομικά αυτά προβλήματα για να βγάλουν τη χώρα από την κρίση.

Μεσοσύσης της οικονομικής κρίσης 2008-2013, τα κόμματα αντιμετωπίζονται με καχυποψία, η αποστασιοποίηση και η πόλωση εναλλάσσονται, ο αντικομματικός λόγος («ευνοιοκρατία», «πελατειακό κράτος», «δημαγωγία», «έλλειψη ουσιαστικού προγράμματος», «διαπλοκή», «αντιπαράθεση χωρίς νόημα») κερδίζει έδαφος (Βούλγαρης, 2013, σσ. 232-237). Έκτοτε, και με δεδομένες πια τις κοινωνικές μεταβολές που έχουν επιτελεστεί (ατομισμός, εξασθένηση ιδεολογικών δεσμών, πολίτες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, αδιαφορία, χειραγώγηση κοινής γνώμης από τα ΜΜΕ κ.α.), η παλιότερη αφοσίωση των ψηφοφόρων στο κόμμα τους παύει να υφίσταται. Έτσι, οι εκλογικές αναμετρήσεις κρίνονται από το διακύβευμα που το κόμμα θα επιλέξει να προβάλλει, ώστε να κερδίσει τις «ψηφούς γνώμης», το ρόλο των ΜΜΕ & των δημοσκοπήσεων, τον επηρεασμό ενός μεγάλου ποσοστού αναποφάσιστων λίγο πριν την κάλπη, την επιλογή του αρχηγού και τη διαμόρφωση της εικόνας του «ηγέτη», την οικονομική πολιτική των κυβερνήσεων το διάστημα πριν την προκήρυξη των εκλογών (αντιδημοφιλή μέτρα ή παροχές) με τις γνωστές επονείδιστες συνέπειες για την πραγματική οικονομία της χώρας. Τέλος, να κλείσουμε με τη διαπίστωση του Βούλγαρη πως «η εκλογική επιλογή του ψηφοφόρου, είτε είναι ενήμερος και μορφωμένος, είτε απαθής και πολιτικά αδιάφορος, διαμορφώνεται από σύνθετους παράγοντες που ξεπερνούν τη συγκυρία» (Βούλγαρης, 2013, σσ. 253-261).

Στις 23 Απριλίου 2010 ο Πρωθυπουργός, Γιώργος Παπανδρέου, ανακοίνωσε την προσφυγή της Ελλάδας στο μηχανισμό στήριξης της ΕΕ και προχώρησε στην υπογραφή μνημονίου με το ΔΝΤ και την ΕΕ για τα μέτρα που έπρεπε να ληφθούν, ώστε να ενεργοποιηθεί αυτός ο μηχανισμός. Την 1<sup>η</sup> Μαρτίου 2012 ο Πρωθυπουργός, Λουκάς Παπαδήμος, υπογράφει δεύτερο πρόγραμμα οικονομικής προσαρμογής με την Τρόικα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα-ΕΚΤ και ΔΝΤ). Κάποιες από τις προϋποθέσεις για να λάβουμε χρήματα ήταν η περικοπή των κρατικών ομολόγων, η εφαρμογή ενός απαιτητικού πακέτου λιτότητας και η υπογραφή μιας συμφωνίας πως το πακέτο λιτότητας θα συνεχίσει να υποστηρίζεται και μετά τις εκλογές του Μαΐου του 2012, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμά τους. Στις 14 Αυγούστου του 2015 ψηφίζεται τρίτο μνημόνιο· έχουν προηγηθεί capital controls και το δημοψήφισμα για την υπογραφή της συμφωνίας (το 61,31% καταψήφισε την επικείμενη συμφωνία).

Ο Παπανδρέου εκλέγεται πρωθυπουργός στις 4 Οκτωβρίου του 2009 (ΠΑΣΟΚ 43.9%) και παραιτείται το 2011, όπου και αναλαμβάνει ο Λουκάς Παπαδήμος. Η Κυβέρνηση που σχηματίζεται είναι μεταβατική και στοχεύει στην υλοποίηση της οικονομικής πολιτικής για την οποία έχει δεσμευτεί η χώρα μας. Στις 17 Μαΐου 2012 αναλαμβάνει η Υπηρεσιακή Κυβέρνηση του Παναγιώτη Πικραμμένου. Έχουν προηγηθεί οι εκλογές στις 6 Μαΐου 2012, όπου τα κόμματα δεν μπόρεσαν να

σηματίσουν κυβέρνηση<sup>897</sup>. Η κυβέρνηση Πικραμμένου διενεργεί τις εκλογές του Ιουνίου. Για να γίνει κατανοητή η πόλωση της περιόδου, όπως αυτή είχε μεγεθυνθεί από την ανεργία και τη συνακόλουθη περιθωριοποίηση μιας μεγάλης μερίδας πολιτών, δανειζόμαστε τον τίτλο ενός άρθρου του Βήματος: «Ο εκφασισμός του δημόσιου λόγου και ο επερχόμενος νέος διχασμός<sup>898</sup>» (Καραγιάννης, 2012). Το άρθρο καταδεικνύει την επιθετική ρητορική των πολιτικών εναντίον των αντιπάλων τους που υποσκάπτει την εθνική ενότητα. Την περίοδο πριν τις εκλογές, οι πολιτικοί αρχηγοί ανταλλάσσουν χαρακτηρισμούς και συνθήματα όπως ‘προδότες’, ‘δοσίλογοι’, ‘ή με τους πατριώτες ή με τους προδότες’, ακούγονται απαξιωτικά λόγια για τους μετανάστες και τους αλλόθρησκους, και δημιουργείται μια αντιπαλότητα ανάμεσα σε “καλούς αντιμνημονιακούς” και “κακούς μνημονιακούς”. Στις 17 Ιουνίου 2012 η ΝΔ είναι πρώτο κόμμα (ΝΔ: 29,66% - ΣΥ.ΡΙ.ΖΑ: 26,89%), και μαζί με το ΠΑΣΟΚ και τη Δημοκρατική Αριστερά σχηματίζουν Κυβέρνηση, με πρωθυπουργό τον Αντώνη Σαμαρά. Καθώς ήταν αδύνατο από τη συγκεκριμένη Βουλή να εκλεγεί Πρόεδρος της Δημοκρατίας, το 2015 η Βουλή διαλύεται και προκηρύσσονται άμεσα εκλογές. Στις 25 Ιανουαρίου του 2015 ο ΣΥ.ΡΙ.ΖΑ κερδίζει τις εκλογές (36,34%) και σχηματίζει κυβέρνηση συνασπισμού με τους Ανεξάρτητους Έλληνες (4,75%).

Η Αριστερά το 2009, και ενώ περιμένει να εισπράξει την κατάρρευση του ΠΑΣΟΚ, απογοητεύεται από τα εκλογικά αποτελέσματα. Ο δικομματισμός μοιάζει ανθεκτικός παρά τα όσα έχουν προηγηθεί (Δεκέμβριος 2008) και ο ΣΥΝ/ΣΥΡΙΖΑ φαίνεται να πιστώνεται στην κοινή γνώμη την υποδαύλιση των καταστροφών. Το 2010 η Ανανεωτική Πτέρυγα αποχωρεί, ιδρύοντας τη Δημοκρατική Αριστερά. Αυτό που ο Βούλγαρης χαρακτηρίζει «υπό εξέλιξη μείγμα», καταφέρνει να εκτοξευτεί στις επόμενες εκλογές από το 4% το 2009 στο 16% το 2012 στο 27% το 2012 και στο 36% το 2015. Όλα αυτά μεσούσης της οικονομικής κρίσης, με το ΠΑΣΟΚ να έχει ήδη καταρρεύσει και τους ψηφοφόρους του να έχουν εντοπίσει στον ΣΥΡΙΖΑ τον «όμορο» χώρο (Βούλγαρης, 2013, σσ. 329-331).

Ο ΛΑ.Ο.Σ μέχρι και το 2009 έχει ανοδική πορεία, για να προβεί το 2010 στο μοιραίο σφάλμα για τον ίδιο να συνεργαστεί με το ΠΑΣΟΚ και τη ΝΔ στην κυβέρνηση Παπαδήμου. Στις επόμενες εκλογές τίθεται εκτός Βουλής (Μάιος 2012). Ο χώρος που άφησε ακάλυπτο στο πολιτικό σκηνικό καλύπτεται γρήγορα από τους Ανεξάρτητους Έλληνες και τη Χρυσή Αυγή. Τα ποσοστά των δύο νέων κομμάτων είναι πολύ μεγαλύτερα, και το χειρότερο όλων είναι πως η Χρυσή Αυγή αντιπροσωπεύει την εξτρεμιστική ακροδεξιά, η οποία στα χρόνια που ακολούθησαν δεν έμεινε στα λόγια, αλλά προέβηκε σε άνομες πράξεις που συγκλόνισαν την κοινωνία (Βούλγαρης, 2013, σσ. 336-339).

### 6.2.9.2 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

#### **N.3848/2010 (ΦΕΚ 71 - 19.05.2010)- Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.**

Αρχές του 2010 η Διαμαντοπούλου ανακοινώνει την έναρξη υλοποίησης του σχεδίου του Υπ. Παιδείας «Νέο Σχολείο». Λίγο πριν τη συζήτηση του νομοσχεδίου Ν.3848/2010 στην επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής, η υπουργός ενεργοποιεί την αξιολόγηση στα σχολεία με την Εγκύκλιο ΕΓΚ.Γ1/37100/31-03-2010. Ο πρώτος νόμος που ψηφίζεται είναι ο Ν.3848/2010 που περιλαμβάνει ρυθμίσεις για την κάλυψη θέσεων και λειτουργικών αναγκών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης και Θέματα Υπηρεσιακών μεταβολών και Αξιολόγησης, το διορισμό εκπαιδευτικών (ΑΣΕΠ & πίνακες) κ.α. Το **άρθρο 32**<sup>899</sup> όπως είδαμε αναλυτικά πιο πάνω αφορά τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία αφορά αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

<sup>897</sup> ΝΔ: 18,85% - ΣΥ.ΡΙ.ΖΑ: 16,78% - ΠΑ.ΣΟ.Κ: 13,18% - ΑΝΕΛ: 10,60% - ΚΚΕ: 8,48% - Χρυσή Αυγή 6,97% - Δημοκρατική Αριστερά: 6,11%

<sup>898</sup> Ο Μάνος Καραγιάννης είναι επίκουρος καθηγητής Διεθνών Σχέσεων στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

<sup>899</sup> «Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών»

### «Νέο Σχολείο»

Στις **13-Απριλίου-2010** η Άννα Διαμαντοπούλου παρέδωσε στον πρόεδρο της Βουλής Φίλιππο Πετσάλνικο Ενημερωτικό Σημείωμα 20 σελίδων για την προετοιμασία των Βουλευτών, μελών της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων, με τίτλο «**Νέο Σχολείο**».

Στην πρώτη ενότητα «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού» και συγκεκριμένα στην παράγραφο 5 «Θέσπιση της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας» (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010, σσ. 12-13), αναφέρεται πως παρά τη μη εφαρμογή για δεκαετίες κάποιας συγκροτημένης διαδικασίας αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να δεχθούν μια «αντικειμενική, δημιουργική και θετική για το σχολείο διαδικασία». Στόχος είναι να αποτυπωθούν δυνάμεις και αδυναμίες, και να ενεργοποιηθούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας μέσω αυτής της εσωτερικής διαδικασίας. Επιδιώκεται να αναδειχθεί η μονάδα σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης.

Οι δράσεις αφορούν:

- τους πόρους της Σχολικής Μονάδας (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι, ανθρώπινο δυναμικό)
- τη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας (συντονισμός σχολικής ζωής, διαμόρφωση-εφαρμογή σχολικού προγράμματος, αξιοποίηση μέσων και πόρων)
- την εφαρμογή του προγράμματος χωρίς να χαθούν διδακτικές ώρες
- το Κλίμα και τις Σχέσεις μεταξύ των ενεχομένων στην εκπαιδευτική κοινότητα
- το συνολικό πρόγραμμα κοινωνικής, πολιτιστικής, περιβαλλοντικής δράσης του Σχολείου
- τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες και τις καινοτομικές δράσεις του σχολείου
- τα αποτελέσματα (φοίτηση, επίδοση, μαθητική διαρροή, ατομική-κοινωνική ανάπτυξη μαθητών)

Η αναφορά περιγράφει αναλυτικά τα βήματα της διαδικασίας: κατάρτιση προγράμματος δράσης, σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης (συνολική απόδοση μονάδας, βαθμός επίτευξης στόχων, εκτίμηση προβλημάτων, κατάθεση βελτιωτικών προτάσεων), παρουσίαση τόσο της διαδικασίας όσο και των αποτελεσμάτων. Κλείνοντας, αναφέρεται πως «η διαδικασία αξιολόγησης αφορά και όλα τα στελέχη της διοίκησης με βάση στόχους που τίθενται κατά μονάδα διοίκησης ετησίως, με ανάλογες διαδικασίες».

### **Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 3848/2010 (26/04/2010)**

Το σχέδιο νόμου είναι το πρώτο μιας σειράς νομοθετικών πρωτοβουλιών με στόχο τη διαμόρφωση ενός συνολικού θεσμικού πλαισίου που θα υλοποιήσει το πρόγραμμα «Νέο Σχολείο», σύμφωνα με το σχέδιο δράσης που εγκρίθηκε από το Υπουργικό Συμβούλιο στις 04-03-2010. Το «Νέο Σχολείο» είναι ένα “οραματικό σχέδιο” για τη συνολική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, εντάσσεται στη συνολική πρόταση της Κυβέρνησης «Δημόσια, δωρεάν και υψηλής ποιότητας παιδεία για όλους» που κάνει πράξη το σύνθημα «πρώτα ο μαθητής»<sup>900</sup>.

Γίνεται ειδική μνεία στην παροχή εκπαίδευσης «υψηλής ποιότητας» ως καθοριστικού παράγοντα προσωπικής επιτυχίας αλλά και μοχλού κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης της χώρας.

Η πρόταση τέθηκε σε δημόσια διαβούλευση και έλαβαν μέρος 3.500 πολίτες έως τον Ιανουάριο του 2010. Χρησιμοποιήθηκαν τα συμπεράσματα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι μελέτες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι προτάσεις από όλα τα παιδαγωγικά και καθηγητικά τμήματα της χώρας για την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια

<sup>900</sup> Όπως κατά λέξη αναφέρεται στην αιτιολογική: «Θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο κάθε πρωτοβουλίας μας στο χώρο της εκπαίδευσης και απαιτεί τον συντονισμό και τη σύγκλιση όλων των επιλογών, των ρυθμίσεων, των επενδύσεων, των αποφάσεων για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων και τη διαμόρφωση των όρων για την εκπλήρωση υψηλών προσδοκιών για κάθε μαθητή, την άρση των ανισοτήτων και τη σύγκλιση με τους στόχους που έχουν τεθεί για την εκπαίδευση από την Ε.Ε.». Αιτιολογική Έκθεση του Νόμου 3848/2010 (26/04/2010).

των εκπαιδευτικών, οι γραπτές προτάσεις από τις συνδικαλιστικές ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών, μελετήθηκαν τα αντίστοιχα συστήματα χωρών της Ε.Ε μέσω του δικτύου ΕΥΡΥΔΙΚΗ, καθώς και μελετήθηκε και αποδελτιώθηκε η σχετική επιστημονική αρθρογραφία και κριτική. Όλα τα παραπάνω, σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση, συνεκτιμήθηκαν για την τελική διαμόρφωση του νομοσχεδίου.

Το σχέδιο νόμου αποτελείται από 6 κεφάλαια. Στο πλαίσιο της αναβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτικού θεσμοθετείται το πιστοποιητικό παιδαγωγικής-διδασκαλίας επάρκειας για τη συμμετοχή στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Επίσης, θεσμοθετείται ο μέντορας που θα υποστηρίζει το δόκιμο εκπαιδευτικό. Η Υπουργός επικαλείται την έρευνα του ΟΟΣΑ<sup>901</sup> που κατατάσσει τη χώρα σε αυτές με καλή αναλογία μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά χωρίς ποιοτικό αντίκρισμα. Για να εξασφαλιστεί ποιοτική εκπαίδευση, απαιτείται ορθολογική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιθυμητά από το σχέδιο νόμου είναι: η αξιοκρατία, η εξέλιξη του προσωπικού χωρίς παρεμβάσεις, η ορθολογική λειτουργία, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Όλες οι ρυθμίσεις «υπηρετούν πρώτα και κύρια τον μαθητή και τις δικές του ανάγκες».

Στο κεφάλαιο Β η υπουργός υπερθεματίζει τη δημιουργία ενός αξιοκρατικού συστήματος επιλογής στελεχών διοίκησης στην εκπαίδευση. Οι προϋποθέσεις επιλογής εξειδικεύονται και ανατρέπεται το υπάρχον σύστημα που το χαρακτηρίζει ως αδιαφανές. Τα νέα κριτήρια είναι η επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση και η υπηρεσιακή εμπειρία, η προσωπικότητα και συγκρότηση του υποψηφίου και η συμβολή του στο εκπαιδευτικό έργο με βάση τις αξιολογικές εκθέσεις. Προϋπόθεση για τη συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής είναι η συμμετοχή του υποψηφίου στις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η συνέντευξη μεταβάλλεται και μαγνητοφωνείται. Προβλέπεται ο υποψήφιος να αυτοαξιολογείται και να προγραμματίζει το έργο του.

Εμάς κυρίως θα μας απασχολήσει το κεφάλαιο Γ όπου βρίσκεται και το άρθρο 32 «*Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών*». Με τη διάταξη αυτή θεσμοθετείται «ο ετήσιος προγραμματισμός δράσης κάθε σχολικής μονάδας και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου βάσει κριτηρίων όπως ο καθορισμός στόχων, η συνολική απόδοση, η υλοποίηση του προγράμματος, η δράση, οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν». Η αξιολόγηση αυτή φιλοδοξεί να καταγράψει τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία της σχολικής μονάδας. Η εισηγητική έκθεση χαρακτηρίζει αυτή τη διαδικασία «εσωτερική», με στόχο να ενεργοποιηθούν όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές. Με Υ.Α. θα καθορίζονται οι τομείς τους οποίους θα αφορά η αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα της Έκθεσης Αξιολόγησης παρουσιάζονται δημόσια σε μαθητές, σύλλογο γονέων, τοπική κοινωνία, εκπαιδευτική κοινότητα και δημοσιεύονται στο διαδίκτυο.

### ***N.3848/2010 – Πρακτικά Βουλής (04/05/2010 – 11/05/2010)***

#### ***Επισημάνσεις***

Το νομοσχέδιο συζητείται το Μάιο του 2010 πριν την ψήφιση του 1<sup>ου</sup> Μνημονίου. Το κλίμα είναι ιδιαίτερα φορτισμένο και η οικονομική κατάσταση της χώρας έχει απορροφήσει όλη την προσοχή, κομμάτων αλλά και απλών ανθρώπων, πάνω της. Την ώρα που συζητείται στο κοινοβούλιο, έξω από τη Βουλή επικρατεί μεγάλη αναστάτωση· σε μια από τις συνεδριάσεις λαμβάνουν χώρα τα επεισόδια που κατέληξαν με τους νεκρούς στη Marfin. Εξαιτίας των γεγονότων, αντιπαρατίθενται και στο Κοινοβούλιο (βλ. σελίδες 6662-6679).

Το ΠΑΣΟΚ διακηρύσσει σε όλους τους τόνους πως το νέο σχολείο θα κάνει πράξη το «πρώτα ο μαθητής». Αυτό συνοδεύεται από την προετοιμασία ενός ικανού εκπαιδευτικού με “αξιομνημόνευτα” χαρακτηριστικά.

Η ΝΔ κατηγορεί το νομοσχέδιο για έλλειψη συνοχής αλλά και χαρακτηρίζει ακατάλληλη τη χρονική στιγμή της κατάθεσής του (*κακή οικονομική συγκυρία, εν όψει του νόμου του*

<sup>901</sup> Έκδηλη διακειμενικότητα.

«ΚΑΛΛΙΚΡΑΤΗ» και του ασφαλιστικού). Οι βουλευτές της αποκαλούν το νομοσχέδιο πρόχειρο, βεβιασμένο, άτολμο και φοβικό. Μετά από έξι μήνες αναμονής, το σχέδιο νόμου δημοσιεύτηκε στο σαββατιάτικο Τύπο και κατατέθηκε σε δύο μέρες τη Δευτέρα, ενώ ορίστηκε η αρμόδια επιτροπή δύο ημέρες αργότερα με διάρκεια δύο συνεδριάσεων. Όλα αυτά στέρησαν τον απαραίτητο χρόνο μελέτης του. Η δημόσια διαβούλευση, αν μπορεί να αποκαλείται έτσι η επίσκεψη της ιστοσελίδας από τρεισήμισι χιλιάδες χρήστες σε σύνολο εκατόν ογδόντα πέντε χιλιάδων εκπαιδευτικών, δεν προκάλεσε διάλογο ούτε κατέληξε σε αξιολογικά αποτελέσματα. Είναι αντίθετη με το θεσμό του μέντορα<sup>902</sup>. Ο μέντορας δεν μπορεί να αξιολογήσει τις δυνατότητες του νέου επιστήμονα (νέες τεχνολογίες, διαδίκτυο, ελαστικές μορφές διδασκαλίας). Η ΝΔ είναι θετικά διακείμενη με την αξιολόγηση αλλά και τη λογοδοσία η οποία περνά μέσω της αξιολογικής διαδικασίας –που πάνε τα χρήματα του πολίτη, σε ποιο σχολείο στέλνει το παιδί του ο γονιός, τι προοπτικές υπάρχουν για το σχολείο–. Αντί αυτού, το ΠΑΣΟΚ νομοθετεί μια εσωτερική τυπική διαδικασία. Ο ρόλος του μέντορα κάθε άλλο παρά περιγράφεται αυστηρά στο νομοσχέδιο –πως θα επιλέγεται, ποια η βαρύτητα της συμβολής του κ.α.–. Αντίθετη είναι και με την εκ των υστέρων έκδοση Υ.Α. που θα διευθετούν όλα τα σημαντικά ζητήματα.

Το ΚΚΕ θεωρεί πως το νομοσχέδιο ενεργοποιεί παλιές διατάξεις που δεν εφαρμόζονταν. Η διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται Γολγοθάς. Η αυτοαξιολόγηση είναι παγίδα που στήνεται με τη συνεργασία των ΜΜΕ ως «τρόπος συμμετοχής των γονιών και των μαθητών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας». Αυτό θα αποτελέσει άλλοθι για το Υπουργείο, ώστε οι σχολικές μονάδες να αυτονομηθούν, η εκπαίδευση να σταματήσει να είναι ενιαία και οι μονάδες αφού κατηγοριοποιηθούν, να συγχωνευθούν ή και να οδηγηθούν σε κλείσιμο. Αυτά που πραγματικά πρέπει να αξιολογηθούν είναι η κακή υλικοτεχνική υποδομή, τα κενά στο προσωπικό, το απαράδεκτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η υποχρηματοδότηση της παιδείας. Το “αντικειμενικό και αντιλαϊκό” νομοσχέδιο δημιουργεί για την Κυβέρνηση συνενόχους.

Για το ΚΚΕ η εκπαίδευση έχει προσαρμοστεί στις ανάγκες της αγοράς, της κερδοφορίας του κεφαλαίου, ενώ η εκπαίδευση θα έπρεπε να συνεχίζεται απρόσκοπτα για 12 έτη και να ακολουθείται από δημόσιες επαγγελματικές σχολές ή το πανεπιστήμιο. Έπειτα, να ακολουθεί κατοχυρωμένο επάγγελμα και εργασία. Για το πολυνομοσχέδιο η άποψη του ΚΚΕ είναι πως το κεντρικό σύνθημα θα έπρεπε να είναι: «Πρώτα ο επενδυτής, πρώτα οι ανάγκες της αγοράς»! Η σχολική μονάδα θα αξιολογείται ως επιχείρηση και ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί θα αναζητούν επενδυτές και πελάτες. Τα σχολεία θα είναι διαφορετικών ταχυτήτων, μόρφωση για λίγους –για τους πολλούς η ημιμάθεια, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της παραγωγής–. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού τον προσαρμόζει στα χαρακτηριστικά που του αποδίδει ως απαραίτητα η αγορά. Τα κριτήρια, τα οποία ο Κοινοβουλευτικός Εκπρόσωπος Αθανάσιος Παφίλης αποκαλεί αποκαλυπτικά, είναι: *εφαρμογή καινοτομιών -σημασία δεν έχει αν κάνεις καλό μάθημα, αλλά να εφαρμόζεις πρωτοποριακές ιδέες που επιβάλλονται από την αγορά, ανάπτυξη κοινωνικών δραστηριοτήτων -σημασία για τη λειτουργία του σχολείου θα έχει πια ο καθοδηγούμενος εθελοντισμός, η σύνδεση με την τοπική αγορά και τις ανάγκες της, μάθημα θα είναι ό,τι θέλει η εταιρεία, αναλυτική παρουσίαση επιδόσεων μαθητών, εκπαιδευτικά μαθησιακά αποτελέσματα, αξιολόγηση της επίδοσης στο τέλος της χρονιάς*. Στην Αγγλία και στις ΗΠΑ το αποτέλεσμα της αξιολόγησης ήταν να κλείσει ένας μεγάλος αριθμός σχολείων σε φτωχές λαϊκές γειτονιές. Στους ίδιους τόνους καταγγέλλονται από το ΚΚΕ και τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς: χρήση του κτιρίου για δραστηριότητες ή εκδηλώσεις από άλλους φορείς και ενέργειες αξιοποίησης πόρων. Ο τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών δημιουργεί μαζική ανεργία. Για την επιλογή στελεχών θεωρεί πως υπάρχει στρατηγική. «Το κριτήριο είναι η συμμετοχή στα

<sup>902</sup> «...ούτε το ΑΣΕΠ ούτε το πιστοποιητικό που ενεργοποιείτε είναι αρκετά για να αξιολογήσουμε τη διδακτική εμπειρία ενός εκπαιδευτικού και χρειάζεται τελικά ένας άλλος εκπαιδευτικός, ένας επιθεωρητής άλλων εποχών -αν θέλετε- προκειμένου να αξιολογήσει το νέο επιστήμονα, αν πρέπει ή αν δεν πρέπει να μπει στην τάξη». Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΙΒ' (4/5/2010), σελ. 6608-6609.

προγράμματα της αξιολόγησης. Ή φτιάχνεις το σχολείο όπως το θέλουμε εμείς και σε τέτοιες ανάγκες ή δεν μπορεί να είσαι στέλεχος».

Ο ΛΑ.Ο.Σ κατακρίνει την έλλειψη συνεννόησης μεταξύ των κομμάτων αλλά και την τάση της Αριστεράς να είναι διαρκώς στην άρνηση. Κατηγορεί ευθέως το ΠΑΣΟΚ πως το σύστημα εκπαίδευσης που δόμησε δημιουργεί «αγράμματους μαθητές [...] και αυτό είναι αποτέλεσμα του ΠΑΣΟΚ». Για το νόμο πλαίσιο του 1982 ισχυρίζεται πως «εκθεμελίωσε την ελληνική παιδεία»<sup>903</sup>. Το παρόν νομοσχέδιο είναι για τον ΛΑ.Ο.Σ «μια προσπάθεια εκφράσεως συγγνώμης του ΠΑΣΟΚ προς την ιστορία». Χωρίς το άρθρο 32 δεν υπάρχει νομοσχέδιο και συνακόλουθα αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς. Το 32 επαναφέρει την αξιολόγηση τριάντα χρόνια μετά «την εποχή που τα ξήλωσε το ΠΑΣΟΚ». Ο ΛΑ.Ο.Σ συμφωνεί απόλυτα με την αξιολόγηση. Επιθυμεί, ωστόσο, να έχει τη γενική εικόνα του πώς η κυβέρνηση αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση.

Ο ΣΥ.ΡΙ.ΖΑ. θεωρεί πως κατάλληλος τίτλος για το νομοσχέδιο είναι το «κάτω ο εκπαιδευτικός» –ο εκπαιδευτικός δέχεται πρωτοφανή επίθεση σε όλα τα επίπεδα–. Το νομοσχέδιο είναι «στο γενικότερο πνεύμα του Προγράμματος Σταθερότητας με μεγαλύτερη συρρίκνωση των εργασιακών δικαιωμάτων, των εκπαιδευτικών, σύμφωνα και με τις απαιτήσεις του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου». Οι διορισμοί ακολουθούν τη λογική της κάλυψης του δημόσιου χρέους και ανατρέπεται ο προγραμματισμός χιλιάδων εκπαιδευτικών. Τα ίδια ισχύουν και στις διαδικασίες επιλογής στελεχών, με τον κομματισμό, για τον οποίο το ΠΑΣΟΚ κατηγορούσε τη ΝΔ, να επανέρχεται. Ο ΣΥ.ΡΙ.ΖΑ. είναι υπέρ της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ώστε να ενισχυθεί η σχολική μονάδα και όχι για να διαχωριστούν τα σχολεία σε κατηγορίες και οι ευθύνες να μετατεθούν στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Η σωστή αξιολόγηση είναι αυτή που δεν φροντίζει για «ίσες ευκαιρίες», αλλά να καλύψει τις αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες κάποιων ομάδων. Η αξιολόγηση που θεσμοθετείται, και προσομοιάζει αυτήν της Βρετανίας, κλείνει σχολεία. Φέρνει το παράδειγμα των σχολείων με υψηλές βαθμολογίες στα οποία οι γονείς κατασκήνωναν αποβραδής για να μπουν πρώτοι σε αυτά.

Η Υπουργός Παιδείας παραθέτει κάποια ποσοτικά στοιχεία: τον πρώτο μήνα της Υπουργίας της ήρθε αντιμέτωπη με 5.000 κενά σε τάξεις, σε μια χώρα με 180.000 εκπαιδευτικούς, το 32% εισάγεται μέσω ΑΣΕΠ και υπάρχουν πέντε ακόμα πίνακες που τροφοδοτούν τους διορισμούς και βρίσκονται στη διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας. «Ο Υπουργός Παιδείας είναι βασιλεύς των αποσπάσεων και των ρουσφετιών». Ο λόγος της στηρίζεται στη «δομή επίτευξης λύσης στην κρίση - Crisis-resolution structure». Η κρίση δεν είναι άλλη από το δίλημμα χρεοκοπία ή δημοσιονομική κάθαρση και η λύση που “αυτονόητα” επέλεξε η Κυβέρνηση δεν είναι άλλη από σκληρά μέτρα, ώστε να επιτευχθεί δημοσιονομική εξυγίανση. Η Υπουργός πιστεύει πως η επιλογή των μέτρων και η κοινωνική στόχευση στους πραγματικά αδύναμους είναι ανάλογη των μεταπολεμικών διλημάτων. Οι πολίτες βιώνουν μια κατάσταση που τους γεμίζει με θυμό και οργή. Ωστόσο, τα φαινόμενα που επαναλαμβάνονται διαρκώς, όπως περιγράφονται στο βιβλίο του Δερτιλή για την ιστορία της χώρας –τεράστιος δημόσιος τομέας, φτωχά αμειβόμενος, πελατειακό σύστημα, τεράστια προβλήματα διοίκησης, συνεχείς συγκρούσεις, μεγάλα δάνεια– πρέπει να διευθετηθούν, ακόμα και αν αυτό μεταφράζεται σε μη επανεκλογή των βουλευτών που κάνουν τις σκληρές επιλογές. Οι πολιτικοί πρέπει να βάλουν τα θεμέλια για δικαιοσύνη, για διαφάνεια, για αλληλεγγύη, για μια διαφορετική ισορροπία στη χώρα. Έχοντας σκιαγραφήσει το οικονομικό και κοινωνικό τοπίο, η Υπουργός καταλήγει στη διαπίστωση πως «οι μεγάλες αλλαγές οδηγούν και επιβάλλουν πολλές φορές αλλαγές και στην Παιδεία». Πρώτη στήριξη στο σχέδιό της για το «νέο σχολείο» αναζητά στην επίκληση στην αυθεντία. Παραθέτει τα λόγια του μεγαλύτερου εν ζωή παιδαγωγού Αλέξη Δημαρά: «Όταν διάβασα το σχέδιο του “νέου σχολείου” είχα μελαγχολία και ικανοποίηση. Μελαγχολία, γιατί αυτά έχουν γίνει στις περισσότερες χώρες της Δύσης εδώ και δεκαετίες. Ικανοποίηση γιατί, επιτέλους, μπαίνουμε σ’ ένα νέο παιδαγωγικό μοντέλο στο οποίο όλοι πρέπει να δουλέψουμε.». Η αξιολόγηση είναι αποδεκτή από την κοινωνία και τους

<sup>903</sup> «Βγάλατε τους επιθεωρητές, βγάλατε την αξιολόγηση, καταστρέψατε την ελληνική γλώσσα και φέρατε σήμερα το ελληνικό σχολείο στο σημείο μηδέν». Α' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΙΒ' (4/5/2010), σελ. 6582.

εκπαιδευτικούς. Κλείνοντας, αναφέρει πως όλη αυτή η περίοδος ήταν πολύ δύσκολη και δεν ξεχνά να κάνει μια μνεία σε συμφέροντα και προσδοκίες συγκεκριμένων ομάδων. Δηλώνει πως η Κυβέρνηση συνολικά είναι απολύτως αποφασισμένη να αλλάξει τα δεδομένα και να κάνει πράξη το «Πρώτα ο μαθητής». Επικαλείται το συναίσθημα αλλά και το ήθος του δέκτη (όπου δέκτες Κοινοβούλιο και εκπαιδευτικοί) λέγοντας «*Το σύνθημα και η βαθιά πεποίθηση ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας θέλουν να δουλέψουν και να παράγουν έργο για να υπηρετήσουν αυτήν την ιερή σχέση μαθητή-δασκάλου θα γίνει πράξη. Θέλω να πιστεύω ότι απ' όλες τις πτέρυγες της Βουλής υπάρχουν συνάδελφοι, οι οποίοι θα υποστηρίξουν και θα βοηθήσουν και στο Κοινοβούλιο και στις περιοχές τους*».

Ο Πέτρος Ευθυμίου, Κοινοβουλευτικός Εκπρόσωπος του ΠΑΣΟΚ αλλά και ο υπουργός που υπογράφει τον προηγούμενο νόμο της αξιολόγησης (Ν.2986/2002), ξεκινά την αγόρευσή του κάνοντας επίκληση στο ήθος του πομπού και σκιαγραφεί σύντομα το βιογραφικό του και την ιστορία-συμβολή της οικογένειάς του (παππούς, πατέρας, μητέρα, θείες) στην ελληνική εκπαίδευση. Ισχυρίζεται πως η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν είναι ανάλογη του μεγέθους της χώρας (κάνει χρήση της περίπτωσης της Φιλανδίας που έχτισε με επιμονή το αρτιότερο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ευρώπη). Η χώρα μας έχει άριστη αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες του ΟΟΣΑ, αλλά στερείται ποιοτικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, δίνει τη δική του εκδοχή για τους παράγοντες που διαμορφώνουν την έννοια της ποιότητας. Πρώτο αναφέρει την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και θεωρεί πολύ σωστή την ύπαρξη ενός αξιοκρατικού διαγωνισμού σε συνδυασμό με μια πρόσθετη διαδικασία πιστοποίησης της παιδαγωγικής επάρκειας. Ο Θεσμός του μέντορα, δοκιμασμένος στη Γαλλία, είναι επίσης βοηθητικός για την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας. Επιτίθεται στο ήθος του αντιπάλου –Βόζεμπεργκ και μέσω αυτής στη ΝΔ– λέγοντας πως το κόμμα της είχε απόλυτα αρνητική στάση στον ν.2986/2002 που ψηφίστηκε από το ΠΑΣΟΚ για την αξιολόγηση, ενώ η ίδια ισχυρίζεται πως κανείς σ' αυτήν την Αίθουσα δεν έχει αρνηθεί την αξιολόγηση. *Ο συγκεκριμένος νόμος με Υ.Α. ρύθμιζε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο μονάδας. Το ΚΕΕ επεξεργάστηκε την «εσχάρα αποτύπωσης» όλων των σχολείων της χώρας και τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, και το Π.Ι. κατήρτισε τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σε ατομική βάση. Πρόεδρος του ΚΕΕ ήταν ο Αλέξης Δημαράς και Αντιπρόεδρος ο κ. Κουλαϊδής. Το Μάιο του 2004 παρεδόθησαν στην κ. Γιαννάκου τα στοιχεία για όλα τα σχολεία της χώρας, η μεθοδολογία της αξιολόγησης του έργου σε κάθε σχολική μονάδα και η εισήγηση από το Π.Ι. για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Παρέμειναν, ωστόσο, στα συρτάρια και ζωντανεύουν τώρα από την πρωτοβουλία της Κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ για την αξιολόγηση.* Τελειώνοντας, καλεί τα κόμματα σε μια υπέρβαση ώστε να υπάρξει σύγκλιση γύρω από αρχές της ποιότητας της παιδείας και να μπορέσει ο τόπος μας με εφόδιο την παιδεία να μην ξαναβρεθεί στη θέση που βρίσκεται.

Οι βουλευτές του ΠΑΣΟΚ (εμείς εδώ απομονώνουμε ένα απόσπασμα από την αγόρευση της Αριάδνης Αγάτσα, σελ. 6621) προσπαθούν να στρέψουν το κλίμα στο κοινοβούλιο υπέρ του νομοσχεδίου. Κάνουν χρήση αρκετών σχημάτων λόγου (τρόποι πειθούς) που βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση:

Η Βουλευτής ξεκινά με την επισήμανση πως η παιδεία είναι βασικός πυλώνας του πολιτισμού μιας χώρας. Επίσης, δεν παραλείπει πως το πρόγραμμα για το Νέο Σχολείο συζητήθηκε και εγκρίθηκε στο Υπουργικό Συμβούλιο που συνεδρίασε στις 4 Μαρτίου. Χρησιμοποιεί την επίκληση στο ήθος του πομπού και στη συγκεκριμένη περίπτωση γίνεται και επίκληση στην αυθεντία. Ο Πρωθυπουργός και Πρόεδρος του ΠΑΣΟΚ Γεώργιος Παπανδρέου<sup>904</sup> χρησιμοποιείται από τη βουλευτή προς επίρρωση των λόγων της –σύμφωνα με τα λόγια της: «...βαθύς γνώστης των προβλημάτων της παιδείας από τη θητεία του σε αυτό το Υπουργείο [...] Ο Γιώργος Παπανδρέου γνωρίζει πολύ καλά, πως

<sup>904</sup> Τον επικαλείται 3 φορές στο πεντάλεπτο της ομιλίας της. Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΙΒ' (4/5/2010), σελ. 6621.

τους σημερινούς δύσκολους καιρούς για να σηκώσουμε κεφάλι ως χώρα πρέπει να επενδύσουμε στη γνώση και πως η παιδεία είναι ο καταλύτης για την ανάπτυξη μιας χώρας– καθώς στους προεκλογικούς του στόχους διακήρυξε πως θα υλοποιήσει «δημόσια, δωρεάν και υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους». Οι στόχοι πιο κάτω εξειδικεύονται σε δύο: εκπλήρωση προσδοκιών μαθητή και σύγκλιση με τους στόχους που έχουν τεθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Για να υποστηρίξει τον πρωταγωνιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού επικαλείται το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας [συγκριτικό παράδειγμα]. Η αξιολόγηση δημιουργεί σταθερή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και τάξης. Η εκπαίδευση στελεχώνεται με ικανούς και άξιους. «Θέλουμε άριστους εκπαιδευτικούς, καλούς δασκάλους, που να γνωρίζουν πολύ καλά το αντικείμενο της επιστήμης τους, να έχουν την παιδαγωγική και τη διδακτική επάρκεια για να μπορούν να σταθούν στην τάξη, να μπορούν να διαχειριστούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας». Έπειτα, περιγράφει την κατάσταση της παιδείας –πάρα πολύ κακή– όταν την παρέλαβε το ΠΑΣΟΚ από τη ΝΔ, στοιχειοθετώντας έτσι μια κρίση στην οποία λύση δίνει το παρόν σχέδιο νόμου. Τέλος, το νέο σχολείο περιγράφεται γλαφυρά και με αυξημένο συγκινησιακό υπόστρωμα: «Ένα νέο σχολείο που θα διδάσκει γνώση, σκέψη, λόγο, τέχνη. Ένα νέο σχολείο που θα είναι το σπλάχνο της εκπαίδευσης, η μήτρα για τον ελεύθερο άνθρωπο, τον ελεύθερο δάσκαλο, τον υπεύθυνο άνθρωπο και δάσκαλο».

Ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Μόσιαλος παρουσιάζει κάποιες από τις επιλογές ενός περιβάλλοντος που θα προτρέπει να αυξηθεί η παραγωγικότητα στις δημόσιες υπηρεσίες. Θεωρεί προϋπόθεση την ύπαρξη εσωτερικών ή εξωτερικών πιέσεων. Εσωτερικές πιέσεις από τους χρήστες των δημόσιων υπηρεσιών και εξωτερικές πιέσεις μέσω παρεμβάσεων των ρυθμιστικών αρχών. Μια λύση για να πιεστεί το σύστημα είναι να υπάρχει η δυνατότητα εξόδου από το σύστημα, δηλαδή αναζήτηση στον ιδιωτικό τομέα των υπηρεσιών που μου παρέχει το δημόσιο. Αυτή είναι επιλογή της ΝΔ και όχι του ΠΑΣΟΚ που πιστεύει σε μια ισόρροπη ανάπτυξη. Μια δεύτερη μορφή πίεσης στις δημόσιες υπηρεσίες, είναι να μπορούν οι γονείς να επιλέγουν το σχολείο που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους. Οι γονείς θα αποφασίζουν που θα διαθέσουν τα χρήματα που τους δίνει το κράτος για την εκπαίδευση των παιδιών τους, θα μπορούν ακόμα και να συστήνουν νέα σχολεία με τους δικούς τους κανόνες. Το σουηδικό σύστημα παιδείας λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο, ένα σύστημα προς το οποίο οδεύουν αρκετές χώρες –με κύρια χώρα εδώ στη Δυτική Ευρώπη τη Μεγάλη Βρετανία–. Η τρίτη δυνατότητα είναι η αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών. Όταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δημοσιοποιούνται, τότε ανοίγουν τα ακόλουθα ενδεχόμενα: α. οι χρήστες των υπηρεσιών να αλλάξουν σχολείο, β. όσοι συμμετέχουν στη σχολική διαδικασία να αλλάξουν πρακτικές –λόγω της εξωτερικής πίεσης–, τέλος γ. να αλλάξουν οι ρυθμιστικές παρεμβάσεις από μέρους της πολιτικής ηγεσίας.

Αρκετοί από τους βουλευτές του ΠΑΣΟΚ κατηγορούν για την “κατάντια” του εκπαιδευτικού συστήματος τους εκπαιδευτικούς, ενώ κάποιοι προτείνουν ακόμα και κυρώσεις σε περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης. Οι βουλευτές του ΣΥΡΙΖΑ στην αντίπερα όχθη θεωρούν άλλα προβλήματα (υλικοτεχνική υποδομή, προγράμματα, κ.λπ.) τη γενεσιουργό αιτία της “κακής” παιδείας. Το ΚΚΕ εμμένει στην ερμηνεία του, που βρίσκεται σε αρμονία με την πίστη του για ύπαρξη ταξικής παιδείας.

Η Υπουργός παιδείας υπενθυμίζει πως το κλίμα στα σχολεία δεν είναι θετικό, δεν θα ανοίξουν οι εκπαιδευτικοί την αγκαλιά τους στην αξιολόγηση. Χρειάζεται δουλειά από κοινού, ώστε να πεισθούν οι εκπαιδευτικοί πως η αξιολόγηση είναι σημαντική για το ελληνικό σχολείο και για τον έλληνα μαθητή.



**N.4142/2013 (ΦΕΚ 83 - 09.04.2013)- Αρχή διασφάλισης της ποιότητας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α.Δ.Π.Π.Δ.Ε.).**

Ο νόμος ψηφίζεται το 2013, ενώ λαμβάνουν χώρα φοβερές αντιπαραθέσεις στο κοινοβούλιο για την αξιολόγηση, για τις εφαρμοζόμενες πολιτικές και για την οικονομία. Ο νόμος έχει συνολικά 11 άρθρα, με βασικότερο το **άρθρο 1** για τη δημιουργία της ΑΔΙΠΠΔΕ. Η αποστολή της είναι η «διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Για να υλοποιηθεί αυτό, η Α.Δ.Π.Π.Δ.Ε. αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και υποστηρίζει το έργο του υπουργείου στη βελτίωση του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αρχή διαμορφώνει διαδικασίες, κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης στο πλαίσιο διεθνών προτύπων, αναπτύσσει ολοκληρωμένο πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης και βάση δεδομένων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Υποστηρίζει τις σχολικές μονάδες, τους διευθυντές εκπαίδευσης και τους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης στην εφαρμογή της αξιολόγησης της δράσης των εκπαιδευτικών μονάδων και σε κάθε θέμα που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Διεξάγει μελέτες και έρευνες σχετικές με την αποστολή της. Η Αρχή συγκροτεί σε κάθε διεύθυνση εκπαίδευσης μία ή περισσότερες πενταμελείς επιτροπές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Ε.Α.Ε.Ε.) και συντάσσει έκθεση αξιολόγησης την οποία δημοσιοποιεί.

**Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 4142/2013 (07/03/2013)**

Εδώ αρχικά επιχειρείται μια σύγκριση της ελληνικής πραγματικότητας, όσον αφορά τη συστηματική εφαρμογή της αξιολόγησης με την αντίστοιχη κατάσταση στο διεθνή χώρο. Επισημαίνεται πως στην Ελλάδα δεν εφαρμόζεται αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Κατά καιρούς διάφορα νομοθετήματα θεσπίζονται με στόχο την εφαρμογή της, αλλά αυτό δεν οδηγεί πουθενά. Ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση υπάρχει πρόοδος στη εφαρμογή των αξιολογικών διαδικασιών στην εκπαίδευση και αυτό σηματοδοτεί απόκλιση της χώρας μας από το διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Στην αιτιολογική έκθεση η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης συνδέεται απευθείας με την «αποτίμηση της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος σε πολλαπλά επίπεδα (κεντρικό, περιφερειακό, τοπικό), σε πολλαπλές διαστάσεις (επιστημονική, εκπαιδευτική, κοινωνική, πολιτισμική), με πολλαπλά σημεία αναφοράς (θεσμικό πλαίσιο, εκπαιδευτικές πολιτικές, μέσα εφαρμογής, χρηματοδότηση, ανθρώπινο δυναμικό κ.α.) και πολλαπλούς αποδέκτες (κυβερνήσεις, πολιτικά κόμματα, εκπαιδευτική κοινότητα, κοινωνικούς εταίρους, φορολογούμενους πολίτες)».

Στη συνέχεια, μνημονεύεται τόσο η ανάγκη να αποτιμήσουμε την ποιότητα στην εκπαίδευση όσο και οι δεσμεύσεις της χώρας στη ΕΕ. Το σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να αποτυπώνει σε ποιο βαθμό υπάρχουν τα χαρακτηριστικά που καθιστούν ποιοτικό το εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλυτικά θα πρέπει να αποτυπώνεται: α) το έργο των Δομών (Κεντρικό επίπεδο, Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), β) οι διαδικασίες που αναπτύσσονται-εφαρμόζονται σε όλα τα παραπάνω επίπεδα, γ) οι διαθέσιμοι ανθρώπινοι και υλικοί πόροι και δ) το έργο των στελεχών της εκπαίδευσης και των λοιπών εκπαιδευτικών.

Η Αρχή που θα επιτελέσει ένα τόσο απαιτητικό έργο επιβάλλεται να είναι ανεξάρτητη και να έχει μοναδικό μέλημα τη διασφάλιση της ποιότητας του έργου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εδώ, επιχειρείται ξανά σύγκριση με το επιχείρημα πως και σε άλλα κράτη (π.χ. Βρετανία, Ιρλανδία, Ολλανδία) το να διασφαλιστεί και να αναβαθμιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης προϋποθέτει η αξιολογική διαδικασία να λειτουργεί ανατροφοδοτικά.

Τα τελευταία 30 χρόνια δεν έχει εφαρμοστεί καμιά αξιολόγηση, ενώ οι διατάξεις του ν. 4024/2011 (Α' 226), σε συνδυασμό με τις διατάξεις της περίπτωσης β' της παρ. 1 του άρθρου 329 του ν. 4072/2012 (Α' 86), επιβάλλουν την έκδοση προεδρικού διατάγματος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εφαρμογής του ενιαίου βαθμολογίου-μισθολογίου. Είναι,

επομένως, απαραίτητο όσο ποτέ να υπάρχει ένα αδιάβλητο αξιολογικό σύστημα που θα συνδράμει στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ Πολιτείας και εκπαιδευτικής κοινότητας, θα διαμορφώσει κουλτούρα αξιολόγησης στα σχολεία, θα στηρίξει τη συμμετοχή και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και θα διασφαλίσει τις ίσες ευκαιρίες μεταξύ τους.

Στην αιτιολογική έκθεση επιχειρείται και μια «Γενική Αποτίμηση». Εδώ, αναφέρονται μια σειρά από θετικά αποτελέσματα: «α) Θα γίνει αποτίμηση του επιπέδου της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Θα εντοπισθούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες και θα ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για βελτίωση. β) Θα τεθούν προτεραιότητες για βελτιωτικές παρεμβάσεις. γ) Θα τεθούν ρητά κριτήρια που αναμένεται ότι θα αυξήσουν το επίπεδο προσδοκιών για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. δ) Θα καταρτισθεί εθνικό στρατηγικό σχέδιο για την εκπαιδευτική πολιτική, το οποίο θα βασίζεται σε στοιχειοθετημένες μελέτες, πράγμα που θα καταστήσει το σύστημα πιο λειτουργικό, πιο αποτελεσματικό, πιο ποιοτικό, λιγότερο χρονοβόρο και σπάταλο.»

Στην Έκθεση **συνεπειών ρύθμισης**, που συνοδεύει την εισηγητική του Ν.4142/2013, καταγράφεται ως πρόβλημα προς λύση πως ο καθορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς αξιολόγηση μεταφράζεται σε αμιγώς πολιτικής σκοπιμότητας κριτήρια, σε υποκειμενικές θέσεις συμβούλων, στελεχών και πολιτικών.

Ως προηγούμενες ρυθμίσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρονται το άρθρο 5 του ν.2986/2002 και το άρθρο 21 του ν.4027/2011, ενώ για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων το άρθρο 32 του ν.3848/2010. Οι διατάξεις του άρθρου 5 του ν.2986/2002 θα έθεταν σε εφαρμογή ένα πλαίσιο αξιολόγησης μετά την έκδοση των αναγκαίων κανονιστικών διατάξεων· κάτι που δεν συνέβη. Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων τέθηκε σε εφαρμογή πιλοτικά.

Στο τμήμα της Έκθεσης που επιχειρείται η σύγκριση με χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή του ΟΟΣΑ αναφέρονται τα παρακάτω. Στην Ευρώπη έχουν αναπτυχθεί πολυεπίπεδα, πολυδιάστατα και πολύμορφα συστήματα αξιολόγησης, που λαμβάνουν υπόψη τους δεδομένα σε εθνικό επίπεδο αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και της σχολικής μονάδας. Στις περισσότερες χώρες υπάρχει ανεξάρτητος φορέας εποπτείας, αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας που έχει συντονιστικό και συμβουλευτικό ρόλο και το έργο του συνοδεύεται από μείωση των ελεγκτικών, διοικητικών και πειθαρχικών αρμοδιοτήτων. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε πολλές χώρες παρατηρείται μια ποικιλία τύπων εποπτείας, συντονισμού και αξιολόγησης: α. να διεξάγεται σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο, β. να είναι τακτική ή έκτακτη, γ. πλήρης ή σύντομη, δ. μετά από αίτημα ή συστηματική κ.α. Στις περισσότερες χώρες συνυπάρχουν μηχανισμοί τόσο εσωτερικής όσο και εξωτερικής αξιολόγησης. Υπάρχει διαφορά στην έμφαση που δίνεται στο σκοπό και τη λειτουργία τους από χώρα σε χώρα, αλλά οι σχέσεις αλληλεπίδρασης, υποστήριξης και ανατροφοδότησης μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης ενισχύονται.

Στο τμήμα που αφορά τις συνέπειες του νομοσχεδίου στην οικονομία αναφέρεται η αλυσίδα: βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου οδηγεί σε βελτίωση του επιπέδου μόρφωσης του εργατικού δυναμικού.

Στο τμήμα που αφορά τις συνέπειες του νομοσχεδίου στην κοινωνία αναφέρονται η απαγκίστρηση από μικροπολιτικές αγκυλώσεις, η περιφρούρηση του κύρους των εκπαιδευτικών και η βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών και εφήβων.

Στο τμήμα για τη βελτίωση της λειτουργίας και της αποδοτικότητας της Δημόσιας Διοίκησης αναφέρεται πως η συνεχής αξιολόγηση θα έχει ως αποτέλεσμα να τίθενται στόχοι, να υλοποιούνται, να αξιολογείται η πληρότητα της επίτευξής τους και να επανακαθορίζονται. Συνακόλουθα, οι σχολικές μονάδες θα ποσοτικοποιούν στόχους όπως η μείωση της μαθητικής διαρροής, η βελτίωση του ποσοστού των μαθητών που λαμβάνουν το ελάχιστο αναγκαίο μαθησιακό αποτέλεσμα κάθε μαθήματος ή σχολικής δράσης, η αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας, η αύξηση του αριθμού των αρίστων και η καλλιέργεια του ήθους. Αυτό θα επιφέρει διαρκή εγρήγορση των εκπαιδευτικών και ραγδαία αύξηση της αποδοτικότητάς τους.

**N.4142/2013 – Πρακτικά Βουλής (26/03/2013 – 28/3/2013)****Επισημάνσεις**

Το νομοσχέδιο συζητείται το Μάρτιο του 2013 επί Κυβέρνησης Νέας Δημοκρατίας [20 Ιουνίου 2012-26 Ιανουαρίου 2015], με τη στήριξη του ΠΑΣΟΚ και της ΔΗΜΑΡ (στήριξη από ΔΗΜΑΡ έως 21/6/2013 - οπότε η ΔΗΜΑΡ απέσυρε τους υπουργούς της με αφορμή το κλείσιμο της ΕΡΤ). Το ίδιο διάστημα γίνεται το κούρεμα καταθέσεων στην Κύπρο, ώστε να μην οδηγηθεί η χώρα σε επίσημη χρεοκοπία.

Και στη συζήτηση αυτού του νομοσχεδίου γίνεται ξεκάθαρο από όλα τα κόμματα πως όλοι επιθυμούν να θεσμοθετηθούν αξιολογικές διαδικασίες. Ωστόσο, καμία σύμπνοια δεν φαίνεται να υπάρχει μεταξύ των κομμάτων για το πως, τι, από ποιόν, με τι συνέπειες κ.λπ. Η επιχειρηματολογία των βουλευτών συγκλίνει με αυτή της κομματικής τους γραμμής. Η ΝΔ επιμένει πως στόχος είναι η βελτίωση, και ότι όσοι δεν θέλουν να αξιολογηθούν είναι αυτοί που δεν παράγουν έργο, ενώ δεν παραλείπει να στείλει το μήνυμα “να φύγουν από την εκπαίδευση οι ανεπαρκείς”. Το ΠΑΣΟΚ κάνει λόγο για αξιολόγηση που επιφέρει βελτίωση και όχι τιμωρία. Η ΔΗΜΑΡ είναι θετικά διακείμενη σε μια αξιολόγηση που δίνει έμφαση στην ποιότητα με παιδαγωγικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα. Το ΚΚΕ θεωρεί πως μια ταξική παιδεία δεν μπορεί να έχει σωστές αξιολογικές διαδικασίες· το ίδιο θεωρεί πως η εκπαίδευση είναι σωστά οργανωμένη, όταν παράγει από την εκπαιδευτική διαδικασία ολοκληρωμένες προσωπικότητες και όχι “χρήσιμη” γνώση. Οι ΑΝΕΛ καταψηφίζουν το σχέδιο νόμου, ενώ είναι σύμφωνοι με το θεσμό της αξιολόγησης.

Η εισηγήτρια της ΝΔ, Ελένη Μακρή-Θεοδώρου, απαριθμεί τις εξελίξεις στην κοινωνία που κάνουν επιβεβλημένη τη χρήση της αξιολόγησης ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Υπογραμμίζει πως δεν υπάρχει ιδανικό σύστημα αξιολόγησης. Η αξιολόγηση για μεγάλο χρονικό διάστημα αποτελούσε αποκλειστικά ελεγκτικό μηχανισμό και όλα τα νομοθετήματα από το 1982 και έπειτα έμειναν ανεφάρμοστα, με αποτέλεσμα το 2013 η αξιολόγηση να βρίσκεται ακόμα σε εκκρεμότητα. Όχι μόνο δεν αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο, αλλά και «η εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει πεισθεί ότι μπορεί να προκύψει βελτίωση και όχι τιμωρία». Το αξιολογικό σύστημα θα πρέπει να είναι αδιάβλητο και να εδράζεται στην εμπιστοσύνη μεταξύ της πολιτείας και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στα σχολεία πρέπει να διαμορφωθεί αξιολογική κουλτούρα, με βασικούς παράγοντες διαμόρφωσής της τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη δικαιοσύνη.

Ο Ηλίας Βλαχογιάννης, βουλευτής της ΝΔ, στο τέλος της αγόρευσής του λέει: «*Δεν καταλαβαίνω, γιατί είναι ταμπού να φύγουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί ανεπαρκείς; Είπε ένας συνάδελφος “μα πώς θα προστατεύσουμε αυτόν, ο οποίος δεν θα κριθεί με καλή βαθμολογία και θα πρέπει να τον βελτιώσουμε;”. Αυτή είναι η δουλειά της Βουλής; Να βελτιώνουμε ανεπαρκείς δημοσίους υπαλλήλους; Ο ανεπαρκής να πάει στο σπίτι του, κύριε Υπουργέ. Περιμένουν τόσα παιδιά άνεργα να δουλέψουν. Οι καλοί θα μείνουν. Θα τους στηρίξουμε. Αλλά οι ανεπαρκείς δεν έχουν θέση στη δημόσια εκπαίδευση*».

Ο εισηγητής του ΣΥΡΙΖΑ, Αναστάσιος Κουράκης, επιχειρηματολογεί κατά της αξιολόγησης λέγοντας πως «ο λόγος για τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν είναι κανένας άλλος, παρά για να υπηρετηθεί μία μνημονιακή λογική δεσμευτική στο μεσοπρόθεσμο, για τη μείωση των δαπανών για την εκπαίδευση, μέσω της μείωσης του αριθμού των εκπαιδευτικών και της περαιτέρω καθήλωσης και μείωσης του μισθού τους». Η αξιολόγηση θα οδηγήσει τα “καλά” σχολεία να γίνουν “καλύτερα” και τα υπόλοιπα να κριθούν αρνητικά, να κατηγοριοποιηθούν και μερικά εξ αυτών να κλείσουν. Ο νόμος θα οξύνει τις ανισότητες που ενυπάρχουν στην κοινωνία μας. Τίτλους σπουδών μπορούν να αποκτήσουν μόνο οι έχοντες, καθώς δωρεάν επιμορφώσεις και εκπαιδευτικές άδειες έχουν κοπεί. Ο σύμβουλος, για το ΣΥΡΙΖΑ, καλείται να λειτουργήσει σαν τιμωρός. Ο Κουράκης χρησιμοποιεί το σύνθημα της Διαμαντοπούλου «πρώτα ο μαθητής» και το αλλάζει σε «πρώτα ο εκπαιδευτικός». Δεν νοείται εκπαιδευτικός με σκυμμένο το κεφάλι, να μην τολμάει να κάνει απεργία, να μη συμμετέχει σε καμία συνδικαλιστική κινητοποίηση, με το φόβο της αρνητικής έκθεσης που θα τον οδηγήσει στην απόλυση. Κατηγορεί την Κυβέρνηση πως υπάρχουν σχέδια να εισέλθει στην εκπαίδευση ο ανταγωνισμός, να αναζητήσουν τα σχολεία μόνα τους

πόρους και χορηγούς. Οι βουλευτές του ΣΥΡΙΖΑ παίρνουν το λόγο ο ένας μετά τον άλλο και επιχειρηματολογούν κατά της αξιολόγησης. Επιμένουν πως η ποσόστωση στις κρίσεις θα δημιουργήσει προβλήματα στον κλάδο των εκπαιδευτικών.

Ο αγορητής του ΠΑΣΟΚ, Συμεών Κεδίκογλου, θεωρεί αυτονόητη την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και δηλώνει πως το ΠΑΣΟΚ στηρίζει το σχέδιο νόμου που είναι ένα βήμα προς την αξιολόγηση. Δεν νοείται ποιοτική εκπαίδευση χωρίς αξιολόγηση. Το ακόλουθο απόσπασμα από τα πρακτικά<sup>905</sup> είναι δηλωτικό της πρόθεσης του ΠΑΣΟΚ να περάσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας ως δούρειο ίππο την αυτοαξιολόγηση. «Όταν, για πρώτη φορά, άκουσα για το θεσμό της αυτοαξιολόγησης, που στην κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ την βάλαμε για πρώτη φορά, μου φάνηκε λίγο σχήμα οξύμωρο. «Αυτοαξιολόγηση; Σιγά το πράγμα!». Και, όμως, ακόμα και γι' αυτό, είχαμε αντιδράσεις. Έπρεπε να περάσουμε σιγά-σιγά τα στάδια για να φτάσουμε να έχουμε ουσιαστική αξιολόγηση. Και γι' αυτό κάναμε και πειραματικό στάδιο δύο χρόνων για να μπορέσουμε να έχουμε την αυτοαξιολόγηση. Το ΠΑΣΟΚ εξάλλου, θεωρεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γι' αυτό είχαμε βάλει τα θεμέλια, όπως σας είπα, για την αυτοαξιολόγηση. Το σχέδιο για το νέο σχολείο εφαρμόζεται πιλοτικά εδώ και δύο χρόνια και συμπεριλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, προτάσσοντας τον προγραμματισμό και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Λαμβάνει υπ' όψιν ότι η αξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός αλλά μέσο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης». Ο Κεδίκογλου αναφέρει στην αγόρευσή του πως οι εκπαιδευτικοί, όπως αποκαλύπτεται από τις δηλώσεις των φορέων, στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων, αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση σαν “κακό τέρας”, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να μην δίνουν λογαριασμό σε κανέναν.

Οι ANEL θεωρούν αυτονόητη την επιτακτική ανάγκη θεσμοθέτησης ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Κατηγορούν την Κυβέρνηση πως θέλει να φορτώσει εξ ολοκλήρου την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος στους εκπαιδευτικούς. Η δομή της είναι τέτοια που «θα αποτελέσει το βασικό μέσο για την επιβολή των μνημονιακού τύπου αναδιαρθρώσεων που σχετίζονται με τη μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, τις αναγκαστικές μεταθέσεις, τη διαθεσιμότητα και στη συνέχεια τις απολύσεις».

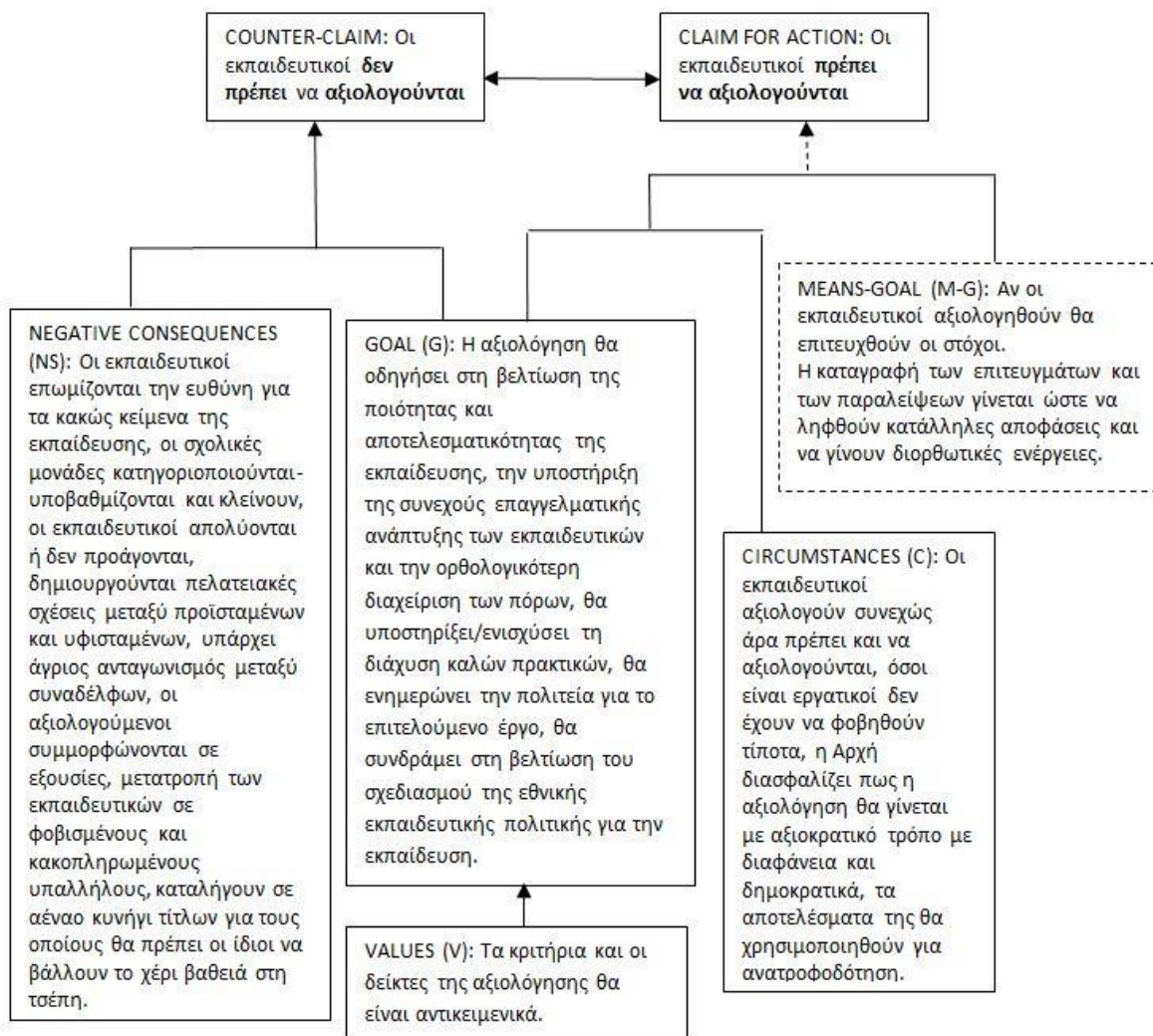
Η ΔΗΜΑΡ δεν θεωρεί πως μπορούμε να έχουμε καλά δημόσια σχολεία ή σωστό σχεδιασμό εθνικής στρατηγικής για την εκπαίδευση, χωρίς να έχουμε αξιολόγηση. «Δεν υπάρχει ο κίνδυνος του καλού εκπαιδευτικού που φοβάται την αξιολόγηση». «...ο μεγαλύτερος κίνδυνος που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε εκπαιδευτικά συστήματα χωρών με αξιολόγηση, είναι αυτός ενός κυνηγιού των τυπικών προσόντων, των ντοσιέ, των προγραμμάτων που γίνονται για λόγους ανταπόκρισης σε ένα ποσοτικό σύστημα αξιολόγησης».

Το ΚΚΕ είναι κατηγορηματικό πως στο πλαίσιο της σημερινής πολιτικής δεν υπάρχει καλή και κακή αξιολόγηση. Η αξιολόγηση «θα είναι αντιδραστική, θα είναι αντιλαϊκή, θα είναι ενάντια στα λαϊκά μορφωτικά δικαιώματα». Ο συλλογισμός που ακολουθεί το ΚΚΕ είναι πως σε μια κοινωνία που στηρίζεται στο κέρδος και την εκμετάλλευση υπάρχει η επιθυμία να φτιαχτεί και το ανάλογο σχολείο –ταξικό που προϋποθέτει και την αντίστοιχη αξιολόγηση και κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών μονάδων και μαθητών. Στα κριτήρια αξιολόγησης υπάρχει αναφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό στοχεύει στη διαφοροποίηση και την κατηγοριοποίηση των σχολείων, τον ταξικό διαχωρισμό των σχολικών μονάδων και των μαθητών από την πιο μικρή ηλικία. Εμμέσως στοχοποιούνται οι εκπαιδευτικοί και ενοχοποιείται η σχολική μονάδα. Επίσης, αγνοούνται οι ιδιαίτερες συνθήκες που βιώνουν οι μαθητές των σχολείων (άλλοι στο σπίτι τους είναι μέσα στα βιβλία και άλλοι είναι υποσιτισμένοι, άλλοι προετοιμάζονται για τις πανελλήνιες εξετάσεις με φροντιστήρια και άλλοι από τα δεκαπέντε τους χρόνια αναζητούν ένα μεροκάματο για να στηρίξουν την οικογένειά τους). Με βάση το νέο Δημοσιούπαλληλικό Κώδικα, ο δημόσιος υπάλληλος –άρα και ο εκπαιδευτικός– που θα αξιολογηθεί αρνητικά δύο φορές, θα απολυθεί.

Ακολουθεί, με βάση την ανάλυση πολιτικού λόγου των Isabela & Norman Fairclough, η κριτική εξέταση μιας πρότασης δράσης (αξιολόγηση εκπαιδευτικού). Παραθέτουμε τις συνέπειες

<sup>905</sup> Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΕ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΠΝΑ' (26/03/2013), σελ.9530.

της δράσης (αρνητικές & θετικές), όπως αυτές παρουσιάζονται μέσω των λόγων της Κυβέρνησης και της Αντιπολίτευσης (βλέπε Σχήμα 11).



Σχήμα 11: Deliberation (argument & counter-argument) – Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται

### 6.2.9.3 Ανώτατη Εκπαίδευση

**N.4009/2011 (ΦΕΚ 195 - 06.09.2011)-Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.**

Ο νόμος ανατρέπει αρκετά από όσα ορίζονται για την ΑΔΙΠ στον Ν.3374/2005, με κυριότερο πως αντί να διενεργεί αξιολογήσεις για βελτίωση (evaluations for improvement), θα διενεργεί εφεξής αξιολογήσεις για πιστοποίηση (evaluations for accreditation). Αλλάζει ακόμα και το αντικείμενο της αξιολόγησης· αντί του τμήματος ή της σχολής, αξιολογείται η ΜΟΔΙΠ του ιδρύματος και τα προγράμματα σπουδών. Αποτελείται από 82 άρθρα που αφορούν τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ, ενώ ένα μεγάλο μέρος του σχετίζεται με την ποιότητα και τη διεθνοποίησή τους.

#### Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 4009/2011 (21/07/2011)

Στην εισαγωγή της εισηγητικής αναφέρεται πως «Η μεγάλη ελπίδα του έθνους και θεμέλιο ιστορικών επιτεύξεων του Ελληνικού λαού είναι η παιδεία. Η δομή, η οργάνωση σπουδών και ο διεθνής ρόλος των Α.Ε.Ι. αποτελούν τις βασικές, θεσμικές συνιστώσες για την ποιότητα και πρόοδο στην εκπαιδευτική και αναπτυξιακή φυσιογνωμία της χώρας».

Ακολουθεί δομή Crisis-resolution όπου παρουσιάζεται αναγκαία η ριζική μεταρρύθμιση του προτύπου που θεσμοθέτησε ο νόμος 1268/1982, καθώς αυτό ανταποκρινόταν στις ανάγκες μίας συγκεκριμένης περιόδου της Ιστορίας της Χώρας, και έχει πλέον εξαντλήσει τη δυναμική του.

Το νομοσχέδιο –σύμφωνο με τις συνταγματικές επιταγές για την οργάνωση των Α.Ε.Ι., με κυριότερη την πλήρη αυτοδιοίκησή τους– θεσμοθετεί τόσο *ως προς την ουσία της συνταγματικά προβλεπόμενης αποστολής τους όσο και ως προς τη διαδικασία ανάδειξης ισχυρών, αποτελεσματικών και υπεύθυνων δομών διοίκησης.*

Τα θετικά σημεία προηγούμενων νόμων ενσωματώνονται, παθογένειες εξαλείφονται και δημιουργούνται προϋποθέσεις μίας νέας εποχής για την *Επιστήμη, την Ανάπτυξη, την προοπτική των νέων ανθρώπων και επομένως για ολόκληρη τη χώρα.*

Κάνοντας χρήση του συγκριτικού παραδείγματος<sup>906</sup>, ισχυρίζεται πως η «*συγκρότηση ισχυρών αυτοδιοικούμενων ιδρυμάτων, με νέα αντίληψη είναι μία μεγάλη ευκαιρία για την ανώτατη εκπαίδευση στη χώρα μας*» αλλά και πως «*οι θεσμοί που εισάγονται ενισχύουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και επιταχύνουν τις αναπτυξιακές επιδόσεις, συμβάλλοντας αποφασιστικά στη δημιουργία της κοινωνίας της γνώσης*».

Ακολουθεί το επιχείρημα –εθνικό διακύβευμα– πως το νομοσχέδιο διαμορφώνει τους όρους και τις προϋποθέσεις, ώστε η Ελλάδα να εξασφαλίσει μια πρωτοπόρα θέση στις οικονομίες εντάσεως γνώσης.

Εν συνεχεία, απαριθμούνται οι βασικές πολιτικές επιλογές που καθόρισαν τη σύνταξη του νομοσχεδίου:

- *Η απελευθέρωση των δημιουργικών δυνάμεων του Ελληνικού Δημόσιου Πανεπιστήμιου και Τ.Ε.Ι. από αναποτελεσματικές διαδικασίες και κάθε είδους στεγανά ή πελατειακές συμπεριφορές, ώστε με εξασφαλισμένη τη δημόσια χρηματοδότηση, με αξιολόγηση και έλεγχο, να προσφέρει την υψηλού επιπέδου δωρεάν δημόσια παιδεία, που μπορεί και οφείλει, στον Έλληνα φοιτητή και φοιτήτρια και στην Ελληνική κοινωνία.*
- *Η σύνδεση της έρευνας με την ανάγκη επένδυσής της στα δημόσια και κοινωνικά αγαθά, αλλά και στην παραγωγή.*
- *Η ουσιαστική διεύρυνση του αυτοδιοικήτου του κάθε Α.Ε.Ι., με εκχώρηση σημαντικών αρμοδιοτήτων της κεντρικής εξουσίας στα όργανα του Ιδρύματος και εξασφάλιση πλαισίου ανάδειξης κάθε υγιούς πρωτοβουλίας.*
- *Η διασφάλιση των βασικών δημοκρατικών αρχών και λειτουργιών, με θεσμικά αντίβαρα στο κάθε ίδρυμα, που εξασφαλίζουν την αποτελεσματική διοίκηση, το συντονισμό και αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, τη διαφάνεια, αξιοκρατία και λογοδοσία σε όλα τα επίπεδα, και την εν γένει ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία των Α.Ε.Ι.*
- *Η σύνδεση με την κοινωνία και την οικονομία και η ενίσχυση της διεθνούς παρουσίας των Ελληνικών Α.Ε.Ι.*
- *Η έμπρακτη στήριξη, με γενικά και ειδικά μέτρα του φοιτητή και της φοιτήτριας, να αποκτήσουν τα εφόδια γνώσης και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για ένα σχέδιο ζωής επιτυχίας και καταξίωσης.*

Ακολουθεί μια λίστα με τα χαρακτηριστικά του νομοσχεδίου, στα οποία αποτυπώνονται αυτές οι πολιτικές:

- *Διαθέτει εσωτερική συνοχή, συστημική ενότητα και ορθολογική διάρθρωση. Οι ρυθμίσεις που εισάγονται είναι αλληλένδετες και οι οργανικές μονάδες αλληλοσυμπληρώνονται και εξυπηρετούν η μία την άλλη.*
- *Καθιερώνει τη λογοδοσία και τη διαφάνεια σε όλα τα επίπεδα, την αξιολόγηση κάθε Ιδρύματος από την ακαδημαϊκή κοινότητα και τη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα, εγκαθιδρύοντας ταυτόχρονα δεσμούς συνεργασίας με την κοινωνία.*

<sup>906</sup> «Όπως έδειξε η εκτενής μελέτη και αξιολόγηση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που έχουν εφαρμοσθεί στις χώρες της Ευρώπης, αλλά και στις Ηνωμένες Πολιτείες και στις αναδυόμενες χώρες της Ασίας, οι θεσμοί που εισάγονται...»

- Εγκαθιστά μια ισόρροπη σχέση ανάμεσα στους ανθρωπιστικούς και πολιτισμικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και τις επιταγές της ανάπτυξης.
- Εισάγει διεθνώς δοκιμασμένους θεσμούς αξιοκρατικής ανάδειξης και εξέλιξης των καθηγητών και συγχρόνως καθιστά αυτό το λειτουργήμα ελκυστικό για εκείνους που επιλέγουν να υπηρετήσουν την εκπαίδευση και την έρευνα.
- Κατοχυρώνει την ακαδημαϊκή ελευθερία στην έρευνα και τη διδασκαλία, την ελεύθερη έκφραση και διακίνηση ιδεών, με σαφείς προβλέψεις για την προστασία και την ασφάλεια του προσωπικού και της περιουσίας του Α.Ε.Ι.
- Ενθαρρύνει, προάγει και επιβραβεύει την αριστεία και δίνει τη δυνατότητα σε κάθε Ίδρυμα να παρέχει τίτλους που αντιστοιχούν σε πραγματικές δεξιότητες και σύγχρονη γνώση.
- Προβλέπει διαδικασίες και μορφές σύμπραξης που συνδέουν την Ανώτατη Εκπαίδευση με τη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα και με την προηγμένη έρευνα σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Στηρίζει τη διεθνοποίηση της έρευνας και της διδασκαλίας και δίνει τη δυνατότητα στα ελληνικά Ιδρύματα να προσελκύσουν αλλοδαπούς φοιτητές και να λειτουργήσουν ως πόλοι αριστείας και ποιοτικής εκπαίδευσης. Ιδίως φιλοδοξεί να επιταχύνει τις διαδικασίες επιτυχούς και αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των ελληνικών Α.Ε.Ι. στον Ενιαίο Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας και να ενισχύσει την διασύνδεση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών και ερευνητικών υπηρεσιών των Α.Ε.Ι. με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα.
- Ενισχύει την ακαδημαϊκή αυτοδιοίκηση στα Ιδρύματα, τα οποία καλούνται να την οργανώσουν και να εφαρμόσουν με Οργανισμούς και Εσωτερικούς Κανονισμούς που τα ίδια επεξεργάζονται και συντάσσουν.
- Συγκροτεί τη Σχολή ως βασική ακαδημαϊκή μονάδα. Αυτή η καινοτομία αποβλέπει στη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών, στην ανάπτυξη της διεπιστημονικότητας, στην καλύτερη αξιοποίηση των διδασκόντων, αλλά συγχρόνως και στη διεύρυνση των επιλογών των φοιτητών.
- Εισάγει ένα νέο, δημοκρατικό και συλλογικό πρότυπο διοίκησης, δοκιμασμένο διεθνώς, που κατανέμει τις αρμοδιότητες διοίκησης, εποπτείας, ελέγχου, έγκρισης και στρατηγικού-αναπτυξιακού προγραμματισμού σε τρία όργανα: το Συμβούλιο, τη Σύγκλητο και τον Πρύτανη. Αυτό το πρότυπο διασφαλίζει το αυτοδιοικητο των Ιδρυμάτων, εισάγει θεσμικά αντίβαρα στις διαπιστωμένες διοικητικές στρεβλώσεις, αποκαθιστά μια ισόρροπη σχέση ανάμεσα σε διοικητικά και ακαδημαϊκά όργανα, και συγχρόνως συνδέει τα Ιδρύματα με τις ενεργές δυνάμεις της κοινωνίας.

Στο μέρος Β' της εισηγητικής (επί των άρθρων) αναφέρεται πως «τα Α.Ε.Ι. της χώρας για να είναι διεθνώς ανταγωνιστικά είναι απαραίτητο να έχουν εμπεδώσει ένα πολιτισμό ποιότητας στην καθημερινή τους λειτουργία». Αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για το νομοθέτη να θεσπίσει με τον ν.3374/2005 την ίδρυση της Α.Δι.Π. και τις διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των ιδρυμάτων. Εγκωμιάζει τη μέχρι τώρα συμβολή της Αρχής και υπογραμμίζει πως οι αξιολογήσεις έχουν συμβουλευτικό χαρακτήρα. Ο παρόντας νόμος κάνει τις διαδικασίες αξιολόγησης «πιο ουσιαστικές, καλύτερα στοχευμένες και πιο αποτελεσματικές» αλλά και τις μετατρέπει «σε διαδικασίες πιστοποίησης». «Η πιστοποίηση είναι διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης, με βάση προκαθορισμένα -διεθνώς αποδεκτά και εκ των προτέρων δημοσιοποιημένα- ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια και δείκτες ποιότητας». Το άρθρο 70 περιγράφει το ρόλο της ΑΔΙΠ στη διαμόρφωση εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση. «Η Α.Δι.Π. αναλαμβάνει ειδικό ρόλο στη διαμόρφωση και υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και της χρηματοδότησης των Α.Ε.Ι. Συγκεκριμένα, η Α.Δι.Π. γνωμοδοτεί για τη διαμόρφωση του προγράμματος εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και υποστηρίζει την υλοποίησή του, αναλαμβάνοντας τη διαπραγμάτευση των συμφωνιών προγραμματισμού με τα επιμέρους ιδρύματα και καταρτίζει σχετική εισήγηση στον Υπουργό Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Με την αρμοδιότητά της αυτή, η Α.Δι.Π. εγγυάται τη διαφάνεια των κριτηρίων και

διαδικασιών χρηματοδότησης των Α.Ε.Ι., χωρίς τη μεσολάβηση πολιτικών παρεμβάσεων και πελατειακού τύπου πρακτικών. Αποσκοπεί στην οικοδόμηση μιας νέας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ της πολιτείας και των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας».

#### **N.4009/2011 – Πρακτικά Βουλής (23/08/2011 – 30/08/2011)**

##### **Επισημάνσεις**

Οι βουλευτές του ΠΑΣΟΚ υποστηρίζουν πως το νομοσχέδιο ήρθε στη Βουλή μετά από ένα συνεχή, εξαντλητικό διάλογο και δημόσια διαβούλευση με όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς. Το κόμμα κάνει λόγο για βελτίωση της δομής και λειτουργίας των ΑΕΙ, ποιοτική αναβάθμιση του συστήματος εκπαίδευσης, αύξηση του ανταγωνισμού και καλύτερα αποτελέσματα όχι μόνο σε ευρωπαϊκό, αλλά και σε διεθνές περιβάλλον. Το προτεινόμενο μοντέλο διοίκησης είναι αυτό που ενοχλεί την Αντιπολίτευση περισσότερο από όλα τα υπόλοιπα. Η Αριστερά κάνει λόγο για έλεγχο της αγοράς επί των ιδρυμάτων και παράδοση άνευ όρων στις επιταγές της οικονομίας.

Ο νόμος συνάντησε αντιδράσεις από συγκλήτους και πανεπιστημιακούς αλλά και την αριστερή διάνοηση σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς στάλθηκε επιστολή σε αυτούς από μέλη κομμάτων όπως ο ΣΥΡΙΖΑ. Η βασική αντιπαράθεση εκδηλώθηκε στο θέμα του *Συμβουλίου Διοίκησης*. Η συγκεκριμένη διάταξη θεωρείται εισβολή της αγοράς στο εσωτερικό των πανεπιστημίων. Στην αγόρευσή του ο ειδικός αγορητής του ΣΥΡΙΖΑ, Αναστάσιος Κουράκης, υπογραμμίζει πως συζητιέται ένα νομοσχέδιο με το σύνολο της πανεπιστημιακής κοινότητας να είναι απέναντι –*Σύνοδος των Πρυτάνεων, η συντριπτική πλειοψηφία των συγκλήτων της χώρας, αλλά και πάνω από χίλιοι εκατό καθηγητές από σαράντα τρία πανεπιστήμια, ανάμεσα στους οποίους και ο Νόαμ Τσόμσκι, ο Ζίζεκ και πολλοί-πολλοί άλλοι ζητούν από την Κυβέρνηση να μην προχωρήσει στην ψήφιση του νομοσχεδίου και αντ' αυτού να ξεκινήσει ένας πραγματικός διάλογος*. Το σχέδιο νόμου *«χαρακτηρίζεται από μία απολύτως ολιγαρχική δομή»*. Στόχος, κατά την άποψη του ΣΥΡΙΖΑ, είναι η αλλαγή του πανεπιστημίου· να είναι πανεπιστήμιο που απλώς καταρτίζει. Αυτό απαιτεί *«ένα ολιγαρχικό, αδιαφανές και θεσμικά ανεξέλεγκτο σύστημα διοίκησης»*. Ο ΣΥΡΙΖΑ καταψηφίζει το νομοσχέδιο και θα συνεχίσει τον αγώνα. Στην απάντησή της προς τον ΣΥΡΙΖΑ, η Υπουργός Παιδείας υπογραμμίζει ότι ο Κουράκης αναφέρθηκε στη συλλογή υπογραφών χιλίων ακαδημαϊκών, ερευνητών, μεταπτυχιακών φοιτητών από σαράντα τρεις χώρες, οι οποίοι έχουν υπογράψει κατά του νόμου. Καταγγέλλει πως υπογράφουν *«ένα κείμενο ότι η ελληνική Κυβέρνηση καταθέτει έναν νόμο, ο οποίος κάνει τα εξής: πρώτον, σταματά τη δημόσια χρηματοδότηση, δεύτερον, κλείνει πανεπιστήμια χωρίς κανέναν προγραμματισμό, τρίτον, θέτει δίδακτρα σε προπτυχιακές σπουδές και, τέταρτον, παρεμβαίνει με αντισυνταγματικό τρόπο στο αυτοδιοίκητο των πανεπιστημίων»*, ο δε νόμος τους έχει παρασχεθεί με link στα ελληνικά.

Η Διαμαντοπούλου τονίζει πως η σύγκρουση εντός και εκτός κοινοβουλίου είχε ως επίκεντρο 2 από τα 80 άρθρα. Αυτά αφορούν το μοντέλο της διοίκησης και για αυτό η Υπουργός λέει πως η σύγκρουση αφορά την εξουσία. Το υφιστάμενο μοντέλο –μοναδικό στα ευρωπαϊκά, αλλά και παγκόσμια δεδομένα– είχε αρνητικά αποτελέσματα και *«έκανε κυρίαρχες ακραίες μειοψηφίες»*. Έδωσε δείγματα ανομίας σε όλη την ελληνική κοινωνία. Η Υπουργός απειλείται πως ο νόμος δεν θα εφαρμοστεί και τα ιδρύματα θα κλείσουν. *“Άθλια ψέματα”* πυροδοτούν τις συγκρούσεις της επόμενης μέρας με τους φοιτητές. Κάνει λόγο για *«μεγάλες ανατροπές»*. Επίσης, για να υπογραμμίσει το πολιτικό κόστος της ανατροπής αναφέρει πως την *«αντιμετωπίζουν περίπου ως μελλοθάνατη συνεχώς σ' αυτό το Υπουργείο»*.

Το ΠΑΣΟΚ *“διαφημίζει”* το Συμβούλιο Διοίκησης ως ενίσχυση της διοικητικής αυτονομίας των πανεπιστημίων, τα οποία θα πρέπει να λογοδοτούν για τον τρόπο διαχείρισης και αξιοποίησης της πανεπιστημιακής περιουσίας. Οι περισσότεροι βουλευτές του ΠΑΣΟΚ παρουσιάζουν τον ν.1268 ως δημιούργημα των τότε αναγκών, που υπηρέτησε σωστά για τριάντα χρόνια την εκπαίδευση, αλλά έχει πλέον εξαντλήσει τη δυναμική του. Ο νέος νόμος βοηθά το πανεπιστήμιο να υπηρετεί την επιθυμούμενη άνοδο στο επίπεδο στις παρεχόμενες σπουδές, ενισχύει την αυτοδιοίκησή του, στοχεύει την αριστεία, συνδέει τα ιδρύματα με την κοινωνία, την εργασία, την ανάπτυξη της χώρας,



και τα υποστηρίζει να υπηρετούν τις ανάγκες τις εποχής μας, που απαιτούν αξιολόγηση, λογοδοσία, εξωστρέφεια και διεθνοποίηση.

Μετά από έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ ΠΑΣΟΚ και ΝΔ, καταλήγουμε πριν το τέλος της συζήτησης επί της αρχής –και αφού έχουν γίνει δεκτές κάποιες από τις τροποποιήσεις που προτάθηκαν από τη ΝΔ– να γίνει δεκτό το νομοσχέδιο επί της αρχής και από το κόμμα της Αξιωματικής Αντιπολίτευσης. Τα άρθρα που ενόχλησαν περισσότερο τα κόμματα της αντιπολίτευσης, τη συναίνεση των οποίων επιζητούσε η Κυβέρνηση, ήταν όσα αφορούσαν τη διοίκηση και τις πρυτανικές αρχές. Για να επιτευχθεί η συναίνεση, το ΠΑΣΟΚ αλλάζει τον τρόπο εκλογής του πρύτανη, αφήνοντας το Συμβούλιο να προτείνει τους επικρατέστερους και έπειτα να ψηφίζονται από την πανεπιστημιακή κοινότητα. Επίσης, συμφώνησε να αλλάξει το άρθρο για το πανεπιστημιακό άσυλο –το άρθρο 3 κατατέθηκε στην αρμόδια επιτροπή με τρεις παραγράφους: την §2 που έλεγε: «Υπεύθυνος για την τήρηση της παραγράφου 1, καθώς και την προστασία και ασφάλεια του προσωπικού και της περιουσίας του ΑΕΙ, είναι ο πρύτανης. Με τον οργανισμό κάθε ιδρύματος ορίζεται η διαδικασία διαφύλαξης της ακαδημαϊκής ελευθερίας». Πριν την ψήφιση του νομοσχεδίου η Υπουργός μοίρασε τις προσθήκες και βελτιώσεις του νόμου, όπου είχε διαγραφεί η §2 του άρθρου 3.

Οι βουλευτές του ΠΑΣΟΚ μετά την ψήφιση του νομοσχεδίου επί της αρχής είναι σύσσωμοι κατά της πανεπιστημιακής κοινότητας που αντέδρασε, ώστε να προστατευτούν τα οικεία συμφέροντα και δεν αναλογίστηκε τις αναρίθμητες παθογένειες των ιδρυμάτων –το επίπεδο της παραγόμενης γνώσης που υπολείπεται φανερά των προσδοκιών της παγκόσμιας κοινωνίας των πολιτών, τα ελληνικά πτυχία που έχασαν μέρος της διεθνούς τους ανταγωνιστικότητας, τα παιδιά μας που έφυγαν στο εξωτερικό. Όλοι ζητούσαν αλλαγές αλλά όταν ερχόταν η ώρα των παρεμβάσεων κανείς δεν ήθελε να του πειράξουν τα κεκτημένα· *οι συντεχνίες ζουν και βασιλεύουν*. Όλοι όσοι είναι υπέρ του νομοσχεδίου αντιδρούν με την αναλγησία των πανεπιστημιακών και κυρίως με τη δήλωση πως δεν θα εφαρμόσουν το νόμο. *«Η πανεπιστημιακή κοινότητα του Πανεπιστημίου Αθηνών δεν μας εξήγησε από πού αντλούσε αυτό το απαράδεκτο, για μένα, προκλητικό θράσος να τολμάει, να επιτίθεται και να διατυμπανίζει ότι δεν θα εφαρμόσει νόμο που ψηφίζει το ελληνικό Κοινοβούλιο, η εκλεγμένη Κυβέρνηση και Βουλευτές της Ελλάδος<sup>907</sup>»*. Η πλειοψηφία των βουλευτών του ΠΑΣΟΚ, μετά την ψήφιση επί της αρχής του νομοσχεδίου, πλέκουν το εγκώμιο της Διαμαντοπούλου για τη γενναία στάση της να επιφέρει τη σύγκλιση και την επακόλουθη συναίνεση.

Στην κατά άρθρο συζήτηση, μονοπώλιο αποτελεί η διαφοροποίηση στα άρθρα για την εκλογή κοσμήτορα και τις αλλαγές στο πανεπιστημιακό τμήμα. Ελάχιστες αναφορές γίνονται στο κεφάλαιο Ι΄ (ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ). Το νομοσχέδιο –μπορούμε να το χαρακτηρίζουμε μεγάλο σε έκταση και μεταρρυθμιστικό– συζητήθηκε έντονα στο Κοινοβούλιο. Το Κοινοβούλιο δεν εστίασε στην κατ' άρθρο συζήτηση, αλλά κυρίως στη συζήτηση επί της αρχής και τα κρισιμότερα άρθρα πραγματεύτηκαν ενιαία.

Ας δούμε επιλεκτικά κάποια στιγμιότυπα των αγορεύσεων στο Κοινοβούλιο ικανά να αποδώσουν τη δυναμική της συζήτησης αλλά και τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης μεταρρυθμιστικής προσπάθειας.

Η Εισηγήτρια της Πλειοψηφίας, Σοφία Γιαννακά, υπενθυμίζει πως οι στόχοι της Κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ είναι συγκεκριμένοι: να βελτιωθεί η ποιότητα των πανεπιστημίων και να συνδεθούν τα πανεπιστήμια με την ανάπτυξη και την αγορά εργασίας. Δεν παραλείπει τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη χρηματοδότηση, ώστε να μην *«πέφτουν σε ένα βαρέλι χωρίς πάτο» «τα χρήματα του ελληνικού λαού»*.

Ο Εισηγητής της Αξιωματικής Αντιπολίτευσης, Αριστόβουλος Σπηλιωτόπουλος, κομίζει αέρα συναίνεσης, δηλώνοντας πως *«στο χώρο της παιδείας αυτά που μας ενώνουν θα πρέπει πάντοτε να είναι περισσότερα από αυτά που μας διαφοροποιούν ή εν πάση περιπτώσει στο χώρο της παιδείας δεν επιτρέπεται ποτέ να αναζητούμε τις κομματικές αφετηρίες και να βλέπουμε την παιδεία σαν ένα χώρο κομματικής αντιπαράθεσης»*.

<sup>907</sup> Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση Ρ4ΣΤ' (24/08/2011), σελ. 15757.

Ο ΣΥΡΙΖΑ ζητά την ενεργοποίηση του άρθρου 100 του Κανονισμού της Βουλής θεωρώντας πως είναι αντισυνταγματικά συγκεκριμένα άρθρα του σχεδίου νόμου. Ο Κοινοβουλευτικός Εκπρόσωπος του ΣΥΡΙΖΑ, Θεόδωρος Δρίτσας, επιχειρηματολογεί κάνοντας χρήση έκδηλης διακειμενικότητας και αναφέρεται σε άρθρο του Αριστόβουλου Μάνεση για την πλήρη αυτοδιοίκηση των ΑΕΙ. Τον Μάνεση επικαλείται στη συνέχεια και ο Σπυρίδων Ταλιαδούρος, Κοινοβουλευτικός Εκπρόσωπος της ΝΔ, για το ίδιο θέμα. Οι βουλευτές του ΣΥΡΙΖΑ τονίζουν πως τα νομοσχέδια που κατατίθενται το καλοκαίρι μπορούν να “τιάσουν στον ύπνο” την ελληνική κοινωνία και να γίνουν νόμος του κράτους.

Το ΚΚΕ αποκαλεί συνολικά αντισυνταγματικό το νομοσχέδιο που εμποδίζει τα παιδιά του λαού να μορφώνονται. ΠΑΣΟΚ και ΝΔ δρομολογούν αλλαγές που προσαρμόζουν την εκπαίδευση στις απαιτήσεις και στις ανάγκες των μεγάλων επιχειρηματικών συμφερόντων. Το πρόγραμμα αυτό δεν υπαγορεύεται από την Τρόικα και το ΔΝΤ αλλά «*αποτελεί την επιτομή των κατευθύνσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των προηγούμενων νόμων που είχαν ψηφίσει για την ανώτατη εκπαίδευση και τις άλλες βαθμίδες οι κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ και της Νέας Δημοκρατίας, όπως ο νόμος της κ. Γιαννάκου το 2007, ο νόμος για τα μεταπτυχιακά το 2008 και ο νόμος σχετικά με τη ρύθμιση θεμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης το 2009*». Δεν υπάρχει ουσιαστική αντιπαράθεση μεταξύ ΠΑΣΟΚ και ΝΔ, καθώς ο νόμος πλαίσιο περιλαμβάνει αλλαγές που έχουν δρομολογηθεί εδώ και πάνω από μία δεκαετία με τη στρατηγική της Λισαβόνας και τις αποφάσεις της Μπολόνια. «*Η αξιολόγησή του εκπαιδευτικού προσωπικού γίνεται με κριτήρια επιχειρηματικότητας [...] Ετοιμάζονται και απολύσεις για τις χαμηλές βαθμίδες, αλλά ακόμη και για τους αναπληρωτές, όπως και για τους πρωτοβάθμιους, εφόσον δεν περνούν τις αξιολογήσεις που επιβάλλουν οι επιχειρήσεις*».

Ο ΛΑ.Ο.Σ πιστεύει πως το νομοσχέδιο δεν έχει κανένα ζήτημα αντισυνταγματικότητας. Ο Σπυρίδων - Άδωνις Γεωργιάδης, ειδικός αγορητής του ΛΑ.Ο.Σ, καταθέτει την προσωπική του μαρτυρία, ήταν συμμετοχος στον εθνικό διάλογο για την παιδεία που ξεκίνησε επί Σηλιωτόπουλου, πως από αυτόν απείχαν και τα δύο κόμματα της Αριστεράς, τα οποία σήμερα ισχυρίζονται ότι δεν υπήρξε διάλογος για τις αλλαγές στα πανεπιστήμια. Ο διάλογος αυτός συνεχίστηκε με τη συμβολή του Πανάρετου, και πάλι τα κόμματα της Αριστεράς απείχαν από τη σχετική συζήτηση, διότι δεν ανεγνώριζαν τη διαδικασία. Διερωτάται πώς αφού κάποιος απέχουν από όλες τις σχετικές συζητήσεις, όταν η διαδικασία φτάνει να καταλήξει κάπου, κατηγορούν τους πάντες στα ΜΜΕ για έλλειψη διαλόγου. Θεωρεί πως ο Σηλιωτόπουλος θέλει να υπερψηφίσει το νομοσχέδιο και είναι «*λυπηρό ότι η Νέα Δημοκρατία του κ. Αντώνη Σαμαρά έχει αποφασίσει να αντιγράψει την αντιπολιτευτική τακτική του κακού ΠΑΣΟΚ*». Το ΠΑΣΟΚ χρεώνεται την επιλογή της μη συμμετοχής του στην αναθεώρηση του Συντάγματος, γεγονός που θα ήταν υποστηρικτικό του νομοσχεδίου. Ο ΛΑ.Ο.Σ θα ασκήσει δριμεία κριτική αλλά επί της αρχής υπερψηφίζει το νομοσχέδιο. Ωστόσο, χαρακτηρίζει “εξαιρετικά άτολμο το νομοσχέδιο”, χωρίς χαρακτηριστικά μεγάλης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Δεν πιστεύει πως το νομοσχέδιο θα επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα, επικαλείται τον ν.1268/1982 που προέβλεπε πως μέχρι το τέλος του 1983 έπρεπε να έχουν εκδώσει όλα τα πανεπιστήμια εσωτερικούς κανονισμούς –*σήμερα έχουμε 2011 και ακόμη δεν έχουν εκδώσει*. Ο Γεωργιάδης υπενθυμίζει πως «*η Ανωτάτη Αρχή Αξιολογήσεως θεσμοθετήθηκε με το νόμο Γιαννάκου, πολεμήθηκε σκληρά από το τότε ΠΑΣΟΚ, τα πανεκπαιδευτικά συλλαλητήρια γινόντουσαν κάθε εβδομάδα, το Πολυτεχνείο κάηκε και εν πάση περιπτώσει θεσμοθετήθηκε*». Ο νόμος δεν εφαρμόστηκε ποτέ ολόκληρος. Ο παρόντας νόμος κάνει ένα βήμα παραπάνω και συνδέει την αξιολόγηση με τη χρηματοδότηση. Ζητά μεγαλύτερη αυστηρότητα –*«Πανεπιστήμιο που δεν κάνει καλά τη δουλειά του να μην παίρνει φράγκο. Καθηγητής που βγάξει αμόρφωτους μαθητές να μην πληρώνεται ούτε το μισθό του. Δεν το καταλαβαίνω γιατί πρέπει να παίρνει τα δικά μου τα λεφτά και να βγάξει αγράμματα παιδιά! Δεν το καταλαβαίνω! Ούτε οι μισθοί τους να μην είναι εξασφαλισμένοι εάν δεν κάνουν τη δουλειά τους. Αυτό είναι το σωστό βήμα*». Καταδικάζει τον “*παραλογισμό*” να λέει το ΠΑΣΟΚ “*Συνδέω την αξιολόγηση με τη χρηματοδότηση*” και να λέει η Νέα Δημοκρατία “*Διαφωνώ με τη σύνδεση αξιολογήσεως-χρηματοδοτήσεως*”, «*με συγχωρείτε αυτό είναι παράνοια, πρόκειται περι*

παράνοιας, ζούμε στο παρανοϊκό κράτος!». Για το αυτοδιοίκητο το επιχείρημα του Γεωργιάδη είναι: «Ποιος σας είπε ότι πρέπει να αποφασίζουν μόνοι τους κάποιιοι για τα λεφτά που παίρνουν από εμένα; Ποιος σας το είπε αυτό; Πού ακούστηκε; Εάν θέλουν τα πανεπιστήμια να έχουν το αυτοδιοίκητο, να βρουν λεφτά από αλλού. Στη ζωή όποιος πληρώνει ελέγχει και σε αυτόν λογοδοτεί. Εδώ πληρώνει το ελληνικό κράτος και άρα το ελληνικό κράτος πρέπει να έχει τον τελικό λόγο. Αυτή είναι η λογική θέση των πραγμάτων. Τα άλλα είναι αριστερίστικα, τα οποία μπήκαν στο Σύνταγμα σε αυτήν την ατέρμονη πορεία της Ελλάδος, στην περίφημη γενιά του Πολυτεχνείου για την οποία ζήτησε συγγνώμη ο κ. Λοβέρδος προχθές και καλά έκανε. Και έρχεται τώρα η Νέα Δημοκρατία να υπερασπιστεί τις καταστροφές που έφερε στην Ελλάδα η γενιά του Πολυτεχνείου; Αυτό θέλετε; Αυτό επιχειρεί σοβαρά η Νέα Δημοκρατία;».

Ο Βορίδης του ΛΑ.Ο.Σ θεωρεί πως το πανεπιστήμιο είναι ιδεολογικός μηχανισμός που σήμερα αναπαράγει την ιδεολογία της Αριστεράς. Αβίαστα, καταλήγει στο συμπέρασμα πως η Αριστερά αντιδρά σ' αυτήν τη μεταρρύθμιση διότι χάνει την κυριαρχία σ' αυτόν τον ιδεολογικό της μηχανισμό. Το σχέδιο νόμου καταλύει το ιδεολόγημα που οικοδομήθηκε από τη γενιά του Πολυτεχνείου, κάτι που επισημαίνει ότι ομολόγησε και ο Λοβέρδος. Κατηγορεί τη ΝΔ πως δεν είναι ιδεολογικά συνεπής και δεν παίρνει ξεκάθαρη θέση. Η θέση του ΛΑ.Ο.Σ είναι ξεκάθαρη «οι διοικούμενοι δεν συμμετέχουν στη διοίκηση».

Σε πολλές από τις αγορεύσεις βουλευτών που καταδικάζουν τις διατάξεις του νομοσχεδίου, με κύριο σημείο σύγκρουσης όπως αναφέραμε το συμβούλιο του ιδρύματος, υπάρχουν αναφορές για την “ξενόφερτη” φύση του νομοσχεδίου. Η Διαμαντοπούλου στηλιτεύει την αέναη σύγκρουση ανάμεσα στο ξένο και το εθνικό και την απόρριψη του ξενόφερτου. Το 1982 οι πρυτάνεις αποκαλούσαν τους θεσμούς ξενόφερτους και ο Παυλόπουλος σήμερα επικαλείται αμερικανόφερτα πρότυπα. «Το 1837 έχουμε το πρώτο διάταγμα περί σύστασης Πανεπιστημίου. Είναι ένα βαυαρικό μοντέλο. Το 1932 είναι ακριβώς η μεταφορά του γερμανικού Πανεπιστημίου. Από εκεί και πέρα έχουμε γαλλικές επιρροές. Το 1982 κάναμε το δικό μας μοντέλο». Για να στηρίξει τα επιχειρήματά της χρησιμοποιεί στοιχεία από το δίκτυο ΕΥΡΥΔΙΚΗ. «Στην Ευρώπη, λοιπόν, είκοσι δύο από τις είκοσι επτά χώρες πέρυσι τον Ιούλιο και είκοσι πέντε από τις είκοσι επτά χώρες φέτος έχουν το μοντέλο του Συμβουλίου της Συγκλήτου και του Πρύτανη. [...] Η τελευταία χώρα που έχει τώρα σε εξέλιξη τη μεταρρύθμιση και θέτει το θέμα του Συμβουλίου είναι η Ιταλία. Ο λόγος που υπάρχει αυτή η αλλαγή του μοντέλου πανεπιστημίων σε ευρωπαϊκό επίπεδο, εάν ανατρέξετε στην Ευρωπαϊκή Ένωση που γίνεται η ανάλυση του μοντέλου του πανεπιστημίου και της διοίκησής του, γίνεται σαφές ότι στην πάροδο του χρόνου φαίνεται ότι το μοντέλο στο οποίο ο πρύτανης πρέπει να συνδυάζει ακαδημαϊκή και διοικητική ικανότητα και ευθύνη, αλλάζει ως προς τον τρόπο επιλογής του. Και φαίνεται ότι η αποτύπωση του μοντέλου της ψηφοφορίας με την κλασική λογική που είχαμε, δεν υπάρχει πια σε όλες αυτές τις χώρες».

[Κουράκης, Σπηλιωτόπουλος, Παπαρήγα, Λαφαζάνης διαπληκτίζονται για τη μεταστροφή της Νέας Δημοκρατίας και τη συναίνεση. Η Διαμαντοπούλου επισημαίνει πως για πρώτη φορά εδώ και δεκαετίες και πολύ πριν τη Μεταπολίτευση πάνω από διακόσιοι πενήντα Βουλευτές στους τριακόσιους θα ψηφίσουν νομοσχέδιο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και χειροκροτείται. «Επιτέλους, για μια φορά αυτοί που ζουν μόνο με συγκρούσεις κατανοούν ότι η ελληνική Βουλή αυτήν την κρίσιμη στιγμή μπορεί να δώσει αυτό το μεγάλο μήνυμα, ότι στα μείζονα και στα σημαντικά μπορεί το πολιτικό σύστημα να ανταποκριθεί με γενναιότητα. Δεν έχει σημασία ο καθένας να κρατά τα δόγματα και τον εγωισμό του. Σημασία έχει να φθάσουμε στο συμπέρασμα που φθάσαμε σήμερα. Θέλω να ευχαριστήσω από την καρδιά μου και τους συναδέλφους Βουλευτές του ΠΑΣΟΚ και όλα τα κόμματα. Σας ευχαριστώ.»]

[Το νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων: «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων» έγινε δεκτό επί της αρχής κατά ευρεία πλειοψηφία – επί της αρχής ψηφίστηκε από 260 περίπου Βουλευτές].

Στη συνέχεια, ο Άδωνις Γεωργιάδης διεκδικεί τις αλλαγές επί του νομοσχεδίου ως επιτεύγματα των αιτημάτων του κόμματός του. Συνάμα, θεωρεί πως ο ΛΑ.Ο.Σ προκάλεσε τη ΝΔ να

δώσει θετική ψήφο, ζητώντας ονομαστική ψηφοφορία<sup>908</sup>. Επιτίθεται σε εφημερίδες και κανάλια που “γλείφουν” τη ΝΔ και τον χαρακτήριζαν δεκανίκι και παπαγαλάκι του ΠΑΣΟΚ. Καταγγέλλει πως αρκετοί βουλευτές δεν γνωρίζουν ούτε τι πραγματεύεται το νομοσχέδιο· δεν έχουν το δικαίωμα να ασκούν κριτική σε ανθρώπους που έχουν δουλέψει. Υπογραμμίζει πως ο Σαμαράς πριν την έναρξη της συζήτησης στο Κοινοβούλιο είπε πως θα διαγράψει όποιον ψηφίσει «ναι». Ο Κυριάκος Μητσοτάκης σήκωσε το βάρος της επίτευξης της συναίνεσης και αντί να διαγραφεί άλλαξε γνώμη ο Σαμαράς.

#### ***N.4076/2012 (ΦΕΚ 159 - 10.08.2012)-Ρυθμίσεις θεμάτων ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις.***

Ο νόμος έρχεται ως συμπλήρωμα του Ν.4009/2011, με στόχο την ομαλή μετάβαση από το υφιστάμενο νομοθετικό καθεστώς στο νέο.

#### ***Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 4076/2012 (30/07/2012)***

Στην εισαγωγή της εισηγητικής αναφέρεται πως η ψήφιση του Ν.4009/2011 «αποτελέσε ένα γεγονός με μεγάλη πολιτική σημασία καθώς ο νόμος αυτός εγκρίθηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία της Βουλής, με βάση την κοινοβουλευτική δύναμη των κομμάτων κατά το χρόνο ψήφισης του». Το παρόν νομοσχέδιο φέρει ρυθμίσεις για τη βελτίωση του Ν.4009/2011.

Ο νόμος, κατά την εφαρμογή του, παρουσίασε κάποιες δυσλειτουργίες. Οι ρυθμίσεις που προωθούνται έχουν δυο βασικά χαρακτηριστικά: 1. Προβλέπουν ένα μεταβατικό στάδιο για τη σταδιακή εφαρμογή των διατάξεων του νόμου, 2. Περιλαμβάνουν αλλαγές σε σημεία που πρέπει να βελτιωθούν, με τη σύμφωνη γνώμη όλων των ενδιαφερόμενων πλευρών (πολιτικά κόμματα, Σύνοδος Πρυτάνεων, Σύλλογοι διδασκόντων σε Πανεπιστήμια και ΤΕΙ, κ.λπ.). Στην εισηγητική υπενθυμίζεται πως «αυτή άλλωστε υπήρξε και η βασική δέσμευση της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού κατά την ανάλυση των προγραμματικών δηλώσεων της Κυβέρνησης που εγκρίθηκαν από τη Βουλή».

Ο άξονας γύρω από τον οποίο χτίζεται η εισηγητική είναι πως θα επιλυθούν «ζητήματα που έχουν προκύψει από τη μέχρι σήμερα εφαρμογή των μεταβατικών διατάξεων που περιλαμβάνονται στο ν. 4009/2011».

#### ***N.4076/2012 – Πρακτικά Βουλής (01/08/2012)***

##### ***Επισημάνσεις***

Τα κόμματα που υπερψηφίζουν το νομοσχέδιο –ΝΔ, ΠΑΣΟΚ και ΔΗΜΑΡ– στέκονται κυρίως στο γεγονός ότι πρέπει να βελτιωθούν κάποια κομμάτια του 4009, ώστε να μπει σε εφαρμογή, και το νέο ακαδημαϊκό έτος να ξεκινήσει με ανοικτά τα ιδρύματα. Ο ΣΥΡΙΖΑ και το ΚΚΕ επιμένουν πως για μια ακόμα φορά ένα νομοσχέδιο της παιδείας έρχεται με τη μορφή του κατεπειγόντος το καλοκαίρι και στοχεύει να περάσει κρίσιμες ρυθμίσεις χωρίς να υπάρξουν αντιδράσεις. Συγκεκριμένα, θεωρούν πως δεν βελτιώνει τίποτα αλλά φροντίζει να εφαρμοστεί ο νόμος-πλαίσιο της Διαμαντοπούλου. Οι ΑΝΕΛ κάνουν λόγο για παρεμβάσεις που απλά επαναφέρουν ρυθμίσεις που ίσχυαν στον 1268 και υπαγορεύτηκαν από τη ΔΗΜΑΡ –μεταξύ των βουλευτών της ΔΗΜΑΡ είναι οι συντάκτες του 1268. Το ΠΑΣΟΚ μιλά για τροποποιήσεις που μάλλον υπαγορεύτηκαν από το καθηγητικό κατεστημένο.

Η ΔΗΜΑΡ υπενθυμίζει πως τα πανεπιστήμια στις 31-8 μένουν χωρίς εκλεγμένες διοικήσεις και δεν μπορούν λειτουργήσουν χωρίς νομοθετική παρέμβαση τη νέα χρονιά. Πανεπιστήμια και πολιτεία πρέπει να επικοινωνούν και να αποκατασταθεί μεταξύ τους η εμπιστοσύνη. Οι ρυθμίσεις

<sup>908</sup> ...δεν ήταν δυνατόν η Νέα Δημοκρατία να καταψηφίσει αυτό το νομοσχέδιο, γιατί θα οδηγούσε σε ρήγμα στο κόμμα της Αξιωματικής Αντιπολίτευσης και επίσης, γνωρίζαμε τέσσερις συναδέλφους της Νέας Δημοκρατίας –ο ένας είναι σε όλους πια γνωστός γιατί το είπε και στο Βήμα, ο κ. Μητσοτάκης, αλλά υπήρχαν και άλλοι τρεις– οι οποίοι δήλωσαν ότι εμείς θα ψηφίσουμε «ΝΑΙ» εάν βάλετε ονομαστική. Βάλαμε ονομαστική. Ο κ. Σαμαράς απλώς υπό τον φόβο ότι θα αναγκαστεί να διαγράψει ένα μεγάλο τμήμα Βουλευτών του και όλη την εκσυγχρονιστική πτέρυγα αναγκάστηκε να αλλάξει τη θέση της Νέας Δημοκρατίας.

που συγκέντρωσαν τις αντιρρήσεις των περισσότερων πρέπει να επανεξεταστούν. Οι “αθέλητες συνέπειες του ν. 1268/1982” –συναλλαγή, ευνοιοκρατία και εκτροπή από τους δημοκρατικούς κανόνες, είναι αυτές που πρέπει να ρυθμιστούν. Έχει διανυθεί μεγάλη απόσταση και η ακαδημαϊκή κοινότητα αποδέχθηκε τα συμβούλια διοίκησης, τα εξωτερικά τους μέλη, την αξιολόγηση, τη λογοδοσία κ.α. Η ΔΗΜΑΡ κριτικάρει και τη ρητορική που υιοθέτησε επισήμως ο ΣΥΡΙΖΑ, ότι όποια αλλαγή και αν γίνει στο ν.4009/2011 δεν μεταβάλλει τα πράγματα και είναι απορριπτέα. Δηλώνει πως εργάστηκε συστηματικά για να εντοπίσει τις δυσλειτουργίες του νόμου και να επεξεργαστεί τις ρυθμίσεις που θα διορθώσουν παθογένειες. Επίσης, υπογραμμίζει πως θα παραμείνει εγγύηση της ομαλότητας στα πανεπιστήμια και θα λειτουργήσει συναινετικά.

Ο ΣΥΡΙΖΑ θεωρεί πως ο ν.4009/2011 δεν έτυχε της αποδοχής των πανεπιστημίων, των συγκλήτων, των συλλόγων εργαζομένων, των φοιτητικών παρατάξεων από την άκρα δεξιά μέχρι την άκρα αριστερά, ανεξαρτήτως πολιτικών εντάξεων και πεποιθήσεων. Αποκαλεί το νόμο “κλινικά νεκρό” και ζητά την κατάργησή του.

Είναι πολύ αποκαλυπτικός ο τρόπος που ο Δ. Κρεμαστινός περιγράφει απροκάλυπτα τις συνθήκες συναλλαγής μέσα στα πανεπιστήμια, που πρώτη προσπάθησε να σταματήσει η Γιαννάκου. Οι πρυτάνεις μετά την πρώτη τους θητεία αναγκάζονται για να επανεκλεγούν να συναλλαχθούν με το φοιτητή και με τον καθηγητή των μικρότερων βαθμίδων. Και συνεχίζει λέγοντας: *«Όπως ξέρετε ή όπως δεν ξέρετε, όταν ο φοιτητής έρχεται από το χωριό του, τον προσεγγίζουν οι περίφημες κομματικές οργανώσεις –που δεν είναι καν κομματικές, είναι ομάδες– οι οποίες τον διευκολύνουν να πάρει μία σημείωση, ένα σύγγραμμα ή οτιδήποτε να διαβάσει και του λύνουν και τα άμεσα προβλήματά του. Διότι, δυστυχώς, η συναλλαγή οδηγεί τους προέδρους να δημιουργούν προϋποθέσεις για το φοιτητή αυτό, πώς θα περάσει τα μαθήματά του, πώς θα εξυπηρετηθεί, πώς θα πάρει διατριβή αργότερα μπροστά από τους άλλους φοιτητές και πώς θα πάρει ακόμα και θέση στο πανεπιστήμιο. Αν ψάξετε να δείτε στα πανεπιστήμια ποιοι παίρνουν θέσεις, θα δείτε ποιοι συνδικαλιστές πήραν θέση λεκτόρων και ποιοι δεν πήραν ή συνεργατών ή οτιδήποτε. Η συναλλαγή, λοιπόν, είναι η πρώτη πληγή για το πανεπιστήμιο».*

Ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Ανδρέας Λοβέρδος, που ανήκει σε ένα από τα τρία κόμματα που στηρίζουν την Κυβέρνηση, δηλώνει πως αιφνιδιάστηκε από το πρώτο σχέδιο που, αντί να αναφέρεται στον αγώνα κατά της ύφεσης, έρχεται για να πάρει πίσω ένα άλλο που ψηφίστηκε πριν από 11 μήνες. Ζητά εξηγήσεις για την ανάληψη αυτής της νομοθετικής πρωτοβουλίας, χωρίς συνεδρίαση της Κυβέρνησης και χωρίς κάποια συμφωνία των κομμάτων δια των αρχηγών τους. *«Ως Νέα Δημοκρατία δεν έχετε τη δεδηλωμένη. Τη δεδηλωμένη έχει η τρικομματική Κυβέρνηση».* Υποστηρίζει πως υπάρχει πρόβλημα δημοκρατικής νομιμοποίησης. *«Ο προηγούμενος νόμος, μεταρρυθμιζόμενος σήμερα με την παρούσα αντιμεταρρύθμιση, ο 4009/2011, ψηφίστηκε εδώ μετά από προκοινοβουλευτική διαβουλευτική διαδικασία δεκαοκτώ μηνών. Ήταν συζήτηση η οποία ξέφυγε από τα όρια της χώρας. Ζητήσαμε γνώμη από τον ΟΟΣΑ. Την είχαμε. Ζητήσαμε γνώμη από Υπουργούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης κρατών-μελών που είχαν σχετική μεταρρυθμιστική εμπειρία. Και αφού τελείωσε αυτό, έγιναν εκτεταμένες συζητήσεις στην Εθνική Αντιπροσωπεία, στο Κοινοβούλιο, αφού προηγήθηκαν τέσσερις διακομματικές συνεδριάσεις».* Παράλογο, επομένως, ένα νομοσχέδιο που έλαβε 255 ψήφους βουλευτών να έρχεται για αλλαγή σε 18 μήνες. Αφήνει αιχμές για τον Υφυπουργό παιδείας λέγοντας πως *«Τα πράγματα έγιναν σαφή όταν διορίστηκε ως Υφυπουργός Παιδείας ο κ. Παπαθεοδώρου, ο οποίος όταν η Βουλή μας ψήφισε με διακόσιες πενήντα πέντε ψήφους τη μεταρρύθμιση, είχε πει ότι ο νόμος θα μείνει ένα χαρτί με γράμματα και δεν θα εφαρμοστεί. Η τοποθέτησή σας εδώ –δεν έχω τίποτα μαζί σας, ούτε με τον Υπουργό– αυτό το μήνυμα έστειλε πριν από ένα μήνα σε όλους. Και, να, που ήταν κάτι απολύτως οργανωμένο: Να τα πάρετε όλα πίσω».* Κλείνοντας, τους κατηγορεί για “ευκαμψία απέναντι σε κατεστημένα”.

Ο Υφυπουργός Παιδείας, Θεόδωρος Παπαθεοδώρου, θεωρεί πως ο Λοβέρδος επιχείρησε να προσβάλει την ακαδημαϊκή ιδιότητά του<sup>909</sup>. Στα Πρακτικά της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων βρίσκεται αυτό που είπε ένα χρόνο πριν –*«Είχα πει τότε ότι ακριβώς επειδή λείπουν τα*

<sup>909</sup> Μέλος ΔΕΠ του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Υπήρξε Πρόεδρος του Τμήματος και Πρύτανης του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

εργαλεία για να λειτουργήσει αυτός ο νόμος, θα φτάσουμε σε ένα θορυβώδες αδιόικητο». Λίγο πριν ανοίξουν τα ιδρύματα, το πρόβλημα λύνει η νομοθετική πρωτοβουλία του Υπουργού Παιδείας. «Δεν χρειάζονται νομίζω πλέον εμμονές. Η εφαρμογή του νόμου έχει να κάνει αυτή τη στιγμή, από τη μία πλευρά με τις αδυναμίες που έρχεται να ανατάξει η νομοθετική πρωτοβουλία και από την άλλη έχει να κάνει και με κάτι άλλο, με την πεποίθηση ότι με αυτά τα εργαλεία μπορεί να ανοίξει το πανεπιστήμιο, γιατί αυτό ενδιαφέρει όλους μας. Όσο για το υπονοούμενο, περί εκφραστών οργανωμένων συμφερόντων, πιστεύω αυτονόητα ότι αυτό θα πρέπει να το ψάξουμε αλλού και όχι στην παρούσα πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας».

Η Ρεπούση της ΔΗΜΑΡ τονίζει πως ο βασικός λόγος για τον οποίο η ΔΗΜΑΡ καταψήφισε τον Ν.4009 ήταν «επιστημολογικός»: κυρίως αφορούσε την κατάργηση των τμημάτων ως βασικών ακαδημαϊκών μονάδων. Ο δεύτερος λόγος αφορούσε το σύστημα διακυβέρνησης –πανίσχυρο Συμβούλιο διοίκησης, το οποίο η βουλευτής χαρακτηρίζει «χωρίς θεσμικά αντίβαρα», ανοιχτό στη συναλλαγή και στην αυθαιρεσία. Τρίτος λόγος ότι απουσίαζε απ’ αυτόν παντελώς η έρευνα. Η βουλευτής αναφέρει πως έχουμε μία παράδοση μη εφαρμογής των νόμων πάνω στην οποία «ακούμπησε» και η μη εφαρμογή του ν. 4009<sup>910</sup>. «Η μη εφαρμογή των μεταρρυθμιστικών νόμων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία δέκα χρόνια οδηγεί σταδιακά στην απαξίωση του δημόσιου χαρακτήρα του δημόσιου πανεπιστημίου, έτσι ώστε στο τέλος αυτό που θα μείνει θα είναι κάτι που ίσως δεν θα μπορούμε να υπερασπιστούμε».

Μείζονα στόχο αποκαλεί η Φωτίου του ΣΥΡΙΖΑ την εφαρμογή του ν. 4009, «δηλαδή την εφαρμογή του νεοφιλελεύθερου υποδείγματος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στα ΑΕΙ πάση θυσία».

Ο υπουργός Παιδείας, επιμένει πως το αίτημα για αξιολόγηση είναι συλλογικό και προέρχεται από τον ανώνυμο φοιτητή και την ανώνυμη φοιτήτρια, από τους καθηγητές, τους εκπαιδευτικούς. Η ΑΔΙΠ πρέπει να κάνει μια καταγραφή και μια αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης. Στη συνέχεια, θα εξεταστεί η υφιστάμενη κατάσταση, θα γίνει διάλογος με την ακαδημαϊκή κοινότητα και την κοινωνία και θα θεσπιστούν κριτήρια.

Ο πρώην Πρωθυπουργός Γεώργιος Παπανδρέου δηλώνει την πρόθεσή του να καταψηφίσει και να ζητήσει και την απόσυρση. Θεωρεί πως το νομοσχέδιο περνά το λάθος μήνυμα της οπισθοχώρησης και της συνθηκολόγησης, δίνει το μήνυμα ότι «ενδίδουμε σε κάποιες ισχυρές συντεχνίες καθηγητών, σε βάρος του κοινωνικού συνόλου και ειδικότερα της νέας γενιάς». Στη διαπραγμάτευση με τους εταίρους για την πιο ήπια προσαρμογή ένα από τα όπλα θα ήταν η ανάδειξη του μεταρρυθμιστικού έργου που προωθήσαμε και προωθούμε κάτω από αντίξοες συνθήκες –πρέπει να διορθωθούν οι στρεβλώσεις, η αδιαφάνεια, η διαφθορά, η σπατάλη, η πελατειακή διαχείριση των υλικών αλλά και των ανθρώπινων πόρων. «Οι περσινές αλλαγές στα πανεπιστήμια χαιρετίστηκαν απ’ όλους τους διεθνείς οργανισμούς. Και η Ελλάδα την περίοδο του 2009-2011 ήταν συνολικά, η πρώτη χώρα στον κόσμο στον ΟΟΣΑ, δηλαδή στις πιο αναπτυγμένες βιομηχανικά χώρες, σε ρυθμό υιοθέτησης μεταρρυθμίσεων σε όλους τους τομείς». (Επίκληση στην αυθεντία) «...θέλω να επικαλεστώ ένα μεγάλο δάσκαλο, έναν ακατάπαυστο εργάτη της παιδείας και από την έδρα, αλλά και στη θεωρία και για την ιστορία του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ήταν και για μένα δάσκαλος, όσο χειριζόμουν τα θέματα παιδείας στη χώρα. Αναφέρομαι στον Αλέξη Δημαρά τον οποίο χάσαμε δυστυχώς φέτος το καλοκαίρι. Μιλώντας αυτός για την ιστορία της παιδείας στην Ελλάδα, μου έλεγε ότι η βασικότερη αδυναμία είναι η απουσία συνέχειας και σοβαρού μακροπρόθεσμου προγραμματισμού και έβλεπε ότι η θεραπεία γι’ αυτό το μεγάλο πολιτικό πρόβλημα θα ήταν η διαμόρφωση της ευρύτατης συναίνεσης γύρω από τα θέματα της παιδείας, τα βασικά θέματα προγραμματισμού και αποφάσεων για την παιδεία, μια διακομματική

<sup>910</sup> «Είναι κοινό μυστικό ότι ο νόμος αυτός εφαρμόστηκε επιλεκτικά και, για να είμαι ακριβής, εφαρμόστηκε κυρίως σε ό,τι αφορούσε τις εξελίξεις των μελών ΔΕΠ, βέβαια ακολουθώντας μια μακρά κουλτούρα και παράδοση μη εφαρμογής των νόμων. Γιατί πρέπει να πούμε ότι δεν είναι ο μόνος νόμος μεταρρύθμισης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν εφαρμόστηκε. Ούτε ο προηγούμενος είχε εφαρμοστεί, δηλαδή ο “νόμος Γιαννάκου”, με ευθύνη της προηγούμενης Κυβέρνησης και πιθανότατα και με ευθύνη της υπουργίας Γιαννάκου δεν είχε εφαρμοστεί ο προηγούμενος νόμος».

και όχι μόνο συνεργασία». Η αρχή αυτή εφαρμόστηκε από τον Παπανδρέου όταν μίλησε με το σημερινό Πρωθυπουργό και τότε Αρχηγό της αντιπολίτευσης, τον Αντώνη Σαμαρά, για να βρεθούν οι κοινοί τόποι και να ψηφιστεί τότε αυτός ο νόμος. Ονομάζει αυτή τη στιγμή «ιστορική κατάκτηση για την παιδεία μας, αλλά και για τον πολιτικό μας πολιτισμό, κάτι που και ενέπνευσε και χαιρετίστηκε από τον ελληνικό λαό, από τα μέσα ενημέρωσης και αυτή η κατάκτηση δεν πρέπει να πεταχτεί στον κάλαθο των αχρήστων».

Η Κοινοβουλευτική Εκπρόσωπος του ΠΑΣΟΚ Χριστοφιλοπούλου επιχειρηματολογεί σε έντονο ύφος υπέρ της συναίνεσης και υπέρ της αξιολόγησης: «...Εν πάση περιπτώσει, υπάρχει αυτή τη στιγμή μία πλειοψηφία στη Βουλή. Ας εκφραστεί αυτή η πλειοψηφία και ό,τι αποφασίσει αυτή η πλειοψηφία, ας είναι αυτό που θα προσπαθήσουμε να εφαρμόσουμε! Ας σεβαστούμε τη δημοκρατία μας! Ας σεβαστούμε αυτή τη Βουλή! Αν δεν το θέλουν κάποιοι και θέλουν να αντιδράσουν, πάλι θα πρέπει κάπως να σεβόμαστε αυτό το κράτος και να εφαρμόζονται οι νόμοι, για να μπορούμε να τους αξιολογούμε! Η λέξη «αξιολόγηση» είναι άλλη μία λέξη η οποία έχει δαιμονοποιηθεί από το ελληνικό πολιτικό σύστημα! Ναι, στην αξιολόγηση στα πανεπιστήμια, ναι, στην αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ναι, στην αξιολόγηση στα σχολεία!».

Όπως στον Ν.4009 έτσι και εδώ τα κόμματα της Αριστεράς υπονοούν πως θα συμβάλλουν στη μη εφαρμογή του νόμου και με τη μέθοδο της πρόρρησης παρακινούν τους ενεχόμενους – φοιτητές, πρυτάνεις, καθηγητές– να μην τον εφαρμόσουν.

#### 6.2.9.4 Σχόλια – Παρατηρήσεις

Την περίοδο 2010-2013 η Ελλάδα υφίσταται μια πολιτική και κοινωνική κρίση με βαριές επιπτώσεις στην οικονομία που πυροδοτούν την ύφεση και την ανεργία. Η χώρα αντιμετωπίζει δομικά προβλήματα όπως υψηλό δημόσιο έλλειμμα, υψηλό δημόσιο χρέος και υψηλό έλλειμμα στο ισοζύγιο εξωτερικών συναλλαγών. Ο ρόλος του κράτους τα χρόνια που προηγήθηκαν της κρίσης ερμηνεύει κάποιες από τις παθογένειες του συστήματος. Το 2010 η Ελλάδα προσφεύγει στο μηχανισμό στήριξης της ΕΕ και υπογράφει μνημόνιο με το ΔΝΤ και την ΕΕ. Το 2012 υπογράφεται δεύτερο πρόγραμμα οικονομικής προσαρμογής με την Τρόικα. Η περίοδος έχει ακραία πόλωση και οι πολιτικοί αναλυτές μιλούν για νέο διχασμό. Τα μνημόνια δημιουργούν αντιπαλότητα, οι πολίτες διχάζονται για οικονομικά ζητήματα αλλά και για τη στάση τους απέναντι στους μετανάστες και τους αλλόθρησκους.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο Ν.3848/2010 είναι ο πιο πολυσυζητημένος νόμος για την αξιολόγηση μετά τη μεταπολίτευση. Υπάρχει μια έντονη επιθυμία από την πλευρά της υπουργού να εφαρμοστούν όσα θεσμοθετούνται· για παράδειγμα η υπουργός ενεργοποιεί την αξιολόγηση πριν τη συζήτηση του νομοσχεδίου στην επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής (ΕΓΚ.Γ1/37100/31-03-2010). Λίγες μέρες αργότερα (13-4-2010) βάζει σε εφαρμογή την υλοποίηση του σχεδίου του υπουργείου παιδείας «Νέο Σχολείο». Το σχέδιο προοικονομεί πως οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να δεχθούν μια διαδικασία «αντικειμενική, δημιουργική και θετική για το σχολείο». Η διαδικασία χαρακτηρίζεται εσωτερική και οι δράσεις που θα ενεργοποιούν τη σχολική κοινότητα αφορούν τους πόρους και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, το πρόγραμμα, το κλίμα και τις σχέσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, τις εξωδιδασκτικές δράσεις του σχολείου, την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας. Τα βήματα της διαδικασίας θυμίζουν τυπική περίπτωση διασφάλισης ποιότητας στην παροχή υπηρεσιών.

Στην Εισηγητική Έκθεση του νόμου διατυπώνεται ο στόχος για μια σειρά νομοθετημάτων που θα υλοποιήσουν το «Νέο Σχολείο» με κεντρικό σύνθημα το «πρώτα ο μαθητής». Οι προσδοκίες των μαθητών πρέπει να εκπληρώνονται, να μην υπάρχουν ανισότητες και να επιτευχθεί η σύγκλιση με τους στόχους της Ε.Ε. για την εκπαίδευση. Η εισηγητική ευαγγελίζεται πως η υψηλή ποιότητα θα αποτελέσει το μοχλό της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης της χώρας. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια να ξεκαθαριστεί πως έχει επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή συναίνεση· μέσω της διαβούλευσης, των Συμβουλίων Εκπαίδευσης, των μελετών του Π.Ι., των προτάσεων των παιδαγωγικών και καθηγητικών τμημάτων της χώρας, των προτάσεων των συνδικαλιστικών ομοσπονδιών, της μελέτης από το δίκτυο ΕΥΡΙΔΙΚΗ των εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών, της μελέτης της επιστημονικής αρθρογραφίας. Η εισηγητική χρησιμοποιεί ως αρωγό πειθούς

πρόσφατη έρευνα του ΟΟΣΑ [έκδηλη διακειμενικότητα]. Παρουσιάζεται ως αναγκαία συνθήκη για την εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης η ορθολογική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Τα στελέχη διοίκησης πρέπει να επιλέγονται αξιολογικά και με διαφάνεια. Υποψήφιος που δεν συμμετέχει στις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δεν μπορεί να συμμετέχει στις διαδικασίες επιλογής [άμεση χειραγώγηση-απειλή]. Ο υποψήφιος θα αυτοαξιολογείται και θα προγραμματίζει το έργο του. Η αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών επιδιώκει την καταγραφή θετικών και αρνητικών στοιχείων, είναι εσωτερική διαδικασία και τα αποτελέσματά της θα παρουσιάζονται δημόσια και θα δημοσιεύονται στο διαδίκτυο.

Στη Βουλή το νομοσχέδιο συζητείται το Μάιο του 2010 μαζί με το 1<sup>ο</sup> Μνημόνιο. Το ΠΑΣΟΚ διατείνεται πως ένας “ικανός” εκπαιδευτικός και το νέο σχολείο θα κάνουν πράξη το «πρώτα ο μαθητής». Η ΝΔ αποκαλεί το νομοσχέδιο χωρίς συνοχή, πρόχειρο, βεβιασμένο, άτολμο και φοβικό. Είναι σύμφωνη με το θεσμό της αξιολόγησης και τη λογοδοσία, αλλά θεωρεί πως αντί αυτού το ΠΑΣΟΚ υλοποιεί μια εσωτερική τυπική διαδικασία. Διαφωνεί με τις διατάξεις που αφορούν το θεσμό το μέντορα και αντιτίθεται με την εκ των υστέρων έκδοση Υ.Α. Το ΚΚΕ κάνει λόγο για παλιές διατάξεις που δεν εφαρμόζονταν και θα ενεργοποιηθούν τώρα. Θεωρεί πως προετοιμάζεται το έδαφος για τη συμμετοχή των γονιών και των μαθητών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και συνακόλουθα την αυτονόμηση των σχολικών μονάδων. Θα ακολουθήσει κατηγοριοποίηση, συγχώνευση και κλείσιμο σχολείων –ιδιαίτερα αυτών σε φτωχές λαϊκές γειτονιές. Αυτό που πρέπει να αξιολογηθεί είναι η υποχρηματοδότηση της παιδείας και η άσχημη υλικοτεχνική υποδομή. Κατηγορεί το νομοσχέδιο πως εκπροσωπεί τις ανάγκες της αγοράς, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού τον αναγκάζει να προσαρμόζεται σε απαιτήσεις που δεν συνδέονται απαραίτητα με το μάθημα (εφαρμογή καινοτομιών, δραστηριότητες, καθοδηγούμενος εθελοντισμός, σύνδεση με τις ανάγκες της αγοράς, παρουσίαση και αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών κ.λπ.). Καταγγελτικός είναι ο λόγος του για την επιλογή στελεχών όπου κριτήριο αποτελεί η συμμετοχή τους στα προγράμματα της αξιολόγησης. Ο ΛΑ.Ο.Σ. συμφωνεί απόλυτα με την αξιολόγηση και επιτίθεται στα κόμματα για τη μεταξύ τους ασυνεννοησία, καθώς και την τάση της Αριστεράς να είναι διαρκώς στην άρνηση. Είναι πιο αυστηρό με το ΠΑΣΟΚ το οποίο κατά την άποψή του, μεταξύ άλλων, δόμησε ένα σύστημα εκπαίδευσης που δημιουργεί αγράμματους μαθητές, απομάκρυνε τους επιθεωρητές, κατήργησε την αξιολόγηση, κατέστρεψε την ελληνική γλώσσα. Ο ΣΥ.ΡΙ.ΖΑ. επικεντρώνεται στις επιπτώσεις του νομοσχεδίου στους εκπαιδευτικούς και τονίζει πως δέχονται ολόπλευρη επίθεση. Καταγγέλλει πως τα εργασιακά τους δικαιώματα συρρικνώνονται σε συμφωνία με τις απαιτήσεις του ΔΝΤ. Τάσσεται υπέρ της ‘σωστής’ αξιολόγησης που θα ενισχύσει τα σχολεία και δεν θα τα διαχωρίσει σε κατηγορίες. Όπως το ΚΚΕ, έτσι και ο ΣΥ.ΡΙ.ΖΑ. βρίσκει ομοιότητες με την αξιολόγηση που υφίσταται στη Βρετανία, η οποία και για τα δύο κόμματα “κλείνει σχολεία”. Η Υπουργός Παιδείας παραθέτει στη Βουλή κάποια ποσοτικά στοιχεία για να αιτιολογήσει τις αλλαγές που προτείνει, κυρίως στους διορισμούς των εκπαιδευτικών, ενώ δεν διστάζει να καταγγείλει τη δυνατότητα του εκάστοτε Υπουργού να πραγματοποιεί αποσπάσεις και ρουσφέτια. Στο λόγο της δίνει έμφαση στα δημοσιονομικά προβλήματα της χώρας και στο πως θα επιλυθούν. Θεωρεί πως τα προβλήματα είναι τόσο μεγάλα που δικαιολογούν σκληρές λύσεις, τις οποίες μπορεί να χρεωθούν οι πολιτικοί και να μην επανεκλεγούν, κάτι που τη βρίσκει έτοιμη να το αποδεχθεί. Επικαλείται την αυθεντία, και συγκεκριμένα το μεγάλο παιδαγωγό Αλέξη Δημαρά (εν ζωή το 2010) ο οποίος εκφράζει παραστατικά την αποδοχή του στο σχέδιο «Νέο σχολείο». Επαναλαμβάνει ότι η αξιολόγηση είναι αποδεκτή από την κοινωνία και τους εκπαιδευτικούς. Παρά τα συμφέροντα και τις προσδοκίες συγκεκριμένων ομάδων, πιστεύει πως εκπαιδευτικοί και βουλευτές όλων των παρατάξεων θα στηρίξουν το νομοσχέδιο. Υπενθυμίζει πως το κλίμα για την αξιολόγηση στα σχολεία δεν είναι θετικό και πρέπει να δουλέψουν όλοι ώστε να πεισθούν οι εκπαιδευτικοί για το πόσο σημαντικό είναι να εφαρμοστούν οι αξιολογικές διαδικασίες. Ο Ευθυμίου, από τη θέση του κοινοβουλευτικού εκπροσώπου του ΠΑΣΟΚ, ισχυρίζεται πως η χώρα μας θα μπορούσε να έχει πολύ καλύτερο ποιοτικά εκπαιδευτικό σύστημα. Αποδίδει ευθύνες στη ΝΔ για τη μη εφαρμογή του προηγούμενου νόμου της αξιολόγησης (Ν.2986/2002), και καλεί τα



κόμματα να κάνουν υπέρβαση και να υποστηρίξουν το νομοσχέδιο που θα συνδράμει να βγει ο τόπος μας από τη δύσκολη θέση στην οποία βρίσκεται. Οι βουλευτές του ΠΑΣΟΚ χρησιμοποιούν διάφορα είδη πειθούς ώστε να επιτύχουν συναίνεση –επίκληση στο ήθος του πομπού, επίκληση στην αυθεντία, δομή λύσης στην κρίση, λογικά επιχειρήματα, συναισθηματικό λόγο, συγκριτικό παράδειγμα κ.α. Κάποιοι, όπως ο Μόσιαλος, επικαλούνται μοντέλα των δυτικών χωρών που υπό προϋποθέσεις δημιουργούν πίεση είτε στους χρήστες των υπηρεσιών να αυξήσουν τις απαιτήσεις τους, είτε στους άμεσα ενεχόμενους να αλλάξουν πρακτικές, είτε στην πολιτική ηγεσία να αλλάξει τις ρυθμιστικές παρεμβάσεις. Αρκετοί βουλευτές της κυβέρνησης κατηγορούν για την “κατάντια” του εκπαιδευτικού συστήματος τους εκπαιδευτικούς, ενώ κάποιοι προτείνουν κυρώσεις για όσους αξιολογηθούν αρνητικά. Συγκρούονται με τους βουλευτές του ΣΥΡΙΖΑ που θεωρούν την υποχρηματοδότηση γενεσιουργό αιτία της “κακής” παιδείας και του ΚΚΕ που εμμένει πως όσα νομοθετούνται θωρακίζουν την ταξική παιδεία.

Το 2013 τα οικονομικά της χώρας είναι ακόμα σε άσχημη κατάσταση και στο κοινοβούλιο υπάρχουν έντονες αντιπαραθέσεις, παρά το γεγονός πως συγκυβερνούν ΝΔ και ΠΑΣΟΚ. Ο νόμος Ν.4142/2013 αφορά τη δημιουργία της ΑΔΙΠΠΔΕ, της οποίας η αποστολή είναι η «*διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*». Το έργο που της ετοιμάζει το νομοσχέδιο είναι πολυσχιδές και σύνθετο. Περιλαμβάνει αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, υποστήριξη του έργου του υπουργείου για να βελτιωθεί η εκπαιδευτική πολιτική, διαμόρφωση διαδικασιών, κριτηρίων και δεικτών αξιολόγησης, ανάπτυξη πληροφοριακού συστήματος διαχείρισης και βάσης δεδομένων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των διευθυντών όλων των επιπέδων (εκπαίδευσης, περιφερειακών κ.λπ.) στην εφαρμογή της αξιολόγησης της δράσης των εκπαιδευτικών μονάδων, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, διεξαγωγή μελετών σχετικά με την αποστολή της. Η Αρχή καλείται να συγκροτήσει σε κάθε διεύθυνση εκπαίδευσης πενταμελείς επιτροπές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και να συντάξει έκθεση αξιολόγησης την οποία θα δημοσιοποιήσει.

Στην Εισηγητική Έκθεση του νόμου επιχειρείται σύγκριση με την κατάσταση στο διεθνή χώρο και επισημαίνεται πως η Ελλάδα δεν αξιολογεί το εκπαιδευτικό έργο. Συνδέεται η αναβάθμιση της ποιότητας με την αποτίμηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ μνημονεύονται και οι δεσμεύσεις της χώρας στη ΕΕ. Τονίζεται πως η ανεξάρτητη αυτή αρχή θα πρέπει να φροντίσει για την εφαρμογή μιας ανατροφοδοτικής αξιολογικής διαδικασίας. Συνάμα, η διαδικασία θα πρέπει να είναι αδιάβλητη και να οικοδομεί εμπιστοσύνη μεταξύ της Πολιτείας και της εκπαιδευτικής κοινότητας, να διαμορφώνει κουλτούρα αξιολόγησης και να στηρίζει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στην Έκθεση συνεπειών ρύθμισης αναδεικνύεται το πρόβλημα του καθορισμού εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς αξιολόγηση που συνεπάγεται τη χρήση κριτηρίων πολιτικής σκοπιμότητας και των υποκειμενικών θέσεων των συμβούλων, στελεχών και πολιτικών. Η κατάσταση που επικρατεί στην Ευρώπη και στις χώρες του ΟΟΣΑ είναι πολύ διαφορετική από αυτήν στην Ελλάδα. Σε αυτές έχουν αναπτυχθεί πολυδιάστατα συστήματα αξιολόγησης και υπάρχει ανεξάρτητος φορέας που εποπτεύει, αξιολογεί και διασφαλίζει την ποιότητα. Στο τμήμα για τις συνέπειες στην οικονομία υπογραμμίζεται η βελτίωση του επιπέδου μόρφωσης του εργατικού δυναμικού. Στις συνέπειες στην κοινωνία, μεταξύ άλλων, προβάλλεται η περιφρούρηση του κύρους των εκπαιδευτικών.

Στο Κοινοβούλιο ξεκαθαρίζεται ξανά από όλα τα κόμματα πως όλοι επιθυμούν να θεσμοθετηθούν αξιολογικές διαδικασίες. Εντούτοις, δεν υπάρχει καθόλου σύμπνοια για το πως, τι, από ποιόν, με τι συνέπειες κ.λπ. Οι βουλευτές συγκλίνουν με τη γραμμή του κόμματός τους και υπάρχουν και περιπτώσεις που εν τη ρύμη του λόγου λέγονται και κάποιες λεπτομέρειες που καλό θα ήταν να μην αποκαλυφθούν. Η ΝΔ μιλά για βελτίωση και προκαλεί λέγοντας πως όσοι αρνούνται την αξιολόγηση δεν παράγουν έργο, στέλνει και μήνυμα ότι οι ανεπαρκείς πρέπει να απομακρυνθούν από την εκπαίδευση. Το ΠΑΣΟΚ σε μια προσπάθεια να διατηρηθούν οι ισορροπίες και να υπογραμμίσει την ιδεολογική διαφορά του με τη ΝΔ κάνει λόγο για αξιολόγηση που

επιφέρει βελτίωση και όχι τιμωρία. Η ΔΗΜΑΡ αποδέχεται την αξιολόγηση που δίνει έμφαση στην ποιότητα με παιδαγωγικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα. Το ΚΚΕ απορρίπτει την αξιολόγηση μιας φύση ταξικής παιδείας. Οι ΑΝΕΛ συμφωνούν με το θεσμό της αξιολόγησης αλλά καταψηφίζουν το νομοσχέδιο. Η ΝΔ υπογραμμίζει πως δεν υπάρχει ιδανικό σύστημα αξιολόγησης, ωστόσο η έλλειψή του επιφέρει πολλές παθογένειες. Επιθυμεί ένα αξιολογικό σύστημα το οποίο να είναι αδιάβλητο, να δημιουργεί εμπιστοσύνη στην εκπαιδευτική κοινότητα για τους θεσμούς, να διαμορφώνει αξιολογική κουλτούρα στα σχολεία με πρωταγωνιστές τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη δικαιοσύνη. Υπάρχουν κάποιοι ερειστικοί βουλευτές της που ξεκάθαρα ζητούν την απομάκρυνση των δημοσίων υπαλλήλων που είναι ανεπαρκείς, χωρίς καμιά προσπάθεια από την πολιτεία για να βελτιωθούν. Ο ΣΥΡΙΖΑ δηλώνει πως στην αξιολόγηση κρύβονται μνημονιακές δεσμεύσεις, αυτές της μείωσης των δαπανών για την εκπαίδευση –μείωση των εκπαιδευτικών και καθήλωση και μείωση του μισθού τους. Τα σχολεία θα κατηγοριοποιηθούν και μερικά εξ αυτών θα κλείσουν, οι κοινωνικές ανισότητες θα οξυνθούν, τα σχολεία θα αναζητούν μόνα τους πόρους και χορηγούς. Το ΠΑΣΟΚ αδυνατεί να φανταστεί ποιοτική εκπαίδευση χωρίς αξιολόγηση. Αποκαλύπτει πως στις δικές του μεταρρυθμιστικές προσπάθειες η θεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δεν ήταν παρά ο δούρειος ίππος για να περάσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Μολαταύτα, γνωρίζει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν “κακό τέρας” την αξιολόγηση και κάποιοι από αυτούς επιθυμούν να μην δίνουν λογαριασμό σε κανέναν. Οι ΑΝΕΛ συμφωνούν απόλυτα με το θεσμό της αξιολόγησης, εντούτοις κατηγορούν την Κυβέρνηση πως θέλει να φορτώσει την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος στους εκπαιδευτικούς. Η ΔΗΜΑΡ τονίζει πως χωρίς αξιολόγηση δεν μπορεί να υφίσταται καλό δημόσιο σχολείο ή σωστός σχεδιασμός εθνικής στρατηγικής για την εκπαίδευση. Ο καλός εκπαιδευτικός δεν πρέπει να φοβάται την αξιολόγηση, αλλά αυτό προϋποθέτει ένα σωστό αξιολογικό σύστημα που δεν θα τον υποβάλλει σε κυνήγι τυπικών προσόντων, ντοσιέ, και προγραμμάτων. Το ΚΚΕ παραμένει αμετακίνητο στην άποψη πως δεν υφίσταται καλή και κακή αξιολόγηση. Είναι δεδομένο για το κομμουνιστικό κόμμα ότι θα είναι αντιδραστική, αντιλαϊκή, ενάντια στα λαϊκά μορφωτικά δικαιώματα. Τα κριτήρια αναφέρονται στα μαθησιακά αποτελέσματα και αυτό θα οδηγήσει στη διαφοροποίηση και την κατηγοριοποίηση των σχολείων, στον ταξικό διαχωρισμό των σχολικών μονάδων και των μαθητών από μικρή ηλικία. Θα ενοχοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί και η σχολική μονάδα χωρίς να ληφθεί υπόψη καμιά κοινωνικοοικονομική ιδιαιτερότητα. Υπενθυμίζει [επίκληση στο συναίσθημα–φόβος] ότι με βάση το νέο Δημοσιούπαλληλικό Κώδικα, ο δημόσιος υπάλληλος –και ο εκπαιδευτικός– που θα αξιολογηθεί αρνητικά δύο φορές, θα απολυθεί.

Το 2011 ψηφίζεται ο νόμος Ν.4009/2011 που μετέβαλε τον Ν.3374/2005 και αποτελεί μαζί με αυτόν, αλλά και κάποιες προσθήκες ή αντικαταστάσεις εδαφίων από τον Ν.4115/2013, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της ΑΔΙΠ μέχρι και σήμερα. Η αξιοσημείωτη μεταβολή που επιφέρει στον 3374 είναι ότι η Αρχή θα διενεργεί εφεξής αξιολογήσεις για πιστοποίηση. Αυτό σηματοδοτεί μια αλλαγή στην αυστηρότητα με την οποία θα αντιμετωπίζονται τα αποτελέσματα των αξιολογικών διαδικασιών, καθώς ο νόμος τα συνδέει με τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων και τη συνέχιση λειτουργίας των προγραμμάτων που αξιολογούνται.

Στην Εισηγητική οι αλλαγές στην παιδεία συνδέονται με την ελπίδα του Ελληνικού λαού για ποιότητα και πρόοδο στην εκπαίδευση και κατά συνέπεια στην ανάπτυξη της χώρας. Ο Ν.1268/1982 χαρακτηρίζεται ως νόμος που εξάντλησε τη δυναμική του και έφτασε η ώρα να αντικατασταθεί. Στην έκθεση προβάλλεται η εικόνα των ΑΕΙ που θα διοικούνται από ισχυρές αποτελεσματικές και υπεύθυνες δομές υπό το πρίσμα της πλήρους αυτοδιοίκησης που προβλέπεται από το Σύνταγμα. Χρησιμοποιείται εκτενώς το *συγκριτικό παράδειγμα* (Ευρώπη, ΗΠΑ, αναδυόμενες χώρες της Ασίας κ.λπ.) ώστε να στοιχειοθετηθεί μια νέα αντίληψη στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Στις πολιτικές επιλογές που καθόρισαν τη σύνταξη του νομοσχεδίου περιλαμβάνονται: η αξιολόγηση και ο έλεγχος, η σύνδεση έρευνας και παραγωγής, η εκχώρηση αρμοδιοτήτων της κεντρικής εξουσίας στα Ιδρύματα, η αξιοκρατία και λογοδοσία σε όλα τα επίπεδα των Ιδρυμάτων. Το νομοσχέδιο προσπαθεί σύμφωνα με την εισηγητική να ενσωματώσει αυτές τις πολιτικές και δίνει προτεραιότητα στη διαφάνεια και τη λογοδοσία, στην αξιολόγηση των

Ιδρυμάτων από την εγχώρια και διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα, στην αξιοκρατική εξέλιξη των καθηγητών, στην επιβράβευση της αριστείας, στην ενσωμάτωση των ελληνικών ιδρυμάτων στον Ενιαίο Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας, στην εισαγωγή του νέου συλλογικού προτύπου διοίκησης με κατανεμημένες αρμοδιότητες διοίκησης-εποπτείας-ελέγχου-έγκρισης-στρατηγικού/αναπτυξιακού προγραμματισμού (Συμβούλιο, Σύγκλητος, Πρύτανης). Είναι ξεκάθαρο πως το νομοσχέδιο ισχυροποιεί το ρόλο της ΑΔΙΠ όχι μόνο γιατί οι αξιολογήσεις της από συμβουλευτικές μετατρέπονται σε διαδικασίες πιστοποίησης αλλά και γιατί της εκχωρείται ειδικός ρόλος στη διαμόρφωση και υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και τη χρηματοδότηση των Α.Ε.Ι. Αυτό που προκύπτει από την πρόθεση της Κυβέρνησης να είναι η Α.Δ.Ι.Π ανεξάρτητη και αμερόληπτη, είναι η επιθυμία της να είναι διάφανα τα κριτήρια και οι διαδικασίες χρηματοδότησης των ιδρυμάτων.

Τον Αύγουστο του 2011 στο κοινοβούλιο, οι βουλευτές του ΠΑΣΟΚ υποστηρίζουν με θέρμη ότι το νομοσχέδιο συζητήθηκε διεξοδικά με όλους τους φορείς και τελικά θα επιφέρει βελτίωση στην ποιότητα της εκπαίδευσης στα ΑΕΙ. Η Αντιπολίτευση ενοχλείται κυρίως από το προτεινόμενο μοντέλο διοίκησης. Συνάμα, η Αριστερά μιλά για ιδρύματα που θα τα ελέγχει η αγορά και θα συντάσσονται με τις επιθυμίες της οικονομίας. Αρκετοί από τους πανεπιστημιακούς αντιδρούν, ενώ μέλη κομμάτων όπως ο ΣΥΡΙΖΑ φτάνουν στο σημείο να συντάξουν επιστολή που απέστειλαν σε αριστερούς διανοούμενους σε όλο τον κόσμο. Ο ΣΥΡΙΖΑ χαρακτηρίζει το νομοσχέδιο ολιγαρχικό και θεωρεί πως το πανεπιστήμιο μεταλλάσσεται σε μια δομή που απλά καταρτίζει. Η Διαμαντοπούλου υπογραμμίζει πως η σύγκρουση στο κοινοβούλιο αφορά την εξουσία (2 από τα 80 άρθρα του νομοσχεδίου). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, το υφιστάμενο σύστημα «έκανε κυρίαρχες ακραίες μειοψηφίες» και «έδωσε δείγματα ανομίας σε όλη την ελληνική κοινωνία». Ο νόμος θα επιφέρει μεγάλες ανατροπές και η υπουργός το γνωρίζει, ενώ συγχρόνως το βλέπει στις αντιδράσεις των συνεργατών της στο υπουργείο που την αντιμετωπίζουν ως μελλοθάνατη. Σύσσωμο το ΠΑΣΟΚ προβάλλει το Συμβούλιο Διοίκησης των πανεπιστημίων ως ενίσχυση της διοικητικής τους αυτονομίας. Τα Ιδρύματα πρέπει να λογοδοτούν για το πώς αξιοποιούν την πανεπιστημιακή περιουσία. Ο νόμος θα συνδράμει στην άνοδο του επιπέδου σπουδών, στην επίτευξη της αριστείας, στη σύνδεση με την κοινωνία και την ανάπτυξη της χώρας, στη σύμπλευση με τις σύγχρονες ανάγκες που απαιτούν αξιολόγηση, λογοδοσία, εξωστρέφεια και διεθνοποίηση. Μετά από κάποιες τροποποιήσεις που προτάθηκαν από τη ΝΔ, το νομοσχέδιο γίνεται δεκτό επί της αρχής και από το κόμμα της Αξιωματικής Αντιπολίτευσης. Το ΠΑΣΟΚ ενωμένο κατηγορεί τους καθηγητές που εναντιώθηκαν στο νομοσχέδιο πως προστατεύουν τα κεκτημένα της συντεχνίας τους. Αυτό που προκάλεσε συσσωρευμένη οργή είναι οι δηλώσεις από πανεπιστημιακούς πως δεν θα εφαρμόσουν το νόμο. Μετά την ψήφιση επί της αρχής του νομοσχεδίου από 260 περίπου βουλευτές, η Διαμαντοπούλου εγκωμιάζεται για την ικανότητά της να επιφέρει σύγκλιση και συνακόλουθα τη συναίνεση. Στο λόγο των βουλευτών της κυβέρνησης κυριαρχεί η βελτίωση της ποιότητας των πανεπιστημίων που θα επιφέρει ο νόμος και η βεβαιότητα ότι ο τρόπος που λειτουργούν τώρα – χωρίς αξιολόγηση– αφήνει τα χρήματα των Ελλήνων “να πέφτουν σε βαρέλι δίχως πάτο”. Η Αξιωματική Αντιπολίτευση τονίζει πως στο χώρο της παιδείας δεν θα πρέπει να υπάρχουν κομματικές αντιπαραθέσεις. Ο ΣΥΡΙΖΑ κατηγορεί το νομοσχέδιο για αντισυνταγματικότητα και ζητά την ενεργοποίηση του άρθρου 100 του Κανονισμού της Βουλής –το κομμάτι που αμφισβητείται είναι ο τρόπος ανάδειξης των οργάνων που διοικούν τα ΑΕΙ και η σχέση του με την αυτοδιοίκηση των Ιδρυμάτων. Οι βουλευτές του ΣΥΡΙΖΑ υπενθυμίζουν πως τα νομοσχέδια που κατατίθενται το καλοκαίρι μπορούν να γίνουν νόμος του κράτους “ πιάνοντας στον ύπνο” την ελληνική κοινωνία. Το ΚΚΕ πιστό στην ιδεολογία του αποκαλεί συνολικά αντισυνταγματικό το νομοσχέδιο. Θεωρεί πως ο νόμος θα εμποδίζει τα παιδιά του λαού να μορφώνονται και η εκπαίδευση θα προσαρμοστεί στις ανάγκες των επιχειρηματικών συμφερόντων. Δεν πιστεύει πως η Τρόικα και το ΔΝΤ υπαγορεύουν το νόμο αλλά τον χαρακτηρίζει ευθέως «*επιτομή των κατευθύνσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*» και των κυβερνήσεων ΠΑΣΟΚ και ΝΔ, όπως έχουν δρομολογηθεί εδώ και μια δεκαετία με τη στρατηγική της Λισαβόνας και τις αποφάσεις της Μπολόνια. Μεταξύ άλλων χρησιμοποιεί επίκληση στο συναίσθημα και κάνει λόγο για απολύσεις και για αυστηρές αξιολογήσεις με όρους επιχειρήσεων.

Ο ΛΑ.Ο.Σ είναι από τους ένθερμους υποστηρικτές του νομοσχεδίου, με τον ειδικό αγορητή του Γεωργιάδη να διεκδικεί για το κόμμα του τις μεταβολές επί του νομοσχεδίου αλλά και τη συναίνεση της ΝΔ, την οποία προκάλεσε ζητώντας ονομαστική ψηφοφορία. Καταδικάζει τη στάση των άλλων κομμάτων που αρνήθηκαν τη συμμετοχή τους στον εθνικό διάλογο και στη συνέχεια κατηγορούν τους πάντες στα ΜΜΕ για έλλειψη διαλόγου. Κρατάει μικρό καλάθι για την εφαρμογή του – υπενθυμίζει τα προηγούμενα νομοσχέδια που δεν εφαρμόστηκαν. Η σύνδεση της αξιολόγησης με τη χρηματοδότηση βρίσκει τον ΛΑ.Ο.Σ παραπάνω από σύμφωνο. Ζητά παραπάνω αυστηρότητα και θεωρεί αδιανόητο να συνδυάζεται το αυτοδιοίκητο με κρατική χρηματοδότηση. Από το στόμα του βουλευτή του Βορίδη ακούγεται ότι το πανεπιστήμιο είναι ιδεολογικός μηχανισμός που σήμερα αναπαράγει την ιδεολογία της Αριστεράς. Αυτός είναι και ο λόγος που η Αριστερά αντιδρά· δεν επιθυμεί να χάσει την κυριαρχία της. Η θέση του ΛΑ.Ο.Σ είναι ξεκάθαρα ότι *«οι διοικούμενοι δεν συμμετέχουν στη διοίκηση»*. Η Διαμαντοπούλου επιχειρηματολογεί κατά του χαρακτηρισμού του νομοσχεδίου σαν ξενόφερτο επικαλούμενη το βαυαρικό μοντέλο του 1837, το γερμανικό του 1932 και τις μετέπειτα γαλλικές επιρροές. Στην Ευρώπη, με στοιχεία από το δίκτυο ΕΥΡΩΔΙΚΗ, είκοσι πέντε από τις είκοσι επτά χώρες έχουν το μοντέλο του Συμβουλίου της Συγκλήτου και του Πρύτανη, καθώς η ακαδημαϊκή και διοικητική δεινότητα δεν συνδυάζονται πάντα, ενώ το μοντέλο της ψηφοφορίας για την εκλογή τους δεν υπάρχει. Επίσης, ενώ υπάρχουν διαπληκτισμοί στη Βουλή για τη συναίνεση και τους λόγους για τους οποίους αυτή επετεύχθη, η Διαμαντοπούλου σε κλίμα συγκίνησης ευχαριστεί όλους τους βουλευτές.

Ένα χρόνο μετά την ψήφιση με πανηγυρικό τρόπο του Ν.4009/2011 βρισκόμαστε ξανά σε θερινό τμήμα να έρχεται ως συμπλήρωμά του ο Ν.4076/2012, με διακηρυγμένο στόχο τη μετάβαση από το υφιστάμενο, ανεφάρμοστο προς το παρόν, νομοθετικό καθεστώς στο νέο.

Στην Εισηγητική του νομοσχεδίου αυτό που υπογραμμίζεται είναι η ύπαρξη δυσλειτουργιών στο υφιστάμενο καθεστώς και η επιτακτική ανάγκη βελτιώσεων, γεγονός που επαληθεύεται από τη μη εφαρμογή του Ν.4009. Η έκθεση επικαλείται συναίνεση (κομμάτων, Συνόδου Πρυτάνεων, συλλόγων διδασκόντων κ.α.), παρόλο που τα πρακτικά των συνεδριάσεων της Βουλής διαψεύδουν τα γραφόμενα για το συναινετικό κλίμα.

Παρά τις εντάσεις κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου, όσοι τελικά το ψηφίζουν ισχυρίζονται πως αν δεν βελτιωθούν τμήματα του Ν.4009 τα πανεπιστήμια θα παραμείνουν κλειστά το Σεπτέμβριο του 2012. Τα κόμματα της Αριστεράς μιλούν για ακόμα ένα νομοσχέδιο της παιδείας που ήρθε σε θερινό τμήμα της Βουλής ως κατεπείγον για να περάσουν κρίσιμες ρυθμίσεις χωρίς αντιδράσεις. Για το ΚΚΕ και το ΣΥΡΙΖΑ ο Ν.4076/2012 δεν θα βελτιώσει τον Ν.4009/2011 αλλά θα διασφαλίσει την εφαρμογή του. Υπονοούν πως θα συμβάλλουν στη μη εφαρμογή του νόμου και με τη μέθοδο της πρόρρησης παρακινούν φοιτητές, πρυτάνεις και καθηγητές. Οι ΑΝΕΛ καταγγέλλουν παρεμβάσεις που επαναφέρουν κάποιες ρυθμίσεις του Ν.1268/1982, υποδεικνύοντας ως υπεύθυνη για αυτές τη ΔΗΜΑΡ, της οποίας οι βουλευτές υπήρξαν συντάκτες του. Το ΠΑΣΟΚ μιλά για υπαναχώρηση που την υπαγόρευσε το καθηγητικό κατεστημένο. Μάλιστα ο Λοβέρδος υποδεικνύει ως υπαίτιο τον Υφυπουργό Παιδείας Παπαθεοδώρου του οποίου η πρόθεση αποκαλύφθηκε στις συνεδριάσεις για τον Ν.4009. Ο Παπανδρέου ζητά απόσυρση του νόμου που έρχεται ξαφνικά να μεταβάλλει τον 4009 μέσω συνθηκολόγησης με τις ομάδες πίεσης. Επικαλείται τον «μεγάλο δάσκαλο» Αλέξη Δημαρά που του έλεγε πως *«...η βασικότερη αδυναμία είναι η απουσία συνέχειας και σοβαρού μακροπρόθεσμου προγραμματισμού και έβλεπε ότι η θεραπεία γι' αυτό το μεγάλο πολιτικό πρόβλημα θα ήταν η διαμόρφωση της ευρύτατης συναίνεσης γύρω από τα θέματα της παιδείας, τα βασικά θέματα προγραμματισμού και αποφάσεων για την παιδεία, μια διακομματική και όχι μόνο συνεργασία»*. Αυτό επιτεύχθηκε από τον ίδιο και τον Αντώνη Σαμαρά για να ψηφιστεί αυτός ο νόμος και τώρα η κατάκτηση αυτή ετοιμάζεται να πεταχτεί στον κάλαθο των αχρήστων. Η ΔΗΜΑΡ, που είχε καταψηφίσει τον 4009 επανέρχεται λέγοντας πως οι τρεις βασικοί λόγοι ήταν η κατάρρευση των τμημάτων ως βασικών ακαδημαϊκών μονάδων, το Συμβούλιο διοίκησης και η απουσία από το νόμο της έρευνας. Ο Υπουργός Παιδείας στέκεται στην αξιολόγηση και τονίζει πως είναι συλλογικό αίτημα. Η ΑΔΙΠ πρέπει να αξιολογήσει την υφιστάμενη κατάσταση, να γίνει διάλογος με την κοινωνία και την ακαδημαϊκή κοινότητα και να θεσπιστούν κριτήρια.

Η περίοδος αυτή είναι πιο κοντά από οποιαδήποτε άλλη στην έμπρακτη εφαρμογή των αξιολογικών διαδικασιών και στις δύο βαθμίδες. Η ΕΕ έχει θέσει πλέον το πλαίσιο που είναι δύσκολο να παρακαμφθεί, ιδιαίτερα στην Ανώτατη εκπαίδευση (αξιολόγηση, παράρτημα διπλώματος, πιστωτικές μονάδες, ERASMUS, ισοτιμία διπλωμάτων, μετακίνηση φοιτητών και καθηγητών κ.λπ.). Οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας δεν έχουν καμφθεί και το παιχνίδι μεταξύ υπουργείου, κομματικών μηχανισμών και συνδικαλιστών καλά κρατεί.

## 6.3 Αγγλία

### 6.3.1 Λίγα λόγια από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι το 1973

Το 1914 βρίσκει την Αγγλία εν μέσω αναταραχών. Οι ανθρακωρύχοι, οι σιδηροδρομικοί και οι υπάλληλοι στις μεταφορές απειλούν με μαζικές απεργίες, στην Ιρλανδία ο εμφύλιος είναι προ των πυλών, οι γειτονικές χώρες και τα Βαλκάνια βρίσκονται και αυτές σε αναταραχή μετά τη δολοφονία του Αυστριακού αρχιδούκα Franz Ferdinand στο Σεράγεβο της Βοσνίας στις 28 Ιουνίου. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η κλασική εικόνα μιας φιλελεύθερης δημοκρατίας που πιέζεται από όσα συμβαίνουν. Ωστόσο, αμέσως μετά την κήρυξη του πολέμου, στις 4 Αυγούστου από τον Η. Η. Asquith<sup>911</sup>, το έθνος ενώθηκε και επικράτησε μια ηρεμία που προερχόταν από τη συναίνεση όλων για αυτόν τον πόλεμο. Τις πρώτες εβδομάδες του πολέμου ο Lloyd George, υπουργός οικονομικών επί πρωθυπουργίας του Asquith, παρέμεινε ουδέτερος, για να εμφανιστεί στις 19 Σεπτεμβρίου του 1914 ο πιο ένθερμος οπαδός του πολέμου. Ο πόλεμος είχε για τους Άγγλους σημαντικές απώλειες αλλά δεν έκαμψε το ηθικό τους. Ο Μεγάλος Πόλεμος είχε βαθιά επίδραση σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων, σε σημείο που κάποιοι αριστεροί μη υποστηρικτές του πολέμου, όπως ο Ramsay MacDonald του Εργατικού Κόμματος, να υποστηρίζουν ότι με τη συμβολή του επιτεύχθηκαν πολύ περισσότερες κοινωνικές μεταρρυθμίσεις από ό,τι με τις επί μισό αιώνα διαμαρτυρίες των συνδικάτων και των προοδευτικών. Άλλαξε ο τρόπος λειτουργίας της κυβέρνησης, οι μισθοί αυξήθηκαν, και οι συνθήκες εργασίας βελτιώθηκαν. Ο 1917-Corn Production Act έδωσε μια ανάσα στην αγροτική παραγωγή, ενώ ο νόμος του Η.Α.Λ. Fisher το 1918 επηρέασε θετικότερα την εκπαίδευση. Βελτιώθηκαν οι συνθήκες διαβίωσης στις πόλεις με επιδότηση των ενοίκων της εργατικής τάξης, καθώς και η υγειονομική περίθαλψη. Δόθηκε δικαίωμα ψήφου και άλλες ελευθερίες στις γυναίκες (Morgan, 1993b, pp. 582-589).

Πριν το Μεγάλο Πόλεμο στη Βουλή των Κοινοτήτων επικρατούσε μια παροιμιώδης αντιπαλότητα μεταξύ των Liberals και των Conservatives (ή Unionists). Για το Κόμμα των Liberals ο πόλεμος έφερε την καταστροφή· η μετατροπή της κυβέρνησης των Liberals του Asquith σε τρικομματικό συνασπισμό, το Μάιο του 1915, σηματοδότησε την πτώση του Φιλελευθερισμού. Η ηγεσία του Asquith ήρθε αντιμέτωπη με το ζήτημα της επιστράτευσης. Οι παραδοσιακοί φιλελεύθεροι αντιτίθονταν σε αυτήν, ενώ ο Lloyd George και ο Churchill το έβλεπαν ως συμβολή στον 'αγώνα μέχρι τελικής πτώσης'. Όταν τελικά ο Asquith συναίνεσε στην επιστράτευση είχε ήδη εισπράξει το πολιτικό κόστος του δισταγμού του. Το Δεκέμβριο του 1916 η ερμηνεία της πολιτικής διαμάχης που έλαβε χώρα προβληματίζει μέχρι σήμερα τους ιστορικούς. Το αποτέλεσμα ήταν να τοποθετηθεί ο Lloyd George Πρωθυπουργός μιας κυβέρνησης εθνικής ενότητας. Εν συνεχεία, ο Φιλελευθερισμός που είχε πριν το 1914 επιφέρει σημαντικές κοινωνικές μεταρρυθμίσεις παραγκωνίστηκε. Μετά τη λήξη του πολέμου, το Νοέμβριο του 1918, η θέση των Liberals καταλήφθηκε από το κόμμα των Labour. Ο Ramsay MacDonald παραιτείται από την ηγεσία του Labour Party λόγω των επιλογών του κατά τη διάρκεια του πολέμου (επιστράτευση, συγκυβέρνηση με τον Lloyd George). Οι Labour βγήκαν ενισχυμένοι τόσο από τη Ρωσική Επανάσταση όσο και από τον αντιπολεμικό ριζοσπαστισμό των δύο τελευταίων χρόνων του πολέμου. Επιπρόσθετα, με τη

<sup>911</sup> Ο Herbert Henry Asquith ήταν ο αρχηγός του κόμματος των Liberal και πρωθυπουργός από το 1908 έως το 1916. Υπήρξε ο τελευταίος πρωθυπουργός κυβέρνησης πλειοψηφίας των Liberal και ήταν ο ίδιος που συνέδραμε στη μείωση της εξουσίας της Βουλής των Λόρδων. Το 1915 η κυβέρνηση του επέρριψε ευθύνες για κάποιες αστοχίες στον πόλεμο. Σχημάτισε κυβέρνηση συνασπισμού με άλλα κόμματα, αλλά δεν κατάφερε να σταματήσει να του ασκούν κριτική. Οδηγήθηκε σε παραίτηση το Δεκέμβριο του 1916.

συμμετοχή τους στην Κυβέρνηση συνεργασίας βρίσκονταν στην ιδανική θέση ώστε να εκμεταλλευτούν τα εσωτερικά προβλήματα των Φιλελεύθερων. Τέλος, η αύξηση του εκλογικού σώματος το 1918 επέφερε τεράστια αύξηση ψήφων από την εργατική τάξη. Οι πραγματικά ευνοημένοι ήταν οι Conservatives, καθώς μετατράπηκαν σε κόμμα της “φυσικής” πλειοψηφίας. Η βάση τους έπαψε να αποτελείται αποκλειστικά από γαιοκτήμονες. Μια νέα εποχή δεξιάς κυριαρχίας ήταν στο ξεκίνημα (Morgan, 1993b, pp. 590-594).

Στις εκλογές του 1918 ο Lloyd George θριάμβευσε και θεωρήθηκε ως «ο άνθρωπος που κέρδισε τον πόλεμο», ο περισσότερο αποδεκτός πολιτικός ηγέτης από την εποχή του Cromwell. Άρχισε να κάνει μεταρρυθμίσεις που έδειχναν το κοινωνικό πρόσωπο του καπιταλισμού. Βελτίωσε τις παροχές σε Υγεία και Παιδεία, αύξησε τις συντάξεις και κατασκεύασε 200.000 σπίτια με κρατική χρηματοδότηση. Ωστόσο, λόγω του πολέμου είχε αυξηθεί το δημόσιο χρέος και οι συγκρούσεις που επήλθαν μεταξύ του Liberal Πρωθυπουργού και των Conservative συνεργατών του επέφεραν τη ρήξη. Στη συνέχεια, η κυβέρνηση χρεώθηκε το γεγονός πως αντιμετώπισε τον πόλεμο με τον IRA, την περίοδο 1919-1921, με εξαιρετική φρικαλεότητα. Επίσης, ο πρωθυπουργός έπαψε να έχει τη φήμη κάποιου που προστατεύει την εργατική τάξη όταν άρχισε να χρησιμοποιεί χωρίς φειδώ τις δυνάμεις καταστολής για τις απεργίες. Ακόμα, η κυβέρνηση δεν κατάφερε να αποτρέψει την αύξηση της ανεργίας –πάνω από ένα εκατομμύριο εργάτες– που αποτέλεσε μάλιστα για τις παραδοσιακές βιομηχανικές περιοχές της χώρας. Ο Συνασπισμός του Lloyd George δέχτηκε το τελευταίο πλήγμα τον Οκτώβριο του 1922 όταν η Βρετανία ήταν κοντά στο να εμπλακεί σε πόλεμο με την Τουρκία για την υπεράσπιση της ελληνικής θέσης στη Μικρά Ασία και την προστασία των Στενών. Τόσο οι Συντηρητικοί όσο και η Αριστερά εξεγέρθηκαν εναντίον αυτού του ενδεχομένου. Η δεξιά πτέρυγα της κυβέρνησης υποχώρησε και ο Lloyd George έχασε την εξουσία στις 19 Οκτωβρίου του 1922. Ακολούθησε η εναλλαγή<sup>912</sup> στην εξουσία των Ramsay MacDonald (Labour) και Stanley Baldwin (Conservative). Ιδιαίτερα ο Baldwin (1923-4, 1924-9 και 1935-7), ήταν ο κατάλληλος πρωθυπουργός για μια Βρετανία που επιζητούσε επιστροφή στην ηρεμία και την κοινωνική ειρήνη. Την περίοδο αυτή εμφανίζονται και δύο νέα εθνικιστικά κόμματα σε Ουαλία και Σκοτία· το Plaid Cymru στην Ουαλία, το 1925, και το National Party of Scotland, το 1928. Οι μεγάλες απεργίες του 1919-20 έμοιαζαν με μακρινή ανάμνηση το 1926. Ο Baldwin είχε κάνει έκκληση για ειρήνη και ηρεμία. Ωστόσο, στη βιομηχανία εξόρυξης άνθρακα υπήρχε ένταση καθώς γίνονταν περικοπές μισθών, απολύσεις και μειωνόταν το βιοτικό επίπεδο για τις οικογένειες των ανθρακωρύχων. Τον Απρίλιο του 1926, η κυβέρνηση αρνήθηκε την ανανέωση μιας επιχορήγησης στη βιομηχανία εξορύξεων. Στις 2 Μαΐου, ο Baldwin διέκοψε τις διαπραγματεύσεις με την αντιπροσωπεία της TUC<sup>913</sup> (Trades Union Congress). Ταυτόχρονα όλα τα συνδικάτα κατέβηκαν σε γενική απεργία και για εννέα ημέρες (3-12 Μαΐου) η Βρετανία βρισκόταν ακινητοποιημένη. Η απεργία έληξε ειρηνικά, παρά τη συνέχισή της για αρκετούς μήνες από τους ανθρακωρύχους, και σηματοδότησε τον πόλεμο των τάξεων υπονομεύοντας την ενότητα του έθνους για τα επόμενα είκοσι χρόνια. Μια σημαντική παρατήρηση για τις φιλοδοξίες της μεσαίας τάξης, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μεταπολεμικά, είναι το γεγονός πως περιλάμβαναν ιδιόκτητο σπίτι, ήσυχο οικογενειακό περιβάλλον, ψυχαγωγία και οικιακές ανέσεις. Υπήρχε μεγάλη αντίθεση στις συνθήκες διαβίωσης όσων κατοικούσαν σε αστικά κέντρα και όσων έμεναν στην ύπαιθρο. Μετά την ανάκαμψη της περιόδου του πολέμου η

<sup>912</sup>

▪ David Lloyd George	Dec. 1916
▪ Andrew Bonar Law	Oct. 1922
▪ Stanley Baldwin	May 1923
▪ James Ramsay MacDonald	Jan. 1924
▪ Stanley Baldwin	Nov. 1924
▪ James Ramsay MacDonald	June 1929
▪ Stanley Baldwin	June 1935
▪ Neville Chamberlain	May 1937

<sup>913</sup> Το Trades Union Congress-TUC είναι το εθνικό συνδικαλιστικό κέντρο (ομοσπονδία συνδικαλιστικών οργανώσεων) στην Αγγλία και Ουαλία, και εκπροσωπεί την πλειονότητα των συνδικαλιστικών οργανώσεων.

ύπαιθρος φτωχοποιήθηκε –οι τιμές των αγροτικών προϊόντων μειώθηκαν, οι κάτοικοι λιγότεψαν, οι μικροί γαιοκτήμονες αυξήθηκαν, οι κάτοικοι χρωστούσαν στις τράπεζες και είχαν υποθήκες. Κακές συνθήκες διαβίωσης είχαν και οι κάτοικοι των παλιών βιομηχανικών πόλεων –παλιά και ανθυγιεινά σπίτια, ακατάλληλα σχολεία, άρρωστα παιδιά με μεγάλα ποσοστά θνησιμότητας, φυματίωση, ασθένειες των πνευμόνων για τους ανθρακωρύχους κ.λπ. Το κοινωνικό χάσμα διευρύνθηκε περισσότερο τη δεκαετία του 1920, γεγονός που επιδεινώθηκε περισσότερο από την ανεργία που έπληττε τις παλιές βιομηχανίες (χαλυβουργία, ναυπηγική βιομηχανία, εξόρυξη άνθρακα). Η απόφαση του υπουργού οικονομικών Churchill να επιστρέψουν το 1925 στο *gold standard*<sup>914</sup> με την προπολεμική ισοτιμία σήμαινε αύξηση των τιμών των βρετανικών εξαγωγίμων προϊόντων (άνθρακα και χάλυβα) και ακόμη υψηλότερο ποσοστό ανεργίας για τους εργαζόμενους σε αυτούς τους τομείς. Στην ποιότητα της εκπαίδευσης, της υγείας και των ανέσεων –βιβλιοθήκες, κολυμβητήρια, δημόσια πάρκα– οι κοινωνικές διαιρέσεις ήταν εμφανείς. Η εποχή του «*Safety First*» που ευαγγελιζόταν ο Baldwin μεταφράστηκε στη δημιουργία μιας «*religion of inequality*». Μεταξύ των χαρακτηριστικών της ήταν πως τα δύο τρίτα του συνολικού εθνικού πλούτου ανήκε σε 400.000 άτομα<sup>915</sup>, και επιπλέον υπήρχαν τεράστιες ανισότητες στην ποιότητα ζωής της Βρετανικής κοινωνίας (Morgan, 1993b, pp. 595-608).

Η προτεραιότητα του ‘*Safety First*’ επέτρεψε στη δεκαετία του 1920 περιορισμένες καινοτομίες. Το 1929 ο αρχηγός των Εργατικών Ramsay MacDonald κλήθηκε να σχηματίσει τη δεύτερη Κυβέρνηση Εργατικών. Ο MacDonald είχε στο ενεργητικό του τις αντιπολεμικές διαμαρτυρίες του 1914-18, αλλά τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του ταίριαζαν με την αριστοκρατική τάξη. Υποσχόταν κατά αυτόν τον τρόπο μια “ελεγχόμενη αλλαγή”. Παρά τις προσδοκίες όλων, αυτή η δεύτερη κυβέρνηση των Labour αποδείχθηκε καταστροφική. Αυτό οφειλόταν κυρίως σε αιτίες που δεν βρίσκονταν υπό τον έλεγχο της πολιτικής. Το κραχ του 1929 στο Χρηματιστήριο και οι συνακόλουθες συνέπειες (πτώση εμπορίου, ανεργία, στασιμότητα στη βιομηχανία, κοινωνική φθορά, υπερπαραγωγή και χαμηλή ζήτηση κ.λπ.) δεν ήταν κάτι που μπορούσε να αντιμετωπιστεί με ευκολία. Ειδικά στη Βρετανία υπήρχαν κάποιες συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες: η βιομηχανική δομή της ήταν υπερβολικά προσανατολισμένη σε μια σειρά από παραδοσιακά αγαθά των οποίων η ζήτηση έβαινε μειούμενη (άνθρακας, χάλυβας, κλωστοϋφαντουργικά προϊόντα, ναυπηγική). Συνάμα, υπήρχε μια κουλτούρα χαμηλών επενδύσεων, υπέρμετρης στελέχωσης και αναποτελεσματικών εργασιακών πρακτικών, υποστηριζόμενη από μια τάση για εξύψωση των ανθρωπιστικών επιστημών και την προτεραιότητα στις αρετές του Άγγλου ευγενή, παραμελώντας τις επιχειρηματικές δεξιότητες και την επαγγελματική εκπαίδευση. Ο κλάδος της βιομηχανίας και των κατασκευών συρρικνώθηκε βίαια, χωρίς ίχνος ανάκαμψης έως το 1935. Η κακή κατάσταση μιας μεγάλης μερίδας του πληθυσμού, που πεινούσε και ζούσε από επιδόματα ανεργίας, θεωρείτο πλέον δεδομένη. Μέχρι τον Αύγουστο του 1931, η κυβέρνηση του MacDonald ήταν σε απελπιστική κατάσταση. Η λίρα υποχώρησε, η κυβέρνηση παροτρύνθηκε να μειώσει τις κοινωνικές δαπάνες και τα επιδόματα, το Υπουργικό Συμβούλιο δεχόταν πιέσεις από παντού και έτσι οδηγηθήκαμε στην παραίτηση του MacDonald στις 23 Αυγούστου. Αντί της αντικατάστασης της κυβέρνησης από μια νέα Conservative-Liberal, αυτό που πρόκυψε ήταν μια νέα “Εθνική” Κυβέρνηση με πρωθυπουργό τον MacDonald, από την οποία αποκλείστηκαν σχεδόν όλοι οι συνάδελφοί του από το Labour Party. Στις εκλογές του Οκτωβρίου αυτή η κυβέρνηση –η οποία αργότερα έβγαλε τη Βρετανία από τον «Κανόνα του Χρυσού» και υποτίμησε τη λίρα– κέρδισε με τεράστια πλειοψηφία. Αυτή η «εθνική

<sup>914</sup> Πριν το δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο ίσχυε ο κανόνας του χρυσού για τις συναλλαγματικές ισοτιμίες στο διεθνές εμπόριο. Στις αρχές του 20ου αιώνα, η μεγάλη ανάγκη που υπήρξε για την καθιέρωση ενός διεθνούς νομισματικού συστήματος για τη διευκόλυνση του διαρκώς αναπτυσσόμενου διεθνούς εμπορίου, οδήγησε στην καθιέρωσή του. Σύμφωνα με αυτόν, κάθε χώρα καθόρισε μια συγκεκριμένη ισοτιμία του εθνικού της νομίσματος με τον χρυσό. Το σύστημα αυτό ίσχυσε από την αρχή του 20ου αιώνα έως και τον πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, οπότε και σταδιακά εγκαταλείφθηκε. Από το 1920 έως το 1935 υπήρξε μια διεθνής προσπάθεια για την επαναφορά του συστήματος του κανόνα του χρυσού με πολλά προβλήματα και δυσλειτουργίες.

<sup>915</sup> Λιγότερο από το 1% του πληθυσμού.

κυβέρνηση» έπρεπε να θέσει τον τόνο για τη Βρετανία κατά τη δεκαετία του '30. Ήταν αυτή που θα όριζε την τύχη της Βρετανίας τη δεκαετία του 1930, με τον επικεφαλής της να μετατρέπεται σταδιακά σε μια αξιολύπητη προσωπικότητα, κατά την άποψη του Morgan. Ο Baldwin άντεξε μέχρι το 1937. Παραχώρησε περισσότερη αυτοδιοίκηση στην Ινδία το 1935 και χειρίστηκε με επιτυχία το ζήτημα του γάμου του Edward VIII το 1936. Ωστόσο, η κύρια ώθηση της Κυβέρνησης προήλθε από την υιοθέτηση ενός τεχνοκρατικού συλλ, απελευθερωμένου από τα στερεότυπα της Βικτωριανής Εποχής. Κυρίαρχη μορφή αυτής της κυβέρνησης ήταν ο Neville Chamberlain, κληρονόμος μιας διάσημης δυναστείας του Birmingham, μια εξαιρετική φιγούρα στην πολιτική ζωή της δεκαετίας του 1930. Ήταν αυτός που με τις ενέργειές του βοήθησε στην ανάκαμψη της οικονομίας. Το αποτέλεσμα της οικονομικής πολιτικής του Chamberlain ήταν να επιβραβευτεί η κυβέρνηση με επανεκλογή το 1935 – τώρα πια η Εθνική Κυβέρνηση είναι σχεδόν εξολοκλήρου Conservative. Η πολιτική της Εθνικής Κυβέρνησης στηριζόταν αποκλειστικά στην ταξική και με βάση τις περιφέρειες διαίρεση. Πολλές περιοχές ήταν στο καθεστώς “special areas” και γίνονταν ‘ορατές’ όταν ο πληθυσμός τους εμφανιζόταν στο Λονδίνο και το Μπέρμιγχαμ στις πορείες για την πείνα ή για να ζητιανέψουν στις ουρές των θεάτρων. Η αισιόδοξη πλευρά της περιόδου είναι πως οι περιοχές που είχαν οξεία οικονομικά προβλήματα ήταν περιορισμένες αριθμητικά. Η πλειοψηφία του Βρετανικού πληθυσμού, ιδιαίτερα μετά τις θηριωδίες του πολέμου, θεωρούσε τη ζωή του ικανοποιητική και ευχάριστη. Η δεκαετία του 1930 χαρακτηριζόταν από χαμηλό πληθωρισμό, νέες κατοικίες, νέα καταναλωτικά αγαθά, επέκταση του μετρό, αύξηση του white-collar πληθυσμού, εμπορικά κέντρα, κινηματογράφοι και γήπεδα, ανεξέλεγκτη οικιστική ανάπτυξη. Έτσι η αιτία που δεν επήλθε κοινωνική αλλαγή τη δεκαετία του 1930 στη Βρετανία ήταν διττή· από τη μια η έλλειψη πολιτικής βούλησης να βελτιωθούν οι συνθήκες στις παλιές βιομηχανικές ζώνες, και από την άλλη η μεγάλη μερίδα του πληθυσμού που έμεινε αλώβητη από την κρίση και είχε μια ήρεμη και ευχάριστη ζωή στα προάστια. Η κατάσταση της Βρετανίας ήταν πολύ διαφορετική από αυτή της υπόλοιπης Ευρώπης που είδε από πολύ κοντά το άσχημο πρόσωπο του ολοκληρωτισμού. Η δεκαετία χαρακτηριζόταν από σταθερότητα, η κοινωνική και πολιτιστική ιεραρχία άλλαξε ελάχιστα, το κύρος του Κοινοβουλίου, των δικαστηρίων και του εξαιρετικά δομημένου εκπαιδευτικού συστήματος –με το Oxbridge στην κορυφή– βρίσκονται σε υψηλότατο επίπεδο. Η μοναρχία διατήρησε την εκτίμηση για το θεσμό με το να ανταποκριθεί διακριτικά σε μικρές αλλαγές στην προοπτική μιας μαζικής Δημοκρατίας. Μετά το 1937, κάποια ζητήματα πέρα από τα σύνορα της χώρας άρχισαν να έχουν αντίκτυπο στη Βρετανία. Η εσωτερική ηρεμία των δεκαετιών του 1920 και του 1930 στηρίχθηκε σε μια ήρεμη εξωτερική πολιτική. Η Βρετανία πίστευε πως δεν θα χρειαστεί να εμπλακεί σε πόλεμο τις προσεχείς δεκαετίες. Αυτό ίσχυε και μετά την έλευση του Χίτλερ στη Γερμανία το 1933. Το 1936 ο Χίτλερ παραβίασε τη Συνθήκη των Βερσαλλιών και εισήλθε στη Ρηνανία. Ελάχιστοι ήταν αυτοί που απαιτήσαν στρατιωτική δράση, ανάμεσά τους και ο Winston Churchill. Το ίδιο συνέβη στην περίπτωση της Αβησσυνίας (εισβολή Ιταλών) και της Ισπανίας (δικτατορία του Φράνκο). Ο Neville Chamberlain, που ανέλαβε την πρωθυπουργία το 1937, επεδίωξε με ενεργό τρόπο, σε αντίθεση με το παθητικό ύφος του Baldwin, μια συμφωνία με τους Φασίστες δικτάτορες, επιβεβαιώνοντας τη διάθεση μη ανάμειξης στην Ευρώπη. Σταδιακά, αυτή η άρνηση για συμμετοχή σε οποιαδήποτε πολεμική σύρραξη άρχισε να υποχωρεί, παρά τις αντιρρήσεις που σχετίζονταν με τις δαπάνες για τους εξοπλισμούς. Το κοινό αίσθημα επηρέασαν τα γεγονότα στον ισπανικό εμφύλιο και οι Εβραίοι πρόσφυγες από τη Γερμανία. Η προσπάθεια του Chamberlain για τη διατήρηση της σταθερότητας ήταν δύσκολο να ευοδωθεί, ειδικά από έναν πρωθυπουργό που δεν είχε ικανότητες ευελιξίας. Στη Γερμανική εισβολή σε Αυστρία και Τσεχοσλοβακία ο Chamberlain απαντά με μια συμφωνία ειρήνης με το Χίτλερ (βλέπε λόγος “*peace for our time*”). Υπήρξαν ορισμένοι που ισχυρίστηκαν πως ο Chamberlain αναζητούσε με αυτόν τον τρόπο χρόνο για να προετοιμαστεί ώστε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη Γερμανία, αλλά κάτι τέτοιο δεν μπορεί να στοιχειοθετηθεί από τα πρακτικά των συζητήσεων του Υπουργικού Συμβουλίου. Η κριτική του Churchill και του Anthony Eden, ο οποίος παραιτήθηκε από το Υπουργείο Εξωτερικών σε ένδειξη διαμαρτυρίας για τους χειρισμούς του Chamberlain στα θέματα εξωτερικής πολιτικής, έβρισκε σύμμαχο το Βρετανικό λαό. Όσα ακολούθησαν, στέρησαν από τον Chamberlain το χαρακτηρισμό του ισχυρότερου πρωθυπουργού



μετά τον Lloyd George. Όταν ο Χίτλερ τελικά εισέβαλε στην Πράγα, το Μάρτιο του 1939, ο δημόσιος θυμός εξερράγη. Ο Chamberlain πείστηκε να υπερασπιστεί την Πολωνία. Υπήρξε προσπάθεια να συνεργαστεί με τη Σοβιετική Ένωση, αλλά τελικά η Ρωσία τον Αύγουστο συντάχθηκε με τη Γερμανία. Την 1<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου του 1939 ο Χίτλερ εισέβαλε στην Πολωνία και στις 3 Σεπτεμβρίου ο Chamberlain κήρυξε πόλεμο στη Γερμανία. Μετά από αυτό παραμερίστηκαν οι όποιες διαφωνίες και όλες οι περιφέρειες και οι κοινωνικές τάξεις ομοψύχησαν. Όπως και το 1914, ο πόλεμος αντιμετωπίστηκε ως σταυροφορία για τις καταπιεσμένες εθνικότητες και τις φυλές που διώκονταν. Οι διαφορετικές τάξεις και οι έχοντες διάφορες πολιτικές ιδεολογίες εισήλθαν στον πόλεμο με διαφορετικά κίνητρα, αλλά η πολυπόθητη συναίνεση και η αίσθηση της ενότητας επετεύχθησαν (Morgan, 1993b, pp. 608-621).

Ο Βρετανικός λαός ήταν λιγότερο παθιασμένος μετά το ξέσπασμα του δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου από ό,τι τον Αύγουστο του 1914. Το Υπουργικό Συμβούλιο είχε ανασχηματιστεί ώστε να συμπεριληφθεί και ο Churchill, ωστόσο ξεκάθαρα κυβερνούσε η Εθνική κυβέρνηση του 1931. Τα συνδικάτα αντιμετώπιζαν καχύποπτα την κυβέρνηση με επικεφαλής τον παλιό τους ταξικό αντίπαλο Chamberlain. Τον Απρίλιο του 1940 ο πόλεμος επεκτάθηκε και έφτασε στα πόδια της Βρετανίας θέτοντας σε κίνδυνο τα ίδια τα Βρετανικά νησιά. Το παλιό καθεστώς της δεκαετίας του 1930 δεν μπορεί να συνεχίσει να υφίσταται. Στις 7 & 8 Μαΐου του 1940, στη Βουλή των Κοινοτήτων, 80 Συντηρητικοί “επαναστάτησαν” ενάντια στην ηγεσία του Chamberlain, με αποτέλεσμα, δύο ημέρες αργότερα, αυτός να παραιτηθεί και ο Winston Churchill να χριστεί πρωθυπουργός εν καιρώ πολέμου, με τους Labour και τους Liberals να εντάσσονται στην κυβέρνηση. «Ο Churchill ενσάρκωνε μια παραδοσιακή αίσθηση πατριωτικής ενότητας, όπως κανένας άλλος μεταξύ των συγχρόνων του δεν μπόρεσε να κάνει». Κατά τη διάρκεια του πολέμου η φήμη του Churchill αυξανόταν και το πνεύμα του λαού παρέμενε ακμαίο, ακόμα και όταν τα γεγονότα δεν το δικαιολογούσαν. Οι Βρετανοί ζούσαν με την ψευδαίσθηση της αυτάρκειας η οποία και τους οδήγησε μεταπολεμικά σε μια ψυχρή αντιμετώπιση της ‘ενότητας’ στη Δυτική Ευρώπη. Επικουρικά σε αυτό έδρασε και το γεγονός πως δεν βρέθηκαν υπό εχθρική κατοχή, πράγμα που απέφευγαν με συνέπεια από το 1066. Η πορεία του πολέμου είχε μακροπρόθεσμη επίδραση στη διεθνή θέση της Μεγάλης Βρετανίας. Ο Πόλεμος άρχισε ως μια παραδοσιακή ευρωπαϊκή σύγκρουση για τη διατήρηση της εθνικής ασφάλειας και της ισορροπίας των δυνάμεων στη Δύση, καθώς και τη διατήρηση του ελέγχου της Μάγχης. Στα τέλη του 1940, αναδείχθηκαν κάποια ευρύτερα θέματα. Από μια σύγκρουση για την απομάκρυνση της επιθετικής απειλής του γερμανικού φασισμού, ο πόλεμος μετατράπηκε σε μια ευρύτερη προσπάθεια για τη διατήρηση της Κοινοπολιτείας και της Αυτοκρατορίας. Κάποιες εκβάσεις μαχών σηματοδότησαν την αρχή της πτώσης της Αυτοκρατορίας, καθώς φαινόταν πως οι κτήσεις της έπρεπε να αναζητήσουν αλλού στηρίγματα. Στις 9 Μαΐου του 1945 η Γερμανία παραδόθηκε άνευ όρων. Κατά τη διάρκεια των διασκέψεων πολέμου αλλά και στη διάσκεψη ειρήνης του Potsdam, τον Ιούλιο-Αύγουστο του 1945, οι Αμερικανοί επιθυμούσαν την επιτάχυνση της διαδικασίας αποαποικιοποίησης. Ο Churchill δεν συναινούσε στη διάλυση της Βρετανικής Αυτοκρατορίας, αλλά τα γεγονότα τον πρόλαβαν. Ο πόλεμος προκάλεσε μια σειρά από κοινωνικές μεταβολές, μεταξύ των οποίων μια έντονη τάση συγκεντρωτισμού και κρατικού ελέγχου για τη ρύθμιση της κοινωνικής και οικονομικής ζωής. Σε αντίθεση με την περίοδο 1914-18, το σύστημα φαινόταν να λειτουργεί πιο δίκαια και με μεγαλύτερη πιθανότητα να συνεχίσει να υφίσταται στον μεταπολεμικό κόσμο. Ο πόλεμος εξέφρασε ένα βαθύ πνεύμα ισοπολιτείας (*egalitarianism*), με μια μορφή άγνωστη ως τότε στη Βρετανική ιστορία. Η ισοπολιτεία έδωσε ώθηση στην εφαρμογή κοινωνικής πολιτικής (κοινωνική ασφάλεια με χρηματοδότηση από τη φορολογία, επιδόματα, δημόσια υγεία, συντάξεις κ.λπ.). Επίσης, έγιναν προσπάθειες να αντιμετωπιστεί η ανεργία, η ύφεση και η άναρχη δόμηση. Στο κοινοβούλιο προτάθηκαν ριζοσπαστικές λύσεις ακόμα και από τους συντηρητικούς κύκλους: εθνικοποίηση των μεγάλων βιομηχανιών και της Τράπεζας της Αγγλίας, φορολόγηση στο κληρονομούμενο κεφάλαιο, γιατροί που πληρώνονται από το κράτος. Είναι, επίσης, η εποχή που η εκπαίδευση, μετά από μακρά περίοδο αδράνειας, αναθεωρείται με τον σημαντικό 1944-Butler Act. Το διάστημα 1940-45 η Βρετανία κινήθηκε ταχύτερα προς τα αριστερά από οποιαδήποτε άλλη περίοδο της ιστορίας της.

Υπήρχε μια ιδιάζουσα σύμπνοια μεταξύ Συντηρητικών, Εργατικών, Φιλελεύθερων θεωρητικών όπως ο Keynes και απολιτικών τεχνοκρατών. Καθώς ο πόλεμος τελείωνε, η ανασυγκρότηση ήταν μια ώριμη απαίτηση. Ο Συνασπισμός του Churchill διαλύθηκε αιφνίδια το Μάιο του 1945 και προκηρύχθηκαν εκλογές για τον Ιούλιο. Το διακύβευμα των εκλογών ήταν η στέγαση και η υγεία, η καταπολέμηση της ανεργίας, η αναγέννηση της βιομηχανίας κ.ο.κ. Ο Churchill δεν κρίθηκε ικανός για να ανταποκριθεί σε αυτές τις απαιτήσεις. Έτσι στις εκλογές οι Συντηρητικοί καταποντίζονται· οι Εργατικοί κερδίζουν 394 έδρες έναντι 210 των Συντηρητικών. Ο Clement Attlee είναι ο επόμενος πρωθυπουργός, επικεφαλής μιας κυβέρνησης που εκλέχθηκε με τεράστια πλειοψηφία. Το αποτέλεσμα των εκλογών ήταν η αντίδραση σε όλα όσα οι πολίτες υπέστησαν τη δεκαετία του 1930. «*Σε μια σπάνια στιγμή της ιστορίας της, η Βρετανία φάνηκε να παρουσιάζει ένα θέαμα ασυνέχειας και αναντιστοιχίας*». Υπουργοί και εκλογικό σώμα ήταν συγχρόνως ευχαριστημένοι και μπερδεμένοι (Morgan, 1993b, pp. 621-634).

Στην πραγματικότητα, μια φάση συνέχειας έπρεπε να ακολουθηθεί από μια άλλη. Η κυβέρνηση των Labour (1945-51), εισήγαγε μια νέου τύπου συναίνεση, μια σοσιαλδημοκρατία βασιζόμενη στη μεικτή οικονομία και ένα κράτος πρόνοιας, που βοήθησε τη Βρετανία τη δύσκολη μεταπολεμική περίοδο και διήρκεσε κατ' ουσίαν για περισσότερο από μια γενιά. Η μεταπολεμική συναίνεση του Attlee δεν αμφισβητήθηκε μέχρι το πολύ διαφορετικό πολιτικό και οικονομικό κλίμα στο τέλος της δεκαετίας του 1970. «*Μέχρι τότε, η ισορροπία μεταξύ καινοτομίας και σταθερότητας που εισήγαγε το καθεστώς μετά το 1945 φαινόταν να συμμορφώνεται με τη γενική βούληση*» (Morgan, 1993b, p. 634). Μετά την άτακτη μεταβατική περίοδο στο τέλος του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου, τα πολιτικά συστήματα της Ευρώπης έμοιαζαν να σταθεροποιούνται. Η ολική σταθερότητα των πολιτικών συστημάτων σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο αποδόθηκε στη μείωση των ιδεολογικών συγκρούσεων και στην ανάπτυξη ενός τεχνοκρατικού κοινωνικού κράτους, με αποτέλεσμα οι πολίτες να βιώνουν ασφάλεια και μείωση των συνεπειών των διαιρετικών γραμμών (cleavages) (Lane & Ersson, 1999).

Η κυβέρνηση του Attlee έφερε ένα αξιολογικό μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα. Σημαντικές βιομηχανίες και ιδρύματα εθνικοποιήθηκαν και το κράτος πρόνοιας επεκτάθηκε. Οι παροχές της κυβέρνησης σε διάφορους τομείς έκαναν τους συνδικαλιστές να προτίθενται να δεχθούν το πάγωμα των μισθών, την υποτίμηση και άλλα δυσάρεστα μέτρα, ενώ διατήρησαν την πίστη τους στην κυβέρνηση. Μεταγενέστερα η εποχή αυτή κατηγορήθηκε για λιτότητα και χαρακτηρίστηκε θλιβερή· αυτό ήταν αληθές κατά ένα μέρος. Η Βρετανία αντιμετώπιζε ένα τεράστιο μεταπολεμικό χρέος, είχε ελλείψεις πρώτων υλών και βασικών τροφίμων, ενώ αντιμετώπιζε και υποχώρηση της λίρας το 1947, υποτίμησή της το 1949, προβλήματα στο ισοζύγιο πληρωμών κατά τη διάρκεια του πολέμου της Κορέας τον Ιούλιο-Αύγουστο του 1951. Η διανομή τροφίμων, ειδών ένδυσης, καυσίμων και άλλων ειδών διατηρήθηκε μέχρι το 1954. Ο σχεδιασμός και ο έλεγχος ήταν αμερόληπτοι και χωρίς παρεμβάσεις. Για όλους αυτούς τους λόγους, οι άνθρωποι της εργατικής τάξης, η συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού, θεώρησαν την περίοδο από το 1945 ως την καλύτερη μετά την ακμή της Βικτωριανής εποχής. Οι μισθοί αυξήθηκαν κατά 30% πάνω από το επίπεδο του 1938. Μεταξύ άλλων υπήρχε υψηλότερο επίπεδο διαβίωσης, εξασφαλισμένη εργασία και ικανοποιητικότερες εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις. Το 1951, η Κυβέρνηση των Εργατικών, κατά τους τελευταίους μήνες της θητείας της, διοργάνωσε το Φεστιβάλ της Βρετανίας για να τιμήσει την 100<sup>η</sup> επέτειο της Μεγάλης Έκθεσης του 1851. Παρά τις δυσκολίες που βίωνε η Βρετανική κοινωνία εκείνη την περίοδο, το Φεστιβάλ ήταν η απόδειξη πως ο βρετανικός λαός εξακολουθούσε να έχει μια δραστήρια κουλτούρα, να είναι ευχαριστημένος με τον εαυτό του και ασφαλής με την εθνική του κληρονομιά (Morgan, 1993b, pp. 634-637).

Το πνεύμα ευφορίας του Φεστιβάλ διατηρήθηκε, ενώ υποστηρίχθηκε και από τους Συντηρητικούς μετά το 1951. Ο Churchill, ο Eden, ο Macmillan, και ο Douglas-Home, κατά τη διάρκεια της συνεχόμενης διακυβέρνησης των Tory (1951-1964), επεδίωξαν να μην υπάρχουν κοινωνικές αναταραχές. Ο συνδικαλισμός λειτουργούσε με υγιή τρόπο, υπήρξαν λιγότερες απεργιακές κινητοποιήσεις, το κράτος πρόνοιας ενισχύθηκε, και η απασχόληση αποτέλεσε και αυτή μέρος του Butskellite consensus που ενσάρκωνε την Κεϋνσιανή πολιτική. Στην απασχόληση οι

Conservatives συνέχισαν με τις ίδιες παρεμβατικές πολιτικές και δεν υπήρξε μεγάλη απόκλιση από την περίοδο διακυβέρνησης του Attlee. Η επιστροφή των Εργατικών με τον Harold Wilson (1964-1970) δεν επέφερε σημαντική απόκλιση από το ευρέως αποδεκτό πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο των τελευταίων είκοσι χρόνων (Morgan, 1993b, pp. 637-638).

Η εσωτερική σταθερότητα υποστηριζόταν από μια εξίσου ήρεμη κατάσταση στην εξωτερική πολιτική. Η χώρα απέκτησε αυτονομία στην κατασκευή πολεμικού εξοπλισμού (ατομικές βόμβες, βόμβες υδρογόνου, πυρηνικά, αμυντικά συστήματα κ.λπ.). Σταδιακά η Αυτοκρατορία άρχισε να αποχωρεί από τις κτήσεις της. Η έναρξη έγινε με τη χορήγηση αυτοδιοίκησης στην Ινδία, το Πακιστάν, τη Βιρμανία και την Κεϋλάνη (Σρι Λάνκα) από την κυβέρνηση Attlee το 1947-9. Αδιαμφισβήτητα αυτό δήλωνε την ανικανότητα της Βρετανίας να διατηρήσει υπό την κατοχή της απομακρυσμένα εδάφη. Τις δεκαετίες που ακολούθησαν οι κτίσεις της Βρετανίας ανεξαρτητοποιήθηκαν ή μια μετά την άλλη. Το 1956, με πρωθυπουργό τον Anthony Eden<sup>916</sup>, βρέθηκαν αναμεμιγμένοι στην Κρίση του Σουέζ<sup>917</sup> αλλά η εναντίωση της παγκόσμιας κοινής γνώμης και ιδιαίτερα των ΗΠΑ σταμάτησαν τις εξελίξεις με αρνητικά αποτελέσματα για τη Βρετανία (η στερλίνα απειλήθηκε και τα αποθέματα πετρελαίου μειώθηκαν). Στις γενικές εκλογές του 1959, οι Conservatives κέρδισαν με άνεση, υποστηριζόμενοι από την ευημερία της χώρας. Ο Macmillan είχε διαδεχθεί τον Eden και συνέχισε να κυβερνά έως το 1963 (Morgan, 1993b, pp. 640-642).

Σε αυτήν τη μετα-αποικιακή φάση η Βρετανία έγινε πιο εσωστρεφής και ο ρόλος της παγκόσμια ήταν αβέβαιος. Η σύνδεση της Κοινοπολιτείας έγινε περισσότερο τελετουργική, διατηρώντας μερικές σημαντικές πρακτικές πτυχές όπως οι προμήθεια κάποιων προϊόντων και η σχέση της με την Αμερική. Από το 1949, ΗΠΑ και Βρετανία ήταν συνδεδεμένες στρατηγικά και γεωπολιτικά στο ΝΑΤΟ. Σύντομα ακολούθησε και ο SEATO, οργανισμός για τη Νοτιοανατολική Ασία. Έκτοτε, η Βρετανική και η Αμερικανική πολιτική πορεύονταν από κοινού, ανεξάρτητα αν στην εξουσία βρισκόταν Conservative ή Labour κυβέρνηση. Οι Βρετανοί υπερηφανεύονταν πως αυτό ερμηνεύεται ως “ειδική σχέση” μεταξύ των αγγλόφωνων λαών. Είναι σαφές, ωστόσο, ότι στην πράξη αυτή η σχέση είναι η απεγνωσμένη προσπάθεια της Βρετανίας να διατηρήσει την ψευδαίσθηση της ανεξαρτησίας. Η περίφημη Nassau Agreement οδήγησε τη Βρετανία να εξαρτάται, περισσότερο από ποτέ, οικονομικά και αμυντικά από τις ΗΠΑ (Morgan, 1993b, pp. 642-644).

Οι προσπάθειες για ένταξη στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα άρχισαν το 1947. Τόσο οι κυβερνήσεις όσο και ο Βρετανικός λαός δεν ήταν θετικά διακείμενοι σε αυτήν την ένταξη. Κάποιοι από τους λόγους εναντίωσης στην ένταξη ήταν η “ειδική σχέση” με τις ΗΠΑ, η διαφορά του Βρετανικού Συνταγματικού και Νομικού συστήματος κ.α. Υπήρχε, επίσης, μια δυσκολία στην κατανόηση των υπολοίπων Δυτικοευρωπαίων· οι Βρετανοί δεν είχαν αναπτύξει φυσικούς δεσμούς με όσους βρισκόνταν πέρα από τη Μάγνη. Το 1963, η πρώτη Βρετανική προσπάθεια ένταξης στην ευρωπαϊκή κοινή αγορά απορρίφθηκε από τον πρόεδρο de Gaulle της Γαλλίας. Στη Βρετανική αυτάρκη και εσωστρεφή κοινωνία η ευημερία των πολιτών ήταν πολύ σημαντική. Υπήρχαν ενδείξεις για αργούς ρυθμούς ανάπτυξης και πτώση της παραγωγικότητας, ανισότητα και ταξικές διαίρεσεις που δεν άφηναν την κοινωνία να εκσυγχρονιστεί. Η στάση τους απέναντι στους θεσμούς έκρυβε αυταρέσκεια. Σε γενικές γραμμές, η ζωή φαινόταν τώρα σαφώς καλύτερη για τους

<sup>916</sup> Διετέλεσε πρωθυπουργός της Μεγάλης Βρετανίας από το 1955 έως το 1957. Η πρωθυπουργία του επισκιάστηκε από το Κυπριακό πρόβλημα, όταν τάχθηκε σαφώς κατά της αυτοδιάθεσης των Κυπρίων (ενάντια του καταστατικού χάρτη του ΟΗΕ), όσο και από την Κρίση του Σουέζ, υπό το βάρος της οποίας αναγκάστηκε να παραιτηθεί το 1957, έχοντας παραμείνει μόνο επί 18 μήνες στην εξουσία.

<sup>917</sup> Προσπάθεια εθνικοποίησης της εταιρείας του καναλιού από την Αίγυπτο και συνακόλουθα εισβολής της Γαλλίας, της Αγγλίας και του Ισραήλ στο Σουέζ. Τον Ιούλιο του 1956, οι Ηνωμένες Πολιτείες ανακοίνωσαν ότι αποσύρουν τη χρηματοδότηση για την κατασκευή του φράγματος του Aswan στην Αίγυπτο. Ο Αιγύπτιος ηγέτης Gamal Abdul Nasser στις 26 Ιουλίου ανακοινώνει την εθνικοποίηση του αγγλογαλλικού καναλιού Suez, με την πρόθεση να χρησιμοποιήσει τα έσοδα από το κανάλι για τη χρηματοδότηση του φράγματος. Οι Βρετανοί φοβήθηκαν πως αυτό θα σήμαινε ότι ο Nasser θα μπλοκάρει την προμήθεια πετρελαίου στην Ευρώπη από τη Μέση Ανατολή.

Βρετανούς. Οι γεννήσεις μειώθηκαν, τα νοικοκυριά έγιναν πιο εύπορα, απέκτησαν περισσότερα αυτοκίνητα, αγόρασαν σπίτια με υποθήκες και έκαναν διακοπές. Οι ανέσεις αυτές δεν περιορίστηκαν μόνο στη μεσαία τάξη. Οι άνθρωποι της εργατικής τάξης δούλευαν λιγότερο και αμείβονταν περισσότερο. Οι νέοι των δεκαετιών του 1950 και 1960 είναι πιο απελευθερωμένοι και ιδεαλιστές. Πραγματοποίησαν αρκετές φορές διαμαρτυρίες ζητώντας πυρηνικό αφοπλισμό και τον τερματισμό πολεμικών συρράξεων (π.χ. Βιετνάμ). Το διάστημα αυτό αμφισβητήθηκαν έντονα ο καταναλωτισμός και η ευδαιμονία χωρίς έρεισμα. Σε Σκωτία και Ουαλία, οι οποίες δεν μοιράστηκαν την ίδια οικονομική ανάπτυξη με την υπόλοιπη Βρετανία, αναπτύχθηκαν εθνικιστικές τάσεις. Εκείνη την περίοδο η Βρετανία φιλοξενούσε και πολλές μειονότητες· πάνω από ένα εκατομμύριο άνθρωποι (Ινδοί, Πακιστανοί, Αφρικανοί κ.α.) μετανάστευσαν στη Βρετανία μετά το 1950 και αρκετοί από αυτούς βίωσαν ρατσιστική βία. Στη Βόρεια Ιρλανδία, μετά το 1960, άρχισε πάλι να διαταράσσεται η τεχνητή ηρεμία που επικρατούσε από το 1920. Ο IRA και το Sinn Fein έφεραν τον παλιό αγώνα του ιρλανδικού εθνικισμού σε μια νέα απειλητική φάση, με ένα κύμα βομβιστικών επιθέσεων σε αγγλικές πόλεις (Morgan, 1993b, pp. 644-647).

Οι υψηλές συνθήκες διαβίωσης του πληθυσμού κράτησαν προσωρινά άθικτο τον κοινωνικό ιστό. Ωστόσο, οι οικονομικές πιέσεις της δεκαετίας του 1960 (υποχώρηση της λίρας, προβλήματα στο ισοζύγιο πληρωμών) πρόσθεσαν νέες κοινωνικές εντάσεις. Η υποτίμηση του 1967 –με υπουργό οικονομικών που επέβλεψε αυτή την αμφιλεγόμενη υποτίμηση τον Callaghan– δεν επέφερε καμία βιώσιμη λύση. Το 1970 οι Συντηρητικοί κέρδισαν τις εκλογές με 30 έδρες περισσότερες από τους αντιπάλους τους. Στις αρχές του 1970, ο Edward Heath<sup>918</sup>, πρωθυπουργός της κυβέρνησης των Συντηρητικών, άρχισε να προσφέρει υπέρμετρα χρήμα σε μια λανθασμένη εκδοχή της κεϋνσιανής προσέγγισης και ο πληθωρισμός αυξήθηκε. Παράλληλα, αυτό οδήγησε και σε μεγάλη αύξηση της ανεργίας, η οποία στην αρχή περιορίστηκε στις παλαιότερες βιομηχανικές περιοχές της βορειοανατολικής Βρετανίας, στη Σκωτία και στη Νότια Ουαλία. Η άνοδος του εθνικισμού σε Σκωτία και Ουαλία συνδέθηκε με το κλείσιμο ανθρακωρυχείων και εργοστασίων, και με την απόλυση του εργατικού δυναμικού. Επί της πρωθυπουργίας του Edward Heath, το νόμισμα (pounds) άλλαξε υποδιαίρεσεις<sup>919</sup>, οι τοπικές αρχές αναδιοργανώθηκαν και η Βρετανία εντάχθηκε στην ΕΟΚ (1973). Η ανάγκη για περικοπές –ανεργία και πληθωρισμός– αναγκάζει τον Heath να συμπεριλάβει στις μειώσεις δαπανών και τον ευαίσθητο τομέα της παιδείας (βλέπε 1971–Education-Milk-Act). Μέχρι το 1973 ήταν πλέον σαφές πως τα οικονομικά προβλήματα της Βρετανίας είχαν πολύ πιο γενικές συνέπειες. Η ικανότητα του έθνους να παράγει πλούτο, καθώς και το μερίδιό του στο παγκόσμιο εμπόριο και στην παραγωγή, επιδειωνόνταν ραγδαία. Η πτώση του βιοτικού επιπέδου επέφερε μαζικές απεργιακές κινητοποιήσεις. Η πετρελαϊκή κρίση που ακολούθησε τον Αραβοϊσραηλινό Πόλεμο του Γιομ Κιπούρ, τον Οκτώβριο του 1973, μεγιστοποίησε τα οικονομικά προβλήματα. Το Φεβρουάριο του 1972 πραγματοποιήθηκε μια απεργία των ανθρακωρύχων με τεράστια συμμετοχή. Η κυβέρνηση του Heath ήρθε αντιμέτωπη με την ικανότητα των ανθρακωρύχων να διαταράξουν την εθνική παραγωγή και την παροχή ενέργειας, παρά τη συρρίκνωση της βιομηχανίας του άνθρακα από τη δεκαετία του 1950. Το Φεβρουάριο του 1974 μια ακόμα απεργία των μεταλλωρύχων οδήγησε την κυβέρνηση να προκηρύξει εκλογές με θέμα «*Ποιος κυβερνά τη Βρετανία;*». Η κυβέρνηση κατέρρευσε και οι Εργατικοί επανήλθαν στην εξουσία. Οι μεταλλωρύχοι κατάφεραν να ικανοποιηθούν όλα τα αιτήματά τους και να αυξήσουν τις αποδοχές τους. Καθώς η Βρετανία είχε αναδυθεί από ένα σύντομο διάστημα μεθυστικής αφθονίας, αυτό το υπόβαθρο της διαρκούς αυξανόμενης διάθεσης για διαμαρτυρία και η απροθυμία από τα συνδικάτα να πειθαρχήσουν στους θεσμούς, αποτέλεσαν ένα δυσοίωνα φόντο για τη μετάβασή της στην εποχή της νέας διεθνούς τάξης όπου θα αντιμετώπιζε νέες και άγνωστες προκλήσεις (Morgan, 1993b, pp. 647-648).

Αυτή η περίοδος αναταραχής έκανε τη Βρετανία να εξετάσει λεπτομερώς όσα συνέβαιναν στο εσωτερικό της, αλλά και να επανεξετάσει τις σχέσεις της με τον υπόλοιπο κόσμο. Κάποιες από

<sup>918</sup> Ο πρώτος πρωθυπουργός των Tory που προερχόταν από την κατώτερη-μεσαία τάξη.

<sup>919</sup> The British currency decimalised: Υπήρχαν 12 pennies ανά shilling και 20 shillings ανά pound. Την επόμενη μέρα η λίρα (pound) αποτελείτο από 100 νέες πένες (pence).

τις επιλογές της Βρετανίας, όπως συχνά επαληθεύεται από το 1918, σχετίζονται με το νησιωτικό της χαρακτήρα (γεωγραφική απομόνωση). Η συμμετοχή της στο NATO, όπως προκύπτει από τις εκστρατείες του λαού για πυρηνικό αφοπλισμό, δεν ήταν καλοδεχούμενη από όλους. Η χώρα εισήλθε στην Ευρωπαϊκή Κοινή Αγορά το 1973. Στο πρώτο εθνικό δημοψήφισμα στην ιστορία της χώρας, το 1975, τα δύο τρίτα των Βρετανών τάχθηκαν υπέρ της ένταξής της στην Ευρώπη. Εντούτοις, η Ευρώπη δεν τους προσέλκυσε για το πολιτικό πλαίσιο λειτουργίας της, παρά αποτέλεσε ιδανικό τόπο διακοπών και πρόσβαση σε δημοφιλή αγαθά (αυτοκίνητα, τρόφιμα κ.α.), τα οποία, ωστόσο, δεν ήταν ικανά να αλλάξουν γνώμη στους πολίτες για τους Ευρωπαίους γείτονές τους. Η στάση τους ήταν αρνητική απέναντι στη Κοινή Αγορά και αυτό καταγραφόταν σε όλες τις δημοσκοπήσεις μετά το 1975 που αφορούσαν στην ιδιότητα της χώρας ως μέλος της ΕΟΚ. Τα χαρακτηριστικά της Ευρωπαϊκής ένωσης (ένας τεράστιος οργανισμός, με άφθονη γραφειοκρατία, ευρισκόμενος στις Βρυξέλλες και το Στρασβούργο –μακριά από τη Γηραιά Αλβιόνα–) δεν μπορούσαν να γίνουν αρεστά σε ένα ανεξάρτητο έθνος όπως η Βρετανία. Ένας λαός που, μετά το νόμο των σιτηρών το 1846, είχε πάντα φθινό φαγητό, καταδίκασε στη συνείδησή του την Κοινή Αγορά που έφερε μαζί της ψηλές τιμές στα τρόφιμα. Οι Βρετανοί έγιναν “απρόθυμοι Ευρωπαίοι” όπως και ήταν “απρόθυμοι Ατλαντιστές” (Morgan, 1993b, p. 653).

Από το 1975 έως και το 1990 ο βαθμός οικονομικής ελευθερίας της Αγγλίας και της Ελλάδας διαφέρουν δραματικά. Στους συγκριτικούς πίνακες που παραθέτουν οι Lane και Ersson παρατηρούμε πως στον πίνακα με το δείκτη economic freedom, η Αγγλία στο διάστημα 1975 -1995 είχε αυξητική τάση και τοποθετείται πάνω από το μέσο όρο των μελετώμενων χωρών (Lane & Ersson, 1999, p. 19). Στον πίνακα με το κατά κεφαλήν ΑΕΠ των χωρών της δυτικής Ευρώπης, το ΑΕΠ του Ηνωμένου Βασιλείου κινείται σε μεσαία προς υψηλά επίπεδα φτάνοντας τη μέγιστη τιμή του στη δεκαετία του 1990 (Lane & Ersson, 1999, pp. 23-24). Η δομή στην απασχόληση είναι επίσης διαφορετική στις δύο χώρες. Ο δείκτης «ρυθμός απασχόλησης» για την Ελλάδα παραμένει σταθερά ο μικρότερος (σε σύγκριση με όλες τις μελετώμενες χώρες) για όλο το διάστημα 1970-1995, ενώ αυτός του Ηνωμένου Βασιλείου είναι διπλάσιος του ελληνικού και λίγο πιο πάνω από το μέσο όρο του συνόλου χωρών, χωρίς αξιοσημείωτη μεταβολή για όλο το διάστημα. Παράλληλα, το ποσοστό βιομηχανοποίησης των δύο χωρών έχει μεγάλη απόκλιση. Ο αγγλικός δείκτης ανάπτυξης το μελετώμενο διάστημα αυξομειώνεται, όπως και ο ελληνικός, αν και τα χρονικά διαστήματα των μεταβολών δεν συμπίπτουν, καθώς ταυτίζονται με τις ιδιαίτερες πολιτικό-κοινωνικές μεταβολές της κάθε χώρας (Lane & Ersson, 1999, pp. 28-29). Σε σύγκριση με την Ελλάδα, η Βρετανία έχει υψηλότερο ποσοστό ανεργίας το 1974, αυξάνεται πιο γρήγορα έως το 1989 και έπειτα μειώνεται. Στη Βρετανία το ποσοστό του πληθωρισμού παραμένει υψηλό την περίοδο 1975-1984 και το υπόλοιπο διάστημα ρυθμίζεται σε κάτω από 5%. Ο πληθωρισμός της δεκαετίας του 1970 αντιμετωπίστηκε από τη Thatcher με απελευθέρωση της αγοράς και ρήξη με τα συνδικάτα των ανθρακωρύχων, ενώ στην Ελλάδα η απαίτηση για κοινωνική δικαιοσύνη και αύξηση του βιοτικού επιπέδου μαζικά οδήγησαν σε προνοιακές πολιτικές που δεν έλαβαν υπόψη τους τις αυξήσεις στο δείκτη του πληθωρισμού (Lane & Ersson, 1999, pp. 33-35).

Ο Heath είχε από το 1967 ως σκιώδη υπουργό παιδείας τη Margaret Thatcher και την κράτησε ως Υπουργό την τετραετία της Κυβέρνησής του. Η αντίθεση της Thatcher στα comprehensive schools έδειξε πως το μεταπολεμικό consensus έληξε. Επί της κυβέρνησης των Εργατικών το 1964-1970 (Harold Wilson), ο πρώην υπουργός παιδείας Sir Edward Boyle, της Συντηρητικής κυβέρνησης του Sir Alec Douglas-Home, είχε το ρόλο του σκιώδους υπουργού παιδείας. Ομάδες του κόμματός του (απλοί βουλευτές της δεξιάς πτέρυγας και ακτιβιστές του εκλογικού σώματος) κινητοποιήθηκαν εναντίον του και η τελική κρίση ξέσπασε στο συνέδριο του κόμματος το 1968. Ο Boyle δέχθηκε την αμφισβήτηση των συναδέλφων του για το γεγονός πως το κόμμα ήταν διχασμένο σε βασικά θέματα όπως η αναδιοργάνωση των comprehensive schools και το μέλλον των grammar schools. Αντιστάθηκε στην πίεση κάνοντας έκκληση για μετριοπάθεια και συναίνεση<sup>920</sup>. Στο τέλος της δεκαετίας του 1960 η ακομμάτιστη προσέγγιση για την εκπαίδευση που

<sup>920</sup> «Θα συνταχθώ μαζί σας πρόθυμα και ολόψυχα στον αγώνα κατά του Σοσιαλιστικού δογματισμού όποτε ανακύψει. Αλλά μη μου ζητάτε να αντιταχθώ με ίσο και αντίθετο Συντηρητικό δογματισμό, καθώς στην

πρότασε ο Boyle έχασε την υποστήριξη βασικών στελεχών του κόμματος. Μεταξύ άλλων η άκρα δεξιά του κόμματος ήταν διχασμένη μεταξύ αυτών που αποκαλούνταν “*Preservationists*<sup>921</sup>”, οι οποίοι ήθελαν να διατηρήσουν τα grammar schools, και μεταξύ των επονομαζόμενων “*Voucher Men*”, που ήταν πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέους τρόπους λειτουργίας της εκπαίδευσης, κυρίως με την ιδέα του βασικού κουπονιού-voucher, που θα έδινε στο γονιό το δικαίωμα να το εξαργυρώσει σε σχολείο της επιλογής του (Chitty, 2009a, p. 31).

Η Thatcher, όπως έχουμε αναφέρει ξανά, με τον Circular 10/70 καταργεί τον 10/65. Η ίδια είναι σαφώς αντίθεση με την ομοιομορφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (comprehensive schools) και αφήνει το περιθώριο στις LEAs να επιλέξουν πως θα κινηθούν. Οι αρχές (authorities) που έχουν ήδη εγκεκριμένα σχέδια μπορούν να προχωρήσουν ή να ακυρώσουν το σχέδιο για το comprehensive, ενώ οι υπόλοιπες θα πρέπει να ενημερώσουν το Υπουργείο για την πρόθεσή τους. Από την πλευρά τους, η Thatcher και το Υπουργείο, έκαναν ότι μπορούσαν για να επιβραδύνουν το comprehensive ή να το σταματήσουν. Η αλλαγή αυτή δεν ήταν καλοδεχούμενη ούτε από τις LEAs που ανήκαν στο στρατόπεδο των Συντηρητικών. Οι αντιδράσεις ήταν πολλές και αρκετές από αυτές, ίσως και οι ισχυρότερες, προέρχονταν από υποστηρικτές του κόμματός της. Έγινε λόγος για άσκοπη νομοθετική ρύθμιση που φωτογράφιζε το δογματισμό των Συντηρητικών, η Thatcher κατηγορήθηκε για την υπερπροσπάθειά της να διατηρήσει τα grammar schools και συνακόλουθα η εκπαίδευση να είναι εφικτή για τους ‘λίγους προνομιούχους’. Εκτός από τις LEAs αντίθετες ήταν και αρκετές από τις ενώσεις των εκπαιδευτικών. Το 1971 αρκετές από τις LEAs πέρασαν στα χέρια των Εργατικών –ανάμεσά τους η Inner London Education Authority (ILEA) και αυτή του Birmingham– και σε αυτό συνετέλεσε η εκπαιδευτική πολιτική των Συντηρητικών. Η αντιπαράθεση της Υπουργού με τους εκπαιδευτικούς και τις τοπικές αρχές κορυφώθηκε το 1973. Συνολικά, η Υπουργός κατάφερε να βοηθήσει να επιβιώσουν περισσότερα από 100 selective grammar schools και απέτρεψε πολλές LEAs να αναπτύξουν comprehensive systems. Το White Paper “*Education: A Framework for Expansion*” δεν μπόρεσε να γίνει ποτέ εκπαιδευτικό νομοσχέδιο, καθώς η οικονομική κρίση του φθινοπώρου του 1973 επέφερε περικοπές στην παιδεία.

Η μεταπολεμική «συναίνεση της καπιταλιστικής ευημερίας» (post-war ‘welfare capitalist consensus’) στην Αγγλία έλαβε τέλος τη δεκαετία του 1970. Στις αρχές της δεκαετίας η οικονομική ύφεση ενεργοποίησε την αλλαγή του πολιτικού σκηνικού. Η ευημερία στην οποία στηρίχθηκε η συναίνεση δημιούργησε την ψευδαίσθηση της κοινωνικής συνοχής. Η τελική κατάρρευση της συναίνεσης επήλθε επί των Κυβερνήσεων των Εργατικών (Wilson-Callaghan) το διάστημα 1974-79. Αύξηση του πληθωρισμού, διογκούμενο έλλειμμα του ισοζυγίου πληρωμών, άνευ προηγουμένου υποτίμηση του νομίσματος, αύξηση της ανεργίας, συγκρούσεις στον τομέα της βιομηχανίας και φθίνουσα κυβερνητικότητα ήταν τα βασικά γνωρίσματα της υφιστάμενης κατάστασης. Η ηγεσία των Συντηρητικών στράφηκε προς τον κλασικό φιλελευθερισμό της αγοράς του 19<sup>ου</sup> αιώνα και αυτή των Εργατικών, που είχε μείνει στο σιωπηρό αναθεωρητισμό των δεκαετιών 1950 και 1960, στράφηκε σε ένα αδιαμόρφωτο μείγμα νέο-μαρξισμού και του “φονταμενταλιστικού σοσιαλισμού” των δεκαετιών 1920 και 1930 (Marquand, 1988, p. 3). Παρά τις ριζοσπαστικές προτάσεις από ομάδες που ανήκαν και στα δύο κόμματα για την πορεία της κοινωνίας, μόνο το κόμμα των Συντηρητικών, μετά την ανάληψη της αρχηγίας του από τη Margaret Thatcher, έδωσε βήμα σε αυτές τις ομάδες και πρόσβαση στην ηγεσία (Chitty, 2009a, p. 32).

## 6.3.2 Η Περίοδος 1974-1979

### 6.3.2.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου

Το 1974 διενεργούνται δύο φορές εκλογές, καθώς το Φεβρουάριο, με τους Συντηρητικούς πρώτο κόμμα, σχηματίστηκε κυβέρνηση από το μειοψηφούν Εργατικό κόμμα (hung parliament).

---

εκπαίδευση ο δογματισμός από μόνος του είναι λάθος» Corbett, A. (1969) “The Tory educators”, *New Society*, 22 May, pp. 785-7, αναφέρεται στο (Chitty, 2009a, p. 31).

<sup>921</sup> Preservationist: a supporter or advocate of the preservation of something.

Τον Οκτώβριο του 1974 ο Harold Wilson διενεργεί εκλογές και κερδίζει την πλειοψηφία με 3 έδρες διαφορά. Υπουργοί Παιδείας της κυβέρνησης που σχηματίστηκε ήταν ο Reginald Prentice (5 Μαρτίου 1974-10 Ιουνίου 1975) και ο Fred Mulley (10 Ιουνίου 1975-10 Σεπτεμβρίου 1976). Η άσχημη οικονομική κατάσταση της χώρας αναγκάζει τον Wilson να προβεί σε περικοπές κρατικών δαπανών. Η χώρα είχε ενταχθεί στην ΕΟΚ το 1973 αλλά ο Wilson επαναδιαπραγματεύθηκε τους όρους και το 1975 διενήργησε δημοψήφισμα. Τα δύο χρόνια της πρωθυπουργίας του επικεντρώθηκε ιδιαίτερα στην εσωτερική πολιτική και επέφερε κοινωνική μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση, την υγεία, τη στέγαση, τον έλεγχο τιμών, τις συντάξεις, την ισότητα των φύλων και τις αδύναμες κοινωνικές ομάδες. Το αποτέλεσμα των πολιτικών που εφήρμοσε ήταν να αυξηθεί ο φόρος εισοδήματος για τους υψηλόμισθους στο 83%. Συνάμα, η δημιουργία θέσεων απασχόλησης παρέμεινε ένα ζήτημα –μέχρι το 1975, η ανεργία είχε φθάσει το 1 εκατομμύριο. Το Φεβρουάριο του 1975 η Margaret Thatcher αναλαμβάνει την αρχηγία του Συντηρητικού κόμματος. Τον Απρίλιο του 1976 ο Wilson αντικαθίσταται από τον James Callaghan. Ο Callaghan είναι ο μόνος Βρετανός Πρωθυπουργός του 20<sup>ου</sup> αιώνα που κατείχε και τα τέσσερα μεγάλα κρατικά αξιώματα: Υπουργός Οικονομικών, Υπουργός Εσωτερικών, Υπουργός Εξωτερικών και Πρωθυπουργός. Λίγους μήνες μετά την εκλογή του, στις 10 Σεπτεμβρίου του 1976, διόρισε υπουργό παιδείας την Shirley Williams. Η κυβέρνηση Callaghan έχασε την πλειοψηφία των εδρών της στο Κοινοβούλιο κατά την πρώτη ημέρα της θητείας της. Αυτό ανάγκασε τον Πρωθυπουργό να στηριχθεί στην υποστήριξη του Liberal Party από το 1977 έως το 1978, και για το υπόλοιπο της θητείας της κυβέρνησης στο Scottish National Party. Αυτός ήταν και ο λόγος που διεξήχθη το δημοψήφισμα του 1979 για την εκχώρηση εξουσιών στη Σκωτία, η οποία απορρίφθηκε με μικρή διαφορά από τους ψηφοφόρους της Σκωτίας. Κατά τη διάρκεια της θητείας του θεσμοθετήθηκε ο νόμος *Housing (Homeless Persons) Act-1977* για την παροχή στέγασης σε αστέγους.

Η δεκαετία του 1970 ήταν για τη Βρετανία δύσκολη οικονομικά και κοινωνικά. Η χώρα βρέθηκε σε πολύ χειρότερη θέση οικονομικά, είτε συγκρινόμενη με τα προηγούμενα έτη είτε με άλλες ανεπτυγμένες χώρες. Ο κυριότερος λόγος ήταν η ενεργειακή κατάσταση του 1973-4, όπου η Βρετανία και τα υπόλοιπα δυτικά κράτη υπέστησαν τετραπλασιασμό της τιμής του πετρελαίου. Η χώρα δεν έμεινε άπραγη και εκμεταλλεύτηκε τα αποθέματα πετρελαίου και το φυσικό αέριο της Βόρειας Θάλασσας. Από πολλές απόψεις η χώρα ήταν καλύτερα από τους ανταγωνιστές της, καθώς διέθετε πυρηνικούς σταθμούς, υδροηλεκτρικά συστήματα και άφθονο άνθρακα. Ωστόσο, η υπέρογκη αύξηση της τιμής του πετρελαίου πυροδότησε τον πληθωρισμό σε μια κλίμακα που ήταν άγνωστη από το 1919. Η δύσκολη αυτή κατάσταση επιδεινώθηκε από την πίεση των συνδικάτων για αυξήσεις άνω του 30% μέχρι τα τέλη του 1975. Μέχρι το 1976, ο πληθωρισμός είχε φτάσει στο 17%, ενώ υπήρχαν 1,5 εκατομμύρια άνεργοι –ποσοστό ανεργίας 5%. Η αμφιλεγόμενη απόφαση του Callaghan να ζητήσει το 1976 από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο ένα δάνειο έκτακτης ανάγκης δημιούργησε ένταση στο Υπουργικό Συμβούλιο. Η ηγετική του στάση, όσο η πρότασή του εξεταζόταν από το Υπουργικό Συμβούλιο, επαινέθηκε μεταγενέστερα. Ο πληθωρισμός συνέχισε να βρίσκεται σε ιστορικά υψηλό επίπεδο, φτάνοντας πάνω από 20% το 1980, πριν υποχωρήσει σε ένα πιο διαχειρίσιμο ποσοστό το 1982-3. Συνακόλουθα, ο περιορισμός της προσφοράς χρήματος, υποβοηθούμενος από την επιβράδυνση των μισθολογικών αυξήσεων και τη μείωση της τιμής πολλών αγαθών, οδήγησε τον πληθωρισμό να υποχωρήσει στο 4% το φθινόπωρο του 1987. Οι αυξήσεις στις τιμές και η πίεση για αυξήσεις μισθών οδήγησαν την ανεργία να κάνει την επανεμφάνισή της· το 1980 οι άνεργοι ξεπερνούσαν τα δύο εκατομμύρια και το 1983 έφτασαν να ξεπερνούν τα τρία. Το 1987, ως συνέπεια της οικονομικής ανάπτυξης, έπεσε ελαφρά κάτω από τρία εκατομμύρια. Εκατοντάδες χιλιάδες νέοι άνθρωποι ζούσαν με επιδόματα, ενώ παράλληλα οι κοινωνικές παροχές μειώνονταν σταθερά. Αυτή η ύφεση έφερε και μείωση στις γεννήσεις, η οποία ακολούθησε πίεσε το ασφαλιστικό σύστημα της χώρας (Morgan, 1993b, pp. 648-649).

Η αύξηση του πληθωρισμού το 1974-5, οδήγησε τις κυβερνήσεις των Εργατικών, αρχικά με τον Wilson και στη συνέχεια με τον Callaghan, να διαπραγματευτούν με τα συνδικάτα το 1975-8. Οι οργανώσεις συμφώνησαν να μειώσουν τις μισθολογικές τους απαιτήσεις αλλά δεν υπαναχώρησαν στο ζήτημα της προστασίας των θέσεων εργασίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην ακολουθήσουν

σοβαρές απεργίες μέχρι και το “χειμώνα της δυσaréσκειας” το 1978-9, που οι έντονες κινητοποιήσεις εξασφάλισαν την εκλογική νίκη στους Συντηρητικούς. Το υψηλό ποσοστό ανεργίας και οι περικοπές στις δημόσιες δαπάνες έκαναν τις συνδικαλιστικές οργανώσεις να διαδηλώνουν ασταμάτητα. Η Βρετανία αντιμετώπιζε πάμπολλα προβλήματα, ενώ υπήρξαν και φημισμένες για τη βιομηχανία χάλυβα περιοχές στις οποίες τα ορυχεία έκλεισαν οριστικά. Έμμεσα υποβαθμίστηκε η ποιότητα ζωής όλων, από τη μείωση των επενδύσεων σε υπηρεσίες υγείας και εκπαίδευσης – συμπεριλαμβανομένων των πανεπιστημίων– και από τη μείωση των δαπανών για την τέχνη και το περιβάλλον. Η Βρετανία αποτελούσε πλέον κλασικό παράδειγμα μετακεϋνσιανικού στασιμοληθωρισμού, με βιομηχανική ύφεση και υψηλό πληθωρισμό ταυτόχρονα (Morgan, 1993b, pp. 649-650).

Η οικονομική πίεση οδήγησε και στην εκδήλωση κοινωνικών και εθνικιστικών εντάσεων που προϋπήρχαν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα υπήρξε η αναζωπύρωση της έχθρας με τη Βόρεια Ιρλανδία, που πυροδότησε μια σειρά τρομοκρατικών ενεργειών από τον IRA. Άλλες εντάσεις της περιόδου, λιγότερο βίαιες αλλά εξίσου ενοχλητικές, ήταν η έκφραση της αντίθεσης από τους εθνικιστές της Σκωτίας και της Ουαλίας. Υπήρχαν φορές που Άγγλοι κάτοχοι εξοχικών σπιτιών στην Ουαλία τα έβρισκαν να καίγονται από ντόπιους εμπρηστές. Περισσότερο ανησυχητικά ήταν όσα συνέβαιναν σε γκετοποιημένες περιοχές των μεγάλων πόλεων, με έντονα παραβατική δράση από τους έγχρωμους. Το καλοκαίρι του 1981 οι μετανάστες αντέγραψαν όσα συνέβαιναν στην Αμερική και έλαβαν χώρα βίαιες συγκρούσεις. Η ανεργία και οι φυλετικές διακρίσεις δυναμίτιζαν το ήδη φορτισμένο περιβάλλον (Morgan, 1993b, pp. 650-652). Σταδιακά συσσωρεύονταν στη Βρετανική κοινωνία πολλά προβλήματα. Διαδηλώσεις με αξιοπρόσεκτη ένταση και αθλητικές εκδηλώσεις με άσκοπη βία ήταν συνηθισμένα φαινόμενα. Η παραδοσιακή σταθερότητα της Βρετανίας έμοιαζε να κλονίζεται επικίνδυνα. Λίγες κοινωνίες θα είχαν επιζήσει από τόσο υψηλή ανεργία, υπέρμετρη αύξηση του πληθωρισμού και οικονομική λιτότητα, αντιμετωπίζοντας την κατάσταση με τόση ψυχραιμία, όσο η Βρετανική. Οι θεσμοί αμφισβητήθηκαν όσο ποτέ άλλοτε, αλλά διατηρήθηκαν. Αναμφίβολα, τα ξεσπάσματα βίας και ανομίας ήταν τόσα πολλά που η αντιμετώπισή τους απαιτούσε θεσμική αναθεώρηση (Morgan, 1993b, pp. 652-653).

Πιθανολογείται από πολιτικούς αναλυτές πως σε περίπτωση που ο Callaghan κατέφευγε στις κάλπες το φθινόπωρο του 1978, οι Εργατικοί θα παρέμεναν στην εξουσία. Αντί αυτού, άφησε ένα δύσκολο χειμώνα με διαμαρτυρίες και απεργίες από τα συνδικάτα, κυρίως λόγω του παγώματος των μισθών, να διαμορφώσει το κλίμα των εκλογών του Μαΐου του 1979. Λίγο πριν τις εκλογές, το Μάρτιο του 1979, ο Callaghan είχε δεχθεί πρόταση μομφής από τους βουλευτές της αντιπολίτευσης. Η πρόταση αυτή έλαβε 311 ψήφους εναντίον του και 310 υπέρ. Τις εκλογές κέρδισε για τους Συντηρητικούς η Margaret Thatcher.

### 6.3.2.2 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου

Η ύφεση έδωσε το έναυσμα για περικοπές στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα η εκπαίδευση δεν μπόρεσε να ικανοποιήσει τις προσδοκίες όλων λειτουργώντας ως γιατρικό για τα προβλήματα της κοινωνίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, τη δεκαετία του 1970, οι πολιτικοί να επιθυμούν να αυξηθεί η λογοδοσία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το 1974 το Υπουργείο Παιδείας ιδρύει το Τμήμα Αξιολόγησης της Απόδοσης (Assessment of Performance Unit-APU). Στόχος του τμήματος ήταν να αξιολογήσει και να παρακολουθήσει τα επιτεύγματα των μαθητών, ώστε να μπορέσει να εξακριβώσει σε τι οφείλεται η χαμηλή επίδοση. Μετά το λόγο του Callaghan στο κολλέγιο Ruskin το 1976 η αξιολόγηση και η λογοδοσία των εκπαιδευτικών προηγείται στην ατζέντα των κομμάτων. Το διάστημα 1974-1977 οι εκπαιδευτικοί διεκδικούν και απεργούν αρκετές φορές.

Η Thatcher, την περίοδο που ήταν Υπουργός της Κυβέρνησης Heath, έκανε ότι περνούσε από το χέρι της για να διατηρηθεί η επιλεκτική εκπαίδευση (selective secondary education), φτάνοντας ακόμα και στο σημείο να εμποδίσει κάποιες LEAs (αρνήθηκε να εγκρίνει τα σχέδια που υπέβαλαν στο Υπουργείο) να ολοκληρώσουν την αναδιοργάνωση των comprehensive ή να ενθαρρύνει γονείς να ξεσηκωθούν όταν ένα grammar school απειλείτο να εξαφανιστεί. Παρά τις προσπάθειές της το ποσοστό των comprehensive schools από 30% ανέβηκε στο 60%. Το 1974 οι Εργατικοί θεωρούν το ποσοστό μικρό και ανακοινώνουν επέκταση της εκπαίδευσης, τέλος στις 11+



εξετάσεις και ανάπτυξη ενός καθολικού δικτύου από πλήρη comprehensive secondary schools. Την απόσυρση του 10/70 ακολούθησε η έκδοση του 4/74. Το lobby των grammar school αντιστάθηκε στο νέο νόμο. Η ILEA, έχοντας περάσει στο στρατόπεδο των Εργατικών, αποφάσισε τα εναπομείναντα grammar schools του Λονδίνου να μετατραπούν σε comprehensive ή να χάσουν την οικονομική ενίσχυση. Οι Tories αντιμετωπίζουν καρτερικά τις αλλαγές πιστεύοντας πως σύντομα θα είναι πάλι Κυβέρνηση. Ωστόσο, στις 10 Οκτωβρίου του 1974 οι Εργατικοί είναι ξανά στην Κυβέρνηση. Όταν ο Circular 7/75 δίνει στα 160 περίπου grammar school την επιλογή να γίνουν comprehensive<sup>922</sup> ή να χάσουν την οικονομική ενίσχυση<sup>923</sup>, το ένα τρίτο μετατρέπονται σε comprehensive. Τόσο ο 1976 Education Act όσο και η παράγωγη νομοθεσία (Circular 11/76 - Education Act 1976, Circular 12/76 - Education Act 1976: Support by Local Education Authorities of Education in Non-Maintained Schools) δεν κατάφεραν να βάλουν οριστικό τέλος στην επιλογή. Παρόλα αυτά, στο τέλος της δεκαετίας τα τέσσερα πέμπτα των μαθητών φοιτούν σε comprehensive schools. Η Υπουργός Παιδείας Shirley Williams επιθυμούσε να δώσει το δικαίωμα στους γονείς να διαλέγουν το σχολείο των παιδιών τους. Κάτι τέτοιο θα αντέβαινε στις ρυθμίσεις για τα comprehensive schools και θα δικαιολογούσε την επιλογή μέσω των 11+, και έτσι αναγκάστηκε να υποχωρήσει.

Επί πρωθυπουργίας του James Callaghan το σχολείο κατηγορήθηκε πολλάκις για την αποτυχία του να προετοιμάσει τους μαθητές για τον κόσμο της εργασίας. Ο Chitty μας δίνει ένα απόσπασμα από δημοσίευμα στο *The Times Educational Supplement* που οι εκπαιδευτικοί κατηγορούνται πως δεν ωφελούν τους μαθητές τους με το να τους αφήνουν απροετοίμαστους για την πραγματικότητα. Σε ακόλουθο δημοσίευμα οι νέοι χαρακτηρίζονται «ακατάλληλοι για σχεδόν κάθε είδους απασχόληση και οικτρά αντίδοι για τα βασικά οικονομικά δεδομένα της ζωής στη Βρετανία». Σε επόμενο άρθρο υπογραμμίζεται πως οι εργοδότες επιθυμούν βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Βέβαια, η δική τους αποτίμηση της ποιότητας περιλαμβάνει τεχνική κατάρτιση-vocational training. Στην ίδια επικριτική κατεύθυνση ήταν και τα Black Papers εκείνης της περιόδου<sup>924</sup>. Στο ίδιο μήκος κύματος τα δημοσιεύματα αρκετών εφημερίδων, ακόμα και αυτών της μετριοπαθούς Guardian<sup>925</sup>. Οι εφημερίδες παρουσίαζαν την εκπαίδευση σε κρίση, αλλά και τους γονείς σε απόγνωση εξαιτίας της έλλειψης πειθαρχίας και του χαμηλού επιπέδου των σχολείων. Εξίσου ένοχη ήταν η εισαγωγή προοδευτικών μεθόδων διδασκαλίας και τα ενιαία σχολεία (Chitty, 2009a, pp. 35-39).

Τον Ιούλιο του 1975 ο Norman St John-Stevas, ο βασικός ομιλητής της αντιπολίτευσης για τα εκπαιδευτικά ζητήματα (1974-78), συνεργάστηκε με τον Leon Britain, Πρόεδρο του νομικού τμήματος της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής των Συντηρητικών για την Εκπαίδευση και αργότερα μέλος πολλών από τα υπουργικά συμβούλια της Thatcher, για την παραγωγή ενός φυλλαδίου του Συντηρητικού χώρου με τίτλο *“How to Save Your Schools”*. Αποτελούσε ένα σύντομο οδηγό με νομικές διαδικασίες για το πως να σωθούν τα υπάρχοντα grammar schools. Στο ίδιο κλίμα το 4<sup>ο</sup> Black Paper επικεντρώθηκε στην πτώση των εκπαιδευτικών standards αλλά και κατηγορήσε τους υπουργούς των Εργατικών για τον εξοστρακισμό της αριστείας (Chitty, 2009a, p. 39).

Αμέσως μετά την αλλαγή στην ηγεσία των Εργατικών, ο νέος Πρωθυπουργός James Callaghan έβαλε στην ατζέντα της Κυβέρνησης την εκπαίδευση σε υψηλή προτεραιότητα· αυτό του υπέδειξε το νεοσύστατο Downing Street Policy Unit<sup>926</sup>, με επικεφαλής τον Bernard Donoughue.

<sup>922</sup> Become comprehensive schools within the maintained system.

<sup>923</sup> Opt for independence.

<sup>924</sup> Αναφέρονταν προβλήματα που προέκυπταν στα comprehensive schools από το δόγμα της κοινωνικής ισότητας και τις προοδευτικές εκπαιδευτικές μεθόδους, προβλήματα πειθαρχίας, μαθητές που εμπόδιζαν τους σκληρά εργαζόμενους συμμαθητές τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να έχουν καλά αποτελέσματα στις εξετάσεις.

<sup>925</sup> Η εφημερίδα ζητά λογοδοσία και έλεγχο των εκπαιδευτικών.

<sup>926</sup> Το Policy Unit δημιουργήθηκε το Μάρτιο του 1974 από τον Harold Wilson και δουλεύει αποκλειστικά για τον Πρωθυπουργό. Ασχολείται κυρίως με βραχυπρόθεσμες στρατηγικές. Σε ένα εσωτερικό υπόμνημα του Donoughue και του Wilson οι βασικές του λειτουργίες περιγράφονται ως εξής: το Unit πρέπει να κρατά

Προς αυτή την κατεύθυνση χρησιμοποιήθηκε και ο λόγος του στο κολλέγιο Ruskin της Οξφόρδης στα μέσα Οκτωβρίου. Ο λόγος προετοιμαζόταν το καλοκαίρι του 1976 από τον Donoughue και την Elizabeth Arnott. Στο πλαίσιο της προετοιμασίας του για να ασκήσει το έργο του ο Πρωθυπουργός αποφάσισε να συναντήσει μόνος του όλους τους Υπουργούς του Συμβουλίου (Cabinet members) χωρίς τους συμβούλους τους. Από τους πρώτους υπήρξε και ο 'χαμηλών τόνων' υπουργός παιδείας Fred Mulley (Ιούνιος 1975-Σεπτέμβριος 1976). Οι ερωτήσεις που του έθεσε ο Callaghan ήταν: «1. Είναι το Υπουργείο ικανοποιημένο με τη βασική διδασκαλία των 3Rs; 2. Είναι το curriculum ικανοποιητικά σχετικό και διεισδυτικό για τους μεγαλύτερους μαθητές των comprehensive schools, ειδικότερα στη διδασκαλία των επιστημών και των μαθηματικών; 3. Με ποιο τρόπο το εξεταστικό σύστημα εξελίσσεται/βελτιώνεται ως δοκιμασία επίδοσης; 4. Τι υπάρχει διαθέσιμο για την μεταλυκειακή εκπαίδευση –ηλικίες 16-19;». Ο υπουργός ανέλαβε την προετοιμασία ενός μακροσκελούς υπομνήματος για το εκπαιδευτικό σύστημα<sup>927</sup>. Πράγμα που έπραξε παραδίδοντας δύο μήνες αργότερα το *Yellow Book*<sup>928</sup>. Συνοπτικά, θα λέγαμε πως οι προτάσεις του βιβλίου στόχευαν να αποκατασταθεί η εμπιστοσύνη του κοινού στη δημόσια εκπαίδευση. Το υπουργείο συναισθανόταν την ευθύνη για την αποδοτικότητα του συστήματος αλλά και την ανάγκη για λογοδοσία σε πολιτικούς και γονείς που απαιτούν η παιδεία να λειτουργεί με τη φιλοσοφία του 'value for money'<sup>929</sup>. Για να δοκιμάσει την αποδοχή του μηνύματος που ετοιμαζόταν να στείλει με το λόγο του στο Ruskin College, ο Callaghan αποφάσισε να διαρρεύσει βασικά τμήματα του *Yellow Book* στην *Guardian* και στο *The Times Educational Supplement*. Ο λόγος του Callaghan σηματοδότησε το τέλος της διεύρυνσης της εκπαίδευσης. Οι περιορισμένοι πόροι πρέπει να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά και να βελτιώσουν την ποιότητα της παιδείας. Οι ανησυχίες των απλών γονιών πρέπει να διευθετηθούν, αλλά και να εφαρμοστούν πολιτικές που θα επιτρέπουν μεγαλύτερο έλεγχο στην εκπαίδευση. Όλα αυτά πλαισιώναν μια προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα νέο consensus με γνώμονα τις ανάγκες της αγοράς. Έτσι προέκυψε και το μεγάλο debate του 1976-77 που κορυφώθηκε με την έκδοση του *Green Paper Education in Schools: A Consultative Document* (Chitty, 2009a, pp. 39-45) (Chitty, 2009a, pp. 122-128).

---

ενήμερο τον πρωθυπουργό για το τι έρχεται από τα τμήματα στο Cabinet, πρέπει να διερευνά εξονυχιστικά τα έγγραφα, να έρχεται σε επαφή με τα τμήματα, να ενημερώνεται για το ιστορικό των αποφάσεων πολιτικής, των διαφορών και των συμβιβασμών, και να δρα ως γενικό 'σύστημα έγκαιρης προειδοποίησης', πρέπει να παράγει νέες ιδέες, και να ασχολείται με μεταρρυθμίσεις της μειοψηφίας, που παραβλέπονται από τα τμήματα ή βρίσκονται μεταξύ των ορίων της δικαιοδοσίας τους και αφορούν απλούς ανθρώπους. Το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970 το Unit έπρεπε να έχει και καλές σχέσεις με το κόμμα των Εργατικών. Το 1976 το Policy Unit έκανε παρέμβαση στον Callaghan ώστε να αυξηθούν τα standards στη δημόσια εκπαίδευση. Ο Donoughue δεν έκρυψε την περιφρόνησή του για τις ομάδες συμφερόντων που ευθύνονταν για την κακή κατάσταση της εκπαίδευσης (η NUT ήταν μια από αυτές) (Chitty, 2009a, pp. 123-127).

<sup>927</sup> Ήταν ο Donoughue μαζί με τον Hamilton (εργαζόταν στο Cabinet Office και τοποθετήθηκε ως Permanent Secretary στο DES από τον Ιούνιο του 1976) που συνέστησαν στον πρωθυπουργό να ζητήσει από τον Fred Mulley ένα μνημόνιο σε θέματα που προκαλούσαν τη δημόσια ανησυχία για την εκπαίδευση, πριν τη συνέντευξή του το Μάιο του 1976. Όπως γράφει ο αρχισυντάκτης του *The Times Educational Supplement* (29 Απριλίου 1983) Stuart Maclure, αρχικά συνέδραμε στο να ξεκινήσει η δημιουργία του εγγράφου και έπειτα πήρε την ευθύνη για την τελική απάντηση του DES. Ο Hamilton ήταν αυτός που δήλωσε πως οι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν το δικαίωμα να αποφασίζουν τι θα διδάσκεται στην τάξη, αλλά τώρα «το κλειδί του "μυστικού κήπου του curriculum" βρέθηκε και επεστράφη» (Chitty, 2009a, pp. 125-127).

<sup>928</sup> Λεπτομέρειες για το *Yellow Book* στο (Chitty, 2009a, pp. 42-43) και (Chitty, 2009a, pp. 126-127).

<sup>929</sup> Ο Donoughue πίστευε πως η NUT ήταν υπό την επιρροή μιας ομάδας που δεν νοιαζόταν για την πραγματική ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών, τους αποκάλεσε σε μια συνέντευξή του 'militants' και 'dogmatics'. Πρότεινε ως λύση για την Κυβέρνηση Callaghan να ηγηθεί στο να πιεστούν οι δάσκαλοι σε περισσότερη λογοδοσία προς τους πολιτικούς, τους εργοδότες και τους γονείς, ενώ δεν απέκλειε και την ανάμειξη, σε κάποιο βαθμό, σε ζητήματα όπως το curriculum. Ο Πρωθυπουργός αποδέχτηκε αρκετά από τα ζοφερά χαρακτηριστικά της ανάλυσης Donoughue και χρησιμοποίησε το think-tank του προκατόχου του. Έτσι το Policy Unit παρέμεινε εξαιρετικά ενεργό το διάστημα 1976-1979. Παράλληλα ο James Hamilton τοποθετήθηκε ως Permanent Secretary στο DES τον Ιούνιο του 1976 και αποτέλεσε ισχυρό σύμμαχο του Donoughue (Chitty, 2009a, pp. 125-126).

Από το 1975 και έπειτα ήταν υπό εξέταση δύο τύποι αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία προέρχονταν από διαφορετικές πηγές. Το πρώτο προερχόταν από μια μικρή, αλλά με μεγάλη επιρροή, ομάδα του HMI, και το δεύτερο από τους υπαλλήλους του DES. Το 1975 η Sheila Browne (SCI) δημιούργησε μια ομάδα εργασίας για το curriculum στην οποία αναπτύχθηκαν ιδέες για τη φύση και το σκοπό του. Ακολούθησε ένα συνέδριο στην Οξφόρδη το 1976 και τα papers δημοσιεύτηκαν στο πρώτο από τρία Red Books με τίτλο *Curriculum 11-16*. Τόσο το HMI όσο και το DES ασχολήθηκαν εκτεταμένα με το curriculum και μάλιστα μέσα από αυτή τη διεργασία έφτασαν στο σημείο, παρά τις διαφορές στην οπτική τους, να προτείνουν μια μορφή βασικού αναλυτικού προγράμματος (core curriculum), με το DES να βλέπει σε αυτό την ευκαιρία να επιτευχθεί η ομοιομορφία και η λογοδοσία.

Το διάστημα 1977-1982 το HMI<sup>930</sup> εξέδωσε μια σειρά από 15 έγγραφα με τον γενικό τίτλο “Matters for Discussion”. Η σειρά αποτελείται από τα ακόλουθα:

1. Ten Good Schools (1977)
2. Classics in Comprehensive Schools (1977)
3. Modern Languages in Comprehensive Schools (1977)
4. Gifted Children in Middle and Comprehensive Secondary Schools (1977)
5. The Teaching of Ideas in Geography (1978)
6. Mixed Ability Work in Comprehensive Schools (1978)
7. The Education of Children in Hospitals for the Mentally Handicapped (1978)
8. Developments in the BEd Degree Course (1979)
9. Mathematics 5 to 11 (1979)
10. Community Homes with Education (1980)
11. A View of the Curriculum (1980)
12. Modern Languages in Further Education (1980)
13. Girls and Science (1980)
14. Mathematics in the Sixth Form (1982)
15. The New Teacher in School (1982)

Στην ανάλυση μας θα εξετάσουμε το “Ten Good Schools” καθώς και το “The New Teacher in School”.

#### 6.3.2.2.1 Ανάλυση: “Ten Good Schools”

Η επισκόπηση δέκα δευτεροβάθμιων σχολείων έλαβε χώρα το 1975 με στόχο να διαπιστωθεί αν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις σχετικά με τους παράγοντες που συνεισφέρουν στην επιτυχία των συγκεκριμένων σχολείων. Τα σχολεία που επιλέχθηκαν ήταν τέτοια που να πληρούν τις προϋποθέσεις της αναφοράς Plowden “In most respects a school of outstanding quality” ή “A good school with some outstanding features”. Στην αρχή ακόμα του Booklet αναφέρεται πως τα σχολεία είναι ελεύθερα να επιλέξουν τους σκοπούς, τους στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο, η ελευθερία αυτή περιορίζεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως: η κοινή γνώμη, οι προσδοκίες των γονιών, οι απαιτήσεις των εξετάσεων, οι υποδομές, το προσωπικό, η ηλικία και οι ικανότητες των μαθητών, η εκπαιδευτική πολιτική των τοπικών αρχών (HMI, 1977, p. 5).

Τα χαρακτηριστικά, ή αλλιώς οι παράγοντες επιτυχίας, που προσπάθησαν να ανιχνεύσουν οι επιθεωρητές αναζητήθηκαν σε επτά βασικές περιοχές (HMI, 1977, pp. 6-7):

1. Στόχοι
2. Μέριμνα και εποπτεία της ακαδημαϊκής προόδου
3. Curriculum
4. Στελέχωση και ποιότητα εργασίας
5. Υλικοτεχνική υποδομή
6. Σχέσεις με την τοπική κοινωνία και τους γονείς
7. Ηγεσία και ‘κλίμα’

<sup>930</sup> HMI - Her Majesty's Inspectorate

Από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν προέκυψε πως η επιτυχία πηγάζει κυρίως από το πνεύμα που διαποτίζει όλες τις πτυχές του έργου του σχολείου και στο οποίο αντικατοπτρίζονται οι στόχοι του. Τα δυνατά του σημεία ανιχνεύονται στην ικανότητα της διοίκησης και των εργαζομένων να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Σε αυτό το περιβάλλον, με τις ρεαλιστικές και απαιτητικές προσδοκίες, με αρμοδιότητες καθώς και ξεκάθαρες και αποδεκτές από όλους ευθύνες μπορούν να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα (HMI, 1977, p. 7). Θα μπορούσαμε να σταχυολογήσουμε από την αναφορά τα ακόλουθα, σε πρώτη ματιά ασύνδετα αλλά με προσεκτική παρατήρηση άρτια συναιρούμενα, χαρακτηριστικά:

*...δεν υπάρχουν μαγικές συνταγές, η διοίκηση του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί (σε όλες τις περιπτώσεις χαρακτηρίζονται ιδιαιτέρως ευαισθητοποιημένοι και εργατικοί) φροντίζουν για τη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος, οι ανάγκες των μαθητών και οι στόχοι του σχολείου συνδέονται αρμονικά, καταγράφονται διαφοροποιημένες μέθοδοι διδασκαλίας και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα διαμορφώνονται από τα σχολεία σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες της περιοχής λειτουργίας τους και τις δυνατότητες των μαθητών, το προσωπικό συχνά ελέγχει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που έχουν τεθεί, εξαιρετικός χαρακτηρίζεται και ο τρόπος διδασκαλίας, οι εντάσεις και οι κρίσεις αντιμετωπίζονται με αποτελεσματικότητα από την ηγεσία του σχολείου, το προσωπικό προσαρμόζεται εύκολα σε αλλαγές, οι διευθυντές των σχολείων συχνά περιγράφονται ως ενθουσιώδεις και οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη ελευθερία κινήσεων, σε αρκετά σχολεία καταγράφεται η ηχηρή παρουσία των γονιών που συνεπικουρούν στο έργο του σχολείου, ενώ σε όλες τις περιπτώσεις οι γονείς εμφανίζονται πάντα καλά ενημερωμένοι από το σχολείο, σε μια από τις δέκα περιπτώσεις η κατάσταση αποτυπώνεται ως εξής: οι ισομερώς κατανομημένες αρετές είναι «η κοινή λογική, η καλή θέληση, η ευπρέπεια, η μετριοπάθεια, η υπομονή και η ανοχή που ελέγχουν τις δράσεις όλων» (HMI, 1977, pp. 8-36).*

Σε μια από τις επιμέρους αναλύσεις των επιθεωρητών εμφανίζεται η ακόλουθη δήλωση: «*Η σωματική τιμωρία είναι για όσους βλάπτουν την κοινότητα ασκώντας βία ή εκφοβισμό και αντιμετωπίζεται ως αναγκαίο κακό*» (HMI, 1977, p. 13). Η φράση απομονώθηκε όχι για να αποδομήσουμε τα όσα περιγράφονται ως ιδανικά πιο πάνω αλλά για να υπενθυμίσουμε πως όλα αυτά είναι περιγραφές μιας εποχής όπου η σωματική τιμωρία ήταν αποδεκτή, και μέσω αυτής της υπενθύμισης να υπογραμμίσουμε για άλλη μια φορά πως στο νου μας πρέπει να έχουμε το συγκείμενο του 1977.

Στην περιγραφή του *grammar school* η υπεροχή του σε υλικοτεχνική υποδομή και σε έμπυχο υλικό (αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών) δεν μπορεί να αποσιωπηθεί (HMI, 1977, pp. 14-15).

Θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφέρουμε τη διαπίστωση των επιθεωρητών πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ιδιαίτερα προσόντα ή πολυετή διδακτική πείρα· εξαιρούνται η ηγεσία και ο τρόπος που επιδρά στη «διάπλαση» των εκπαιδευτικών (HMI, 1977, p. 30).

Οι εγκαταστάσεις δεν αποτελούν προτεραιότητα, αλλά η περιγραφή των σχολείων (κτίρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες τέχνης, οπτικοακουστικό υλικό κ.α.) μπορούν να μας οδηγήσουν στο συμπέρασμα πως τα σχολεία θεωρούνται επαρκή σε εξοπλισμό (HMI, 1977, pp. 32-33).

Από τις περιγραφές συνάγουμε το συμπέρασμα πως τα συγκεκριμένα σχολεία ήταν ανοικτά στην κοινωνία με τρόπους που θα ζήλευαν και οι τοπικές κοινωνίες στις μέρες μας (χρήση των εγκαταστάσεων για προγράμματα ενηλίκων, λέσχες για παιδιά και ενήλικες λειτουργούν στις εγκαταστάσεις τους, και με τη συνδρομή του προσωπικού τους κάποια από αυτά παρείχαν υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας σε ανήμπορους συμπολίτες κ.λπ.) (HMI, 1977, pp. 34-35).

Αυτό που υπερτονίζεται στο Booklet είναι η υπεροχή της ποιότητας της ηγεσίας έναντι όλων των άλλων παραγόντων. Οι ικανότητες που έχουν όσοι ηγούνται των σχολείων είναι μοναδικές και αναρίθμητες: φαντασία και όραμα, ρεαλισμός, κατανοούν την ανάγκη για εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σκοπών, ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, κατανοούν τις ανάγκες των μαθητών-γονιών-προσωπικού, αφοσιώνονται στο στόχο τους, κατανέμουν σωστά τις εξουσίες (HMI, 1977, p. 36).

Ανακεφαλαιώνοντας, οφείλουμε να απομονώσουμε από τα συμπεράσματα μας πως:

*...τα «εξαιρετικά» αποτελέσματα δεν αφορούν τις επιδόσεις σε κάποιο τυποποιημένο σύστημα εξετάσεων αλλά αποτελούν μια περιγραφή της έκβασης της προσπάθειας του σχολείου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του μαθητή σεβόμενο τις δυνατότητες, τις ιδιαιτερότητες και τις επιθυμίες του.*

#### 6.3.2.2.2 Ανάλυση: “The New Teacher in School”

Η αναφορά εκδίδεται το 1982, και επομένως, εύλογα συμπεραίνουμε πως αφορά στην κατάσταση που επικρατεί στις αρχές τις δεκαετίας του 1980, αμέσως μετά την ταραχώδη δεκαετία του 1970, η οποία και διαμόρφωσε όσα περιγράφονται σε αυτήν. Τα ιδρύματα στα οποία εκπαιδευόνταν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων ήταν γύρω στα 100 και ανήκαν στις κατηγορίες: universities, polytechnics, LEA-maintained και voluntary colleges, institutions of higher education. Σε αυτά υπήρχαν δύο κατηγορίες προγραμμάτων σπουδών: στην πρώτη κατηγορία (“concurrent”) η εκπαίδευση και οι ακαδημαϊκές σπουδές εξελίσσονταν παράλληλα, ενώ στη δεύτερη (“consecutive”) η εκπαίδευση έπεται των ακαδημαϊκών σπουδών. Οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι λαμβάνουν στην πλειοψηφία τους παρόμοια εκπαίδευση, εκπορεύονται κυρίως από τις διαφορές στο χαρακτήρα τους και τις εμπειρίες που αποκομίζουν από τα ποικίλα σχολεία στα οποία υπηρετούν.

Η αναφορά διερευνά το πόσο καλά καταρτισμένοι είναι οι νέοι εκπαιδευτικοί, αν στα σχολεία που εργάζονται υποστηρίζονται στα καθήκοντά τους και αν τα σχολεία εκμεταλλεύονται τις δεξιότητες τους. Τέλος, προσπαθεί να καταγράψει για τους νέους δασκάλους τη σχέση μεταξύ των συνθηκών εκπαίδευσης και του σχολικού περιβάλλοντος με το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία τους και την ποιότητα της δουλειάς τους στην τάξη (HMI, 1982, p. 1).

Τα αποτελέσματα αποτυπώνουν θετικά και αρνητικά στοιχεία, με τα θετικά να υπερτερούν. Αρκετοί νέοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την απογοήτευσή τους για την εκπαίδευση που έλαβαν, σχεδόν ένας στους τέσσερις φαίνεται πως δεν έχει τα προσόντα που απαιτούνται για να διδάξει, τρεις στους δέκα δεν λαμβάνουν από το σχολείο στο οποίο πρωτοδιορίζονται καμιά υποστήριξη, ενώ αρκετοί καλούνται να διδάξουν γνωστικά αντικείμενα τα οποία γνωρίζουν ελάχιστα. Από την άλλη πλευρά, στην πλειοψηφία τους είναι καλά εκπαιδευμένοι, τοποθετημένοι στη σωστή θέση, διδάσκουν αντικείμενα που γνωρίζουν καλά και τους παρέχεται υποστήριξη όποτε τη χρειάζονται. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, κυρίως αυτοί που ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, νοιώθουν ικανοποίηση με το επάγγελμά τους. Η αποτελεσματικότητα των νέων εκπαιδευτικών είναι αξιοθαύμαστη και τα λίγα προβλήματα που υπάρχουν μπορούν να λυθούν με βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας. Η αναφορά κλείνει με προτάσεις για βελτιώσεις σε κάποιες προβληματικές περιοχές (HMI, 1982, p. 1).

Τα σχολεία και αντίστοιχα το δείγμα των νέων εκπαιδευτικών (ένας ανά σχολείο) είναι 294 από τα οποία 201 ανήκουν στη δευτεροβάθμια και 93 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πριν την επιτόπια επιθεώρηση είχε σταλεί στα σχολεία, στο διευθυντή και τον επιλεγμένο δόκιμο εκπαιδευτικό, ένα ερωτηματολόγιο που τους προετοίμαζε για τη διαδικασία· στη συνάντηση ο επιθεωρητής συμπλήρωνε τα θέματα που τέθηκαν με το ερωτηματολόγιο. Οι επιθεωρητές παρακολουθούσαν 2 μαθήματα και αποτιμούσαν τη δουλειά των εκπαιδευτικών, διαθέτοντας 35-70 λεπτά για το καθένα στην τάξη. Για καθένα από τα 588 μαθήματα που παρακολούθησαν, παρήχθη μια σύντομη περιγραφή. Η αξιολόγηση, μεταξύ άλλων, κατέγραφε τη συνολική αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, τις σχέσεις με τους μαθητές, το αν οι ικανότητες των μαθητών ταίριαζαν με το επίπεδο της διδασκαλίας, τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν οι

εκπαιδευτικοί στην τάξη, την επιλογή και αξιοποίηση του διδακτικού υλικού. Οι επιθεωρητές έλαβαν υπόψη τους πως η παρουσία τους επηρέαζε την ποιότητα της δουλειάς. Επίσης, καταγράφηκαν τυχόν δυσκολίες όπως οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό και το αν υπήρχαν κατευθυντήριες γραμμές ή προγράμματα σπουδών (HMI, 1982, pp. 2-3).

Στη συνολική αποτίμηση αποτυπώνεται πως το 6% των μαθημάτων βαθμολογήθηκαν με “excellent”, 48% με “good” ή “very good”, 30% με “fair” και το υπόλοιπο με “poor” ή “very poor”. Η ποιότητα της δουλειάς των δασκάλων φαίνεται να επηρεάζεται από την εκπαίδευσή τους και το βαθμό στον οποίο αυτή ταιριάζει τόσο με την εργασία τους όσο και με το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται. Στα παραπάνω συμβάλλει και ο βαθμός υποστήριξης που λαμβάνουν (HMI, 1982, p. 6).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν καλές ή ικανοποιητικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Παρά τις διαφορές στην προσωπικότητά τους, κάποια κοινά χαρακτηριστικά που καταγράφηκαν ήταν: «μια ήσυχη, ήρεμη, χαλαρή, ευδιάθετη στάση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με αποφασιστικότητα και ισχυρή αίσθηση του σκοπού», «ενδιαφέρον και γνώση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών και καλά σταθμισμένες προσδοκίες από τον καθέναν τους», «αμοιβαίος σεβασμός, που προκύπτει από την αναγνώριση από τους μαθητές των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και από την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ανάγκες των μαθητών τους, καθώς και στην αναγνώριση της συνεισφοράς τους ανάλογα με τις δυνατότητες τους». Όπου καταγράφονται τα παραπάνω χαρακτηριστικά, τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν εξαιρετικά: μαθητές με αυτοπεποίθηση που συμμετείχαν πλήρως στα μαθήματα και δάσκαλοι που επαινούσαν ή επέπλητταν χωρίς να δυσανεστούν τους μαθητές τους. Για να υλοποιηθούν τα παραπάνω, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η χρήση μιας σειράς τεχνικών και δεξιοτήτων που απαριθμούνται στην αναφορά (HMI, 1982, pp. 6-7).

Τα τρία πέμπτα των δασκάλων είχαν προετοιμαστεί επιτυχώς: είχαν ξεκάθαρους σκοπούς και στόχους, είχαν λάβει υπόψη τους την πρότερη γνώση των μαθητών τους και είχαν κάνει καλές επιλογές σε υλικό (βιβλία κ.α.). Τα ποσοστά και οι επιμέρους λεπτομέρειες υπάρχουν αναλυτικά στο Booklet του HMI. Οι επιμέρους λεπτομέρειες της μακροσκελούς αυτής αναφοράς είναι σημαντικές και αποτυπωμένες τόσο συγκεντρωτικά και μετά από στατιστική επεξεργασία όσο και με τη μορφή ορισμένων case studies (ενδεικτικά και όχι φλύαρα) που χρησιμοποιούνται ως παραδείγματα αναφοράς. Η έκτασή της (η οποία είναι ουσιαστική και με την απαραίτητη στατιστική ανάλυση που δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης των αποτελεσμάτων) δηλώνει και τη σημαντικότητα του θέματος που εξετάζει.

### *Συμπεράσματα*

#### *Συνολικά Συμπεράσματα*

Το ζητούμενο της αναφοράς ήταν πόσο καλά καταρτισμένοι για τη δουλειά τους ήταν οι πρόσφατα διορισμένοι εκπαιδευτικοί. Εκτός από την ποιότητα, το στυλ και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της εκπαίδευσής τους, το πόσο καλά εφοδιασμένοι είναι εξαρτάται από το αν έχουν τοποθετηθεί στην κατάλληλη θέση, αν οι αρμοδιότητες που τους ανατέθηκαν από το σχολείο είναι οι κατάλληλες για αυτούς, ποιες είναι οι εργασιακές συνθήκες, αν υποστηρίζονται από το σχολείο και τις τοπικές αρχές. Η προσωπική ποιότητα του καθενός αποτελεί έναν καταλυτικό παράγοντα που δεν πρέπει να παραβλέψουμε. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ενθαρρυντικά (πάνω από τα τρία τέταρτα των δασκάλων είναι εφοδιασμένοι σωστά για το επάγγελμα που επιτελούν) αλλά το σώμα επιθεώρησης εστιάζει στο ποσοστό αποτυχίας και προσπαθεί να εντοπίσει τι πήγε λάθος και ποια είναι τα βήματα που πρέπει να γίνουν ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση.

#### *Σημαντικά στοιχεία επιτυχίας και αποτυχίας*

Γίνεται προσπάθεια να απομονωθούν τα προβλήματα ώστε να γίνουν οι παρεμβάσεις που χρειάζονται. Η ανάλυση μοιάζει ακριβής και στοχευμένη, πολύ πρακτική θα την αποκαλούσαμε αν τη συγκρίνουμε με τα αντίστοιχα ελληνικά δεδομένα (HMI, 1982, pp. 80-84).

### Προσωπική Ποιότητα

Οι περιπτώσεις που η έννοια της προσωπικής ποιότητας παίζει καθοριστικό ρόλο φαίνεται να είναι τα όρια του διαστήματος, δηλαδή σε όσους εμφανίζουν αξιοθαύμαστη ποιότητα και σε όσους μάλλον οι επιμέρους ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα τους τους καθιστά ανίκανους για τη σχολική αίθουσα. Η λύση σύμφωνα με το HMI είναι η έγκαιρη διάγνωση από τα εκπαιδευτικά ινστιτούτα αυτής της *ακαταλληλότητας*. Επιπρόσθετα, τα στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού πρέπει να ληφθούν υπόψη για την τοποθέτησή του σε κατάλληλο τύπο και στυλ σχολείου.

### Καταλληλότητα εκπαίδευσης

Η επιλογή των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται με αυστηρά κριτήρια ώστε να διασφαλίζεται πως αντιστοιχούν τα προσόντα του υποψηφίου στις αρμοδιότητες που θα του ανατεθούν.

### Η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και οι συνθήκες εργασίας

Υπάρχει μια τάση να μην αφηθεί η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην τύχη και να οριστούν κάποιες εθνικές κατευθυντήριες γραμμές, κάνοντας χρήση καλών πρακτικών που αποκαλύφθηκαν από την έρευνα. Στο πρόγραμμα ένταξης που θα σχεδιαστεί πρέπει τα σχολεία να συνεργάζονται στενά με τις LEAs, ώστε οι δόκιμοι εκπαιδευτικοί να μπορούν να βοηθηθούν στοχευμένα στους τομείς που χρειάζονται.

### Τύποι εκπαίδευσης και το περιεχόμενο τους

Ανάλογα με το που (σε τι σχολή) ολοκλήρωσαν την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση, θα πρέπει να σχεδιαστεί και η υποστήριξη που θα τους παρασχεθεί αργότερα στον εργασιακό χώρο, καθώς η αναφορά αμφισβητεί την ομοιομορφία των σπουδών τους, βρίσκοντας καλύτερα καταρτισμένους όσους κατείχαν BEd από τους υπόλοιπους, στο παιδαγωγικό κομμάτι, και με πιθανές ελλείψεις στο γνωστικό αντικείμενο. Το αντίστροφο ίσχυε για τους PGCE κατόχους. Το κομμάτι της παιδαγωγικής κατάρτισης και η αναλογία του με την κατάρτιση σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, απασχόλησε αρκετά το σώμα επιθεωρητών. Το πόσο καλά κατέχουν το γνωστικό αντικείμενο απασχολεί το σώμα για τον τομέα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς φαίνεται πως υπάρχουν περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν κάποιο γνωστικό αντικείμενο για το οποίο δεν είναι άριστα καταρτισμένοι.

#### 6.3.2.2.3 Plowden Report

Μιλήσαμε αρκετές φορές έως τώρα επιγραμματικά για την αναφορά Plowden, χωρίς να δώσουμε κάποιες σημαντικές λεπτομέρειες. Το 1967, η αναφορά Plowden<sup>931</sup> συνέστησε να διενεργούνται έρευνες για την ποιότητα των πρωτοβάθμιων σχολείων τουλάχιστον κάθε δέκα χρόνια. Το HMI ανταποκρίθηκε στην πρόκληση εκδίδοντας το διάστημα 1978-1985 πέντε βασικές επισκοπήσεις που κάλυπταν όλες τις βαθμίδες:

1. 1978: *Primary education in England*
2. 1979: *Aspects of secondary education in England*
3. 1982: *Education 5 to 9*
4. 1983: *9-13 Middle Schools*
5. 1985: *Education 8 to 12 in Combined and Middle Schools*

Με μια πρόχειρη ματιά ο αναγνώστης μπορεί, ακόμα και αν η εκπαίδευση δεν ανήκει στα ερευνητικά του ενδιαφέροντα, να συνάγει το πολύ χρήσιμο συμπέρασμα πως η κουλτούρα αξιολόγησης για την οποία μιλάμε όταν αναφερόμαστε στη χώρα της Αγγλίας αποτυπώνεται στις πιο πάνω αναφορές. Η αναφορά Plowden παραδόθηκε το 1967, ενώ η διαδικασία ξεκίνησε το 1963. Η δουλειά που έγινε ήταν σημαντική και το έργο θα το χαρακτηρίζαμε δύσκολο, καθώς διερεύνησε

<sup>931</sup> Central Advisory Council for Education. (1967). *The Plowden Report: Children and their Primary Schools*. London: Her Majesty's Stationery Office. Αναφέρεται στο κεφάλαιο 30, σελίδα 426, §1164.

όλες τις πλευρές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης<sup>932</sup>, όπως ζητήθηκε από το Central Advisory Council for Education. Η σημαντικότητα των αποτελεσμάτων που παρήγαγε είναι αυταπόδεικτη με δεδομένο ότι οι προτάσεις υλοποιήθηκαν με τις επόμενες μεταρρυθμίσεις.

Η πληρότητα της αναφοράς είναι αξιοθαύμαστη: περιέχει έρευνα με πρωτογενή δεδομένα και συγκεκριμένα διερευνά όλες τις πηγές και τους ενεχόμενους –μαθητές, δάσκαλοι, γονείς, γειτονιά, κοινότητα–, ενσωματώνει στοιχεία από άλλες πρόσφατες μελέτες, επιχειρεί συγκριτική μελέτη με δεδομένα άλλων χωρών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση από επισκέψεις σε σχολεία στη Δανία, τη Γαλλία, τη Σουηδία, την Πολωνία, τις ΗΠΑ και την ΕΣΣΔ, εξετάζει τόσο ζητήματα εντός του σχολείου –δάσκαλοι, curriculum, δομή, οργάνωση, μέγεθος σχολικών μονάδων–, όσο και την ανάπτυξη –σωματική, συναισθηματική και γνωστική– των παιδιών, την υγεία και τις παροχές των κοινωνικών υπηρεσιών, τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τα δόγματα, την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Τέλος, η αναφορά δεν παραλείπει να εκτιμήσει το κόστος των προτάσεων της καθώς και να ορίσει προτεραιότητες υλοποίησης (Central Advisory Council for Education, 1967).

#### 6.3.2.2.4 Λίγο πριν την Ανάλυση Εξουσίας από τους Tories

Το 1977 η αναφορά Taylor: *A New Partnership for Our Schools*, για την οποία έχουμε ήδη μιλήσει, παρουσιάστηκε στη Shirley Williams και τον John Morris. Η αναφορά έπρεπε να ελέγξει τις ρυθμίσεις για τη διοίκηση των maintained πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων σχολείων (σύνθεση και λειτουργία των συμβουλίων διοίκησης – τις σχέσεις τους με τις LEAs, τους γονείς και την τοπική κοινωνία).

Το 1978 παρουσιάστηκε στη Shirley Williams η αναφορά Oakes με τίτλο: *The Management of Higher Education in the Maintained Sector* που αφορούσε την ανώτατη εκπαίδευση. Τα κυριότερα σημεία της αναφοράς ήταν: η διαχείριση της παροχής της ανώτατης εκπαίδευσης από την τοπική αρχή θα πρέπει να αντανακλά τη συνεργασία μεταξύ του τοπικού και του εθνικού επιπέδου, πρέπει να συσταθεί ένας Εθνικός Φορέας (National Body) για να παρέχει πληροφόρηση και συμβουλές στον υπουργό παιδείας και στις ενώσεις των τοπικών αρχών, πρέπει να δημιουργηθούν στην Αγγλία εννέα νέα περιφερειακά συμβουλευτικά συμβούλια που θα συντονίσουν την ανάπτυξη της ανώτατης εκπαίδευσης του δημοσίου τομέα, συμπεριλαμβανομένης της αρχικής, εισαγωγικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Άλλες επισημάνσεις της επιτροπής ήταν πως: θα πρέπει να συνεχίσει το σύστημα επιβράβευσης των σπουδαστών, σε πραγματικούς όρους τα δίδακτρα θα συνεχίσουν να συμβάλλουν σημαντικά στη χρηματοδότηση, το CNA (Council for National Academic Awards) και τα υπόλοιπα σώματα ελέγχου εγκυρότητας θα εξακολουθήσουν να έχουν την επικύρωση των μαθημάτων και των προδιαγραφών, η ανώτατη εκπαίδευση θα παρέχεται και από ιδρύματα που χρηματοδοτούνται από το DES, η προοπτική των περιφερειακών συνελεύσεων (regional assemblies in England) δεν πρέπει να ληφθεί υπόψη, οι LEAs θα συνεχίσουν να είναι οι βασικοί πάροχοι ανώτατης εκπαίδευσης. Η αναφορά αυτή μάλλον έμεινε στα αζήτητα.

Το 1951 το GCE αντικατέστησε το παλιό πιστοποιητικό ('matriculation'). Το Ordinary Level (O Level) GCE ήταν εξέταση για την ηλικία των 16 και το Advanced Level (A Level) για την ηλικία των 18 και κυρίως για τα grammar και τα public schools. Αφορούσε το 20% του συνόλου των παιδιών, αυτά που απέδιδαν καλύτερα από τα υπόλοιπα. Το 1960 η Beloe Report σύστησε τη δημιουργία μιας εξέτασης για τους μαθητές που δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στο GCE O Level. Έτσι το 1965 δημιουργήθηκε το CSE. Το Grade 1 του CSE υποτίθεται πως ήταν ισοδύναμο με το O Level, αλλά ποτέ δεν κέρδισε την εκτίμηση των εργοδοτών. Στα μέσα της δεκαετίας του 1970, υπό την επήρεια της τάσης για τη γενίκευση των comprehensive schools, μεγάλωσε η απαίτηση για αντικατάσταση του GCE και του CSE από μία νέα εξέταση. Καθώς το DES δεχόταν πιέσεις, το Μάρτιο του 1977, όρισε τον James Waddell πρόεδρο της επιτροπής που θα εξετάσει τις προτάσεις για το κοινό εξεταστικό σύστημα. Η επιτροπή παρήγαγε το 1978 την Waddell Report, η οποία περιέγραφε ένα εφικτό εξεταστικό σύστημα, με την ελπίδα πως το 1983 το νέο syllabus θα εφαρμοζόταν και το 1985 θα λάμβανε χώρα πρώτη φορά ο νέος τύπος εξέτασης. Οι Εργατικοί το 1979 χάνουν τις

<sup>932</sup> 'all aspects of primary education'



εκλογές και η Κυβέρνηση της Margaret Thatcher είχε άλλες προτεραιότητες. Η επόμενη απόπειρα έγινε με το GCSE (General Certificate of Secondary Education) το 1986 και εφαρμόστηκε πρώτη φορά το 1988.

Το 1977 γράφεται και το πέμπτο και τελευταίο από τα Black Papers το οποίο και επαναλάμβανε την απαίτηση για τη λειτουργία των σχολείων με τη διαδικασία των voucher. Η επιχειρηματολογία για την επιλογή, το συναγωνισμό και τη γονεϊκή επιλογή ήταν προσφιλής στο κόμμα της Thatcher. Το ίδιο έτος, και υπό την επήρεια του Black Paper, εκδίδεται η Gould Report στην οποία υπάρχει ο ισχυρισμός πως μια οργανωμένη Μαρξιστική συνομοσία υπονόμει την ανώτατη εκπαίδευση.

Όταν οι Tories έχασαν για δεύτερη φορά στις εκλογές του 1974 ο Heath κατηγορήθηκε για την ήττα και η “Νέα Δεξιά” γεννήθηκε. Ηγετικό ρόλο στο κόμμα ανέλαβε ο Keith Joseph αλλά η Thatcher κατάφερε να τον νικήσει στις εκλογές για την ηγεσία του κόμματος το Φεβρουάριο του 1975. Το κόμμα στράφηκε προς τον κλασικό φιλελευθερισμό της αγοράς του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Ήταν αυτοί που δεσμεύτηκαν να σώσουν τα grammar schools και να ανεβάσουν τα standards στην εκπαίδευση.

### 6.3.2.3 Σχόλια – Παρατηρήσεις

Το 1974 οι Εργατικοί ανέλαβαν τη διακυβέρνηση της χώρας, εν μέσω μιας πολύ άσχημης οικονομικής κατάστασης (βρίσκεται σε εξέλιξη η πετρελαϊκή κρίση του 1973). Ο Harold Wilson και αργότερα ο James Callaghan αναγκάζονται από τις συνθήκες που επικρατούν να προβούν σε περικοπές δαπανών παντού. Αυτό προκάλεσε αναρίθμητα κοινωνικά προβλήματα. Η τιμή του πετρελαίου είχε τετραπλασιαστεί, τα αγαθά έγιναν πανάκριβα, στην παραδοσιακή βιομηχανία χάθηκαν χιλιάδες θέσεις εργασίας, τα συνδικάτα ήρθαν σε ρήξη με την κυβέρνηση ζητώντας αυξήσεις, η ανεργία και ο πληθωρισμός σκαρφάλωσαν σε δυσθεώρητα ύψη, ενώ συνάμα η ύφεση επέφερε μείωση γεννήσεων που θα πίεζε το ασφαλιστικό τις επόμενες δεκαετίες. Το 1976 η χώρα προέβη σε δανεισμό από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο για να ικανοποιήσει τις υποχρεώσεις της – κυρίως το δημόσιο χρέος. Προς το τέλος της δεκαετίας οι κοινωνικές παροχές είχαν μειωθεί αισθητά και εκατοντάδες χιλιάδες νέοι άνθρωποι ζούσαν με επιδόματα. Η αντίδραση σε αυτήν τη στενάχωρη κατάσταση ήταν απεργίες που όμοιές τους η χώρα είχε να αντιμετωπίσει από το 1926. Δεν πρέπει να αγνοήσουμε πως, ακόμα και αυτήν την ταραχώδη περίοδο, οι θεσμοί συνέχισαν να υφίστανται, παρά την αμφισβήτηση που δέχθηκαν. Ο Callaghan καθυστέρησε να καταφύγει σε εκλογές και μετά το Φεβρουάριο του 1979, που τελείωσε ο βρετανικός απεργιακός «χειμώνας της δυσαρέσκειας»-“Winter of Discontent”, χάνει στις εκλογές από τη Thatcher.

Οι περικοπές, που έγιναν καθεστώς για όλους τους τομείς του δημοσίου, δεν άφησαν αλώβητη και την εκπαίδευση. Αυτό είχε ως συνέπεια την απαίτηση από τους πολιτικούς να αυξηθεί η λογοδοσία και να παρακολουθείται συστηματικά η απόδοση των μαθητών. Το 1974 ιδρύεται το Τμήμα Αξιολόγησης της Απόδοσης και το 1976 ο λόγος του Callaghan στο κολλέγιο Ruskin δίνει προτεραιότητα στην αξιολόγηση και τη λογοδοσία των εκπαιδευτικών. Έμοιαζε σαν η εκπαίδευση να έπρεπε να λογοδοτήσει γιατί δεν κατάφερε να σώσει τη Βρετανία από την οικονομική κρίση.

Η δεκαετία του 1970 φιλοξενεί την ένταση της διαφορετικής άποψης Εργατικών και Συντηρητικών για τα comprehensive schools. Η Thatcher, Υπουργός Παιδείας στην Κυβέρνηση Heath, αγωνίστηκε για να διατηρήσει την επιλεκτική εκπαίδευση. Οι Εργατικοί επιζητούν την ανάπτυξη ενός καθολικού δικτύου από πλήρη comprehensive secondary schools. Οι Συντηρητικοί αναμένουν να αναλάβουν ξανά την εξουσία και να επαναφέρουν όσα πρόλαβαν να μεταρρυθμίσουν οι Εργατικοί. Η δεκαετία τελειώνει με τα τέσσερα πέμπτα των μαθητών να φοιτούν σε ενιαία σχολεία.

Όσο είναι πρωθυπουργός ο Callaghan, μια σειρά από δημοσιεύματα σε έγκριτες εφημερίδες και εκπαιδευτικά περιοδικά μιλούν για την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να προετοιμάσει τους μαθητές για την πραγματική ζωή και κατ’ επέκταση για τον εργασιακό τους βίο. Στα δημοσιεύματα υπάρχει και η απαίτηση από την πλευρά των εργοδοτών να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Οι γονείς ζητούν αλλαγές που σχετίζονται τόσο με τη βελτίωση του επιπέδου της εκπαίδευσης όσο και με την επιβολή πειθαρχίας, η έλλειψη της οποίας χρεώνεται εν

μέρη και στις προοδευτικές μεθόδους διδασκαλίας της περιόδου. Μια σειρά από Black Papers συντάσσονται με τις αιτιάσεις του Συντηρητικού χώρου, ο οποίος προωθεί την επιλεκτική εκπαίδευση και κατηγορεί τους Εργατικούς για τον εξοστρακισμό της αριστείας. Ο πασίγνωστος πλέον λόγος του Callaghan στο κολλέγιο Ruskin της Οξφόρδης θέτει την εκπαίδευση στις πρώτες προτεραιότητες της κυβέρνησης, ενώ σύμμαχός της είναι και το νεοσύστατο Downing Street Policy Unit. Οι στενοί σύμβουλοι του Callaghan εκείνη την περίοδο ομονοούσαν πως το εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητο να λογοδοτεί σε πολιτικούς και γονείς που επιθυμούν να λειτουργεί η παιδεία με το δόγμα 'value for money'. Η διεύρυνση της εκπαίδευσης σταμάτησε αμέσως μετά το λόγο του πρωθυπουργού στο Ruskin και οι λιγοστοί πόροι δρομολογήθηκαν για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Όλες αυτές οι διεργασίες γίνονταν παράλληλα με τις εργασίες αναμόρφωσης του curriculum. HMI και DES, παρά τη διαφορετική οπτική γωνία του καθενός, πρότειναν μια κοινή μορφή core curriculum, με το DES να ελπίζει πως έτσι θα επιτευχθεί ομοιομορφία και λογοδοσία.

Κάποιες από τις αναφορές της περιόδου για την εκπαίδευση αποκαλύπτουν τα χαρακτηριστικά που το HMI αποδίδει στα "εξαιρετικά σχολεία" και τα οποία προς μεγάλη μας έκπληξη, παρά τα χρόνια που μεσολάβησαν αλλά κυρίως την τεχνολογική επανάσταση που έχει επέλθει, είναι πολύ κοντά –σχεδόν ταυτίζονται– με τις σύγχρονες απαιτήσεις για τα αποτελεσματικά-ποιοτικά σχολεία. Ενδεικτικά: "το πνεύμα που διαποτίζει το έργο του σχολείου και στο οποίο αντικατοπτρίζονται οι στόχοι του", "η ικανότητα της διοίκησης και των εργαζομένων να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον", "περιβάλλον με ρεαλιστικές και απαιτητικές προσδοκίες, με αρμοδιότητες καθώς και ξεκάθαρες και αποδεκτές από όλους ευθύνες", "η διοίκηση του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαιτέρως ευαισθητοποιημένοι και εργατικοί", "κατάλληλο κλίμα", "οι ανάγκες των μαθητών και οι στόχοι του σχολείου συνδέονται αρμονικά", "διαφοροποιημένες μέθοδοι διδασκαλίας και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών", "τα αναλυτικά προγράμματα διαμορφώνονται από τα σχολεία σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες της περιοχής λειτουργίας τους και τις δυνατότητες των μαθητών", "το προσωπικό συχνά ελέγχει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που έχουν τεθεί", "εξαιρετικός τρόπος διδασκαλίας", "εντάσεις και κρίσεις αντιμετωπίζονται με αποτελεσματικότητα από την ηγεσία του σχολείου", "το προσωπικό προσαρμόζεται εύκολα σε αλλαγές", "οι διευθυντές των σχολείων περιγράφονται ως ενθουσιώδεις", "οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη ελευθερία κινήσεων", "καταγράφεται η ηχηρή παρουσία των γονιών που συνεπικουρούν στο έργο του σχολείου", "οι ισομερώς κατανομημένες αρετές είναι «η κοινή λογική, η καλή θέληση, η ευπρέπεια, η μετριοπάθεια, η υπομονή και η ανοχή που ελέγχουν τις δράσεις όλων»". Συνάμα τα σχολεία αυτά είναι επαρκή σε υλικοτεχνικά μέσα, ενώ μπορούν να διαθέσουν τις δομές τους στο δήμο για πολιτιστικές και άλλες δράσεις. Η υπεροχή της ηγεσίας έναντι όλων των άλλων παραγόντων είναι ξεκάθαρη. Η διεύθυνση αυτών των σχολείων έχει μοναδικές ικανότητες: "φαντασία και όραμα", "ρεαλισμός", "κατανοεί την ανάγκη για εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σκοπών", "ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας", "κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών-γονιών-προσωπικού", "αφοσιώνεται στο στόχο της", "κατανέμει σωστά τις εξουσίες".

Σε αναφορά του HMI για την ποιότητα των εκπαιδευτικών τη δεκαετία του 1970 καταγράφονται μερικά πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Εκτός από τον παράγοντα εκπαίδευση, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν ο χαρακτήρας και οι εργασιακές τους εμπειρίες. Υπάρχει ενδιαφέρον από την πλευρά της πολιτείας τόσο για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσο και για το εάν υποστηρίζονται στα καθήκοντά τους, καθώς και τα δύο επηρεάζουν την ποιότητα της δουλειάς τους στην τάξη. Οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευόμενους, το επίπεδο της διδασκαλίας, η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, η επιλογή και αξιοποίηση του διδακτικού υλικού κ.α. αποτελούν στοιχεία αποτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό που αξίζει, επίσης, να επισημανθεί είναι η επαγγελματικότητα και η διεξοδικότητα με την οποία έγινε η έρευνα για να παραχθεί η συγκεκριμένη αναφορά. Έγινε στατιστική επεξεργασία πολλών δεδομένων αλλά και επιλέχθηκαν κάποια αντιπροσωπευτικά case studies. Η στόχευση είναι ξεκάθαρα η βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης, αφού διαπιστωθεί τι πήγε λάθος.

Η διάσημη αναφορά Plowden συνέστησε τη διενέργεια ερευνών ποιότητας τουλάχιστον κάθε δέκα χρόνια. Το HMI εξέδωσε το διάστημα 1978-1985 πέντε βασικές επισκοπήσεις που κάλυπταν όλες τις βαθμίδες, με τις τρεις να αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι αναφορές αποτυπώνουν την κουλτούρα αξιολόγησης στη χώρα της Αγγλίας. Η ίδια η αναφορά έχει αξιοθαύμαστη πληρότητα καθώς περιέχει πάμπολλα πρωτογενή δεδομένα, κάνει συγκριτική μελέτη, μελετά το συγκείμενο, εκτιμά το κόστος των προτάσεων της και ορίζει προτεραιότητες υλοποίησης.

Προς το τέλος της δεκαετίας και λίγο πριν οι Tories αναλάβουν την εξουσία, εκδίδεται ένα σύνολο αναφορών που στην πλειοψηφία τους αφορούν την ανώτατη εκπαίδευση. Όλα όμως μετατίθενται για αργότερα, καθώς η Κυβέρνηση της Margaret Thatcher είχε άλλες προτεραιότητες. Όσα βόλευαν ιδεολογικά τη “Νέα Δεξιά” χρησιμοποιήθηκαν τη δεκαετία του 1980. Μεταξύ άλλων: η επιχειρηματολογία για γονεϊκή επιλογή, η ενίσχυση των grammar schools, η αύξηση των standards στην εκπαίδευση, η αλλαγή στο σύστημα επιλογής για την ανώτατη εκπαίδευση (GCSE), χρηματοδότηση των ιδρυμάτων από τα δίδακτρα, έλεγχος από διάφορα σώματα που θα επικυρώνουν τις προδιαγραφές κ.λπ.

### 6.3.3 Η Περίοδος 1979-1997

#### 6.3.3.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου

Η Thatcher εκλέγεται με τους Συντηρητικούς για το Finchley πρώτη φορά το 1959. Αρχικά κατέχει κατώτερες θέσεις και στη συνέχεια γίνεται σκιώδης υπουργός εκπαίδευσης, μέχρι να εισέλθει στο Υπουργικό Συμβούλιο ως Υπουργός Παιδείας το 1970. Το 1975 κέρδισε την ηγεσία του κόμματος ενάντια στον Edward Heath, εκπλήσσοντας αρκετούς. Το 1979, οι Συντηρητικοί κερδίζουν τις Γενικές Εκλογές και η Thatcher γίνεται Πρωθυπουργός (Government Digital Service, 2018).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του ογδόντα οι Βρετανοί άρχισαν να εξοικειώνονται με τη συμμετοχή τους στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα και ο αντιευρωπαϊσμός μειώνεται. Στις εκλογές του 1987, το κόμμα των Εργατικών έπαψε να ζητά τη διαπραγμάτευση της απόσυρσης της χώρας από την ΕΟΚ, ειδικά αφού τώρα πλέον περιλαμβάνει στους κόλπους της σοσιαλιστικές κυβερνήσεις στη Γαλλία, την Ισπανία και την Ελλάδα. Το 1986, η Thatcher και ο πρόεδρος της Γαλλίας Mitterrand συνάπτουν συμφωνία για μια σήραγγα σιδηροδρόμου μεγάλης ταχύτητας, κάτω από τη Μάγνη, που θα συνδέει τη Βρετανία και τη Γαλλία. Η σήραγγα που λειτούργησε το 1994, ήταν μια ένδειξη μερικής υποχώρησης της Βρετανίας από την απομόνωση. Η Βρετανία συμφώνησε να εισέλθει στην Ευρωπαϊκή Ενιαία Αγορά το 1992. Τέλος, μετά από πολλές διαφωνίες στο Υπουργικό Συμβούλιο, η Thatcher αναγκάστηκε να εισέλθει στον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Συναλλαγματικών Ισοτιμιών τον Οκτώβριο του 1990. Ωστόσο, οι οικονομικές και πολιτικές σχέσεις με την Ευρώπη παρέμειναν ένα ζήτημα που δίχαζε σε πολλά επίπεδα το Συντηρητικό Κόμμα και την κυβέρνηση. Διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην αποχώρηση της Thatcher από την πρωθυπουργία το Νοέμβριο του 1990, μετά από περισσότερα από έντεκα χρόνια στην εξουσία (Morgan, 1993b, pp. 653-654).

Ο θεσμός της Κοινοπολιτείας διατηρούσε κάποια αίγλη με τη βασίλισσα ως σύμβολο του. Εντούτοις, οι δεσμοί γινόταν ολοένα και λιγότερο συνεκτικοί και ο ρόλος της παγκόσμια έφθινε. Η αποχώρηση από την αυτοκρατορία συμβάδιζε με έναν ελάχιστο βαθμό δυσαρέσκειας. Η ελεγχόμενη υποχώρηση υπαγορευόταν από οικονομική και στρατιωτική αδυναμία. Στα τέλη Μαρτίου του 1982 οι Αργεντινοί εισβάλλουν στις νήσους Falkland. Η κυβέρνηση απάντησε με σθένος στέλνοντας το Βασιλικό Ναυτικό και την Αεροπορία να ανακαταλάβει τις Νήσους. Μετά από μια σύντομη εκστρατεία ο έλεγχος πέρασε ξανά στους Βρετανούς στις 14 Ιουνίου. Ο πόλεμος των Falkland υπήρξε εξαιρετικά δημοφιλής. Στην περίπτωση των Falkland είναι απίθανο το έρεισμα να ήταν η αυτή καθεαυτή επανάκτηση των νήσων. Αυτό που πιθανότατα συνέβη είναι πως, ενόψει του διεθνούς σκεπτικισμού, η Βρετανία έδειξε ότι μπορεί ακόμα να επιδείξει την ιδιότητά της ως μεγάλη δύναμη αλλά και τη στρατιωτική, ναυτική και τεχνολογική υπεροχή της έναντι μιας φασιστικής δικτατορίας όπως αυτή της Αργεντινής. Η εθνική υπερηφάνεια αναβίωσε (Morgan, 1993b, pp. 654-655).

Ο υπέρμετρος εθνικισμός που αναβίωσε στην περίπτωση των Falkland εξαφανίστηκε πολύ γρήγορα και η Βρετανία επέστρεψε σε γνώριμα σκηνικά. Οι απεργίες, η οικονομική παρακμή και η κοινωνική δυσαρέσκεια πήραν σάρκα και οστά σε μια απεργία των ανθρακωρύχων που ξεκίνησε το Μάρτιο του 1984, η οποία και διήρκεσε ένα ολόκληρο έτος. Μεταξύ της αστυνομίας και των ανθρακωρύχων που διαδήλωναν υπήρξαν πολύ βίαιες συγκρούσεις. Στην Εθνική Ένωση των Ανθρακωρύχων<sup>933</sup> (NUM) επικρατούσε διχασμός, με αρκετά μεγάλα ανθρακωρυχεία να λειτουργούν και να παράγουν κανονικά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η NUM να ηττηθεί και ακόμα περισσότερα ορυχεία να κλείσουν. Καθώς ο άνθρακας δεν αποτελούσε τη βασική πηγή ενέργειας της Βρετανίας –το πετρέλαιο, το φυσικό αέριο, ο ηλεκτρισμός και η πυρηνική ενέργεια ήταν σε χρήση–, οι ανθρακωρύχοι δεν ήταν σε θέση να υποτάξουν τη Βρετανική κυβέρνηση, όπως έκαναν στον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Την απεργία των ανθρακωρύχων ακολούθησαν με κινητοποιήσεις οι υπάλληλοι και οι εργαζόμενοι στο δημόσιο τομέα, καθώς και έλαβε χώρα μια μακρά διαμάχη με τους εκπαιδευτικούς, η οποία αναστάτωσε τα σχολεία της Αγγλίας και της Ουαλίας το 1985-7 (Morgan, 1993b, pp. 655-656).

Τα προβλήματα των αρχών της δεκαετίας του '80 εντάθηκαν από τη Συντηρητική κυβέρνηση της Thatcher, η οποία φάνηκε να είναι η πιο δεξιά που είχε γνωρίσει η Βρετανία στον εικοστό αιώνα. Ταυτόχρονα, το Εργατικό Κόμμα, με τον Tony Benn να ηγείται ενός εργατικού κινήματος που ρέπει προς τον φονταμενταλιστικό σοσιαλισμό, έμοιαζε να κινείται έντονα προς τα αριστερά. Η συναίνεση έδειχνε να έχει εξαφανιστεί. Οι διαφωνούντες του κόμματος των Εργατικών σχημάτισαν ένα νέο πολιτικό κόμμα το 'Social Democratic Party-SDP', με ροπή σε οικονομίες κευνσιανού τύπου, σε πολιτική επιδομάτων, στον Ευρωπαϊσμό και στον πυρηνικό αφοπλισμό. Τον Ιούνιο του 1983, παρά τη μοιρολατρία που επικρατούσε για την οικονομία, οι γενικές εκλογές ήταν θριαμβευτικές για τους Συντηρητικούς και τη Thatcher. Σε αυτές τις εκλογές η αντιπολίτευση ήταν διχοτομημένη. Οι Conservatives κέρδισαν 397 έδρες, 209 το Labour Party, 17 οι Liberals και μόνο 6 το SDP. Η κυβέρνηση της Thatcher ακολούθησε ένα ριζοσπαστικό πρόγραμμα ιδιωτικοποιήσεων και απελευθερώσεων, μεταρρύθμισης των συνδικάτων, φορολογικών περικοπών και εισαγωγή των μηχανισμών της αγοράς στην υγεία και την εκπαίδευση. Στόχευε να μειώσει το ρόλο της κυβέρνησης και να αυξήσει την ανεξαρτησία. Μολαταύτα, κάποιες από τις οικονομικές εξελίξεις ήταν περισσότερο ελπιδοφόρες. Για παράδειγμα η Βρετανία έγινε αυτόνομη ενεργειακά με το πετρέλαιο της Βόρειας Θάλασσας, το ισοζύγιο πληρωμών έγινε πλεονασματικό, η βιομηχανική παραγωγή έπαψε να είναι η κυρίαρχη στην οικονομία της χώρας, η χώρα απολάμβανε μια σειρά από ενδιαφέρουσες καινοτομίες (στα καύσιμα, στα ηλεκτρονικά, στην αεροδιαστημική, το Concorde, η γέφυρα Humber, το High-Speed Train, η σήραγγα της Μάγχης, τα μικροσίπ) (Morgan, 1993b, pp. 656-657).

Στα μέσα της δεκαετίας του ογδόντα, υπήρξαν επίσης κάποια σημάδια ότι αυτές οι εξελίξεις συνέβαλαν στην ευημερία κάποιων περιοχών της Βρετανίας. Με τη βοήθεια από την πτώση της αξίας της λίρας και ορισμένων εισαγόμενων αγαθών, η Βρετανική οικονομία έφτασε σε 4% ποσοστό ανάπτυξης στις αρχές του 1987. Η βιομηχανική παραγωγή έχει υποχωρήσει και το πλεονέκτημα της χώρας βρίσκεται πλέον στις τραπεζικές επενδύσεις και στην αύξηση της κατανάλωσης. Στο πρώτο μισό της δεκαετίας επιτελέστηκε και το 'Big Bang' στο City του Λονδίνου που οδήγησε στην άνθηση της χρηματαγοράς του, σε δημιουργία νέων επαγγελματιών και σε ανάπτυξη των περιοχών του East End London. Η ζωή μετά τις οικονομικές κρίσεις των δεκαετιών του 1970 και 1980 έμοιαζε να γίνεται ευκολότερη. Μέχρι το τέλος του 1987 τα δύο τρίτα του πληθυσμού διέθετε το δικό του σπίτι και η κατοχή μετοχών έγινε περισσότερο διαδεδομένη. Στο τελευταίο συνέβαλε και η πολιτική της κυβέρνησης για την ιδιωτικοποίηση κρατικών επιχειρήσεων όπως οι τηλεπικοινωνίες, η British Gas, η Britoil και τα αεροδρόμια –με το νερό και τον ηλεκτρισμό να ακολουθούν στο τέλος της δεκαετίας. Μια συντριβή στο χρηματιστήριο τον Οκτώβριο του 1987 αποκάλυψε την αστάθεια που προκάλεσε η απελευθέρωση, και έθεσε υπό αμφισβήτηση την ενθάρρυνση των απλών πολιτών να επενδύσουν τις αποταμιεύσεις τους σε μετοχές. Από την άλλη πλευρά, τα συνδικάτα φάνηκαν να χάνουν τη δημοσία εκτίμηση και συνακόλουθα τα μέλη τους να

<sup>933</sup> National Union of Mineworkers–NUM

μειώνονται δραματικά (από 13 εκατομμύρια το 1980 σε 9 εκατομμύρια το 1987) (Morgan, 1993b, p. 657).

Τα πανεπιστήμια, παρά τις περικοπές που επιβλήθηκαν από την κυβέρνηση, από το 1981 και μετά, συνέχισαν να παράγουν αξιόλογο έργο σε όλους τους τομείς. Γενικά, η αγγλική κοινωνία παρέμεινε στάσιμη σε παραδοσιακές και ξεπερασμένες εργασιακές πρακτικές και σε μια διοικητική απραξία που κράτησε την οικονομία και την κοινωνία υπόδουλη. Σε αρμονία με αυτό το κλίμα, τα ανώτατα ιδρύματα αντιμετώπιζαν προβλήματα επιχειρηματικότητας και καινοτομίας. Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 παρατηρήθηκε ένα 'brain drain' προς την άλλη μεριά του Ατλαντικού. Διακόσια χρόνια μετά τη Βιομηχανική Επανάσταση, οι Βρετανοί δίσταζαν να εκσυγχρονίσουν την επιστημονική τους δεινότητα. Εντούτοις, δεν ήταν εντελώς απροετοίμαστοι για να αντιμετωπίσουν τις πιέσεις μιας υφιστάμενης κοινωνικής αναστάτωσης και τις δυσκολίες ενός αδύναμου βιομηχανικού τομέα (Morgan, 1993b, pp. 657-658).

Όλες αυτές οι εξελίξεις συνέβαλλαν στο να πάρει παράταση η Συντηρητική κυβέρνηση της Thatcher. Στις εκλογές του 1987 οι Συντηρητικοί κερδίζουν εύκολα, με 375 έδρες, τους Εργατικούς, οι οποίοι βρίσκονται υπό νέα ηγεσία (Neil Kinnock) και λαμβάνουν 229 έδρες, ενώ η Συμμαχία Liberal/SDP λαμβάνει 22 έδρες. Η Thatcher έγινε η πρώτη Πρωθυπουργός, μετά το Λόρδο Liverpool το 1812-27, που κέρδισε τρεις διαδοχικές εκλογικές νίκες. Οι Συντηρητικοί, κατά τη διάρκεια της προεκλογικής τους εκστρατείας, ισχυρίστηκαν σθεναρά πως είχαν αποκαταστήσει την εθνική ευημερία και την εθνική ασφάλεια. Το αίτημα των Εργατικών για μονομερή αφοπλισμό δεν βρήκε ανταπόκριση στην κοινή γνώμη. Τα αποτελέσματα των εκλογών αποκάλυψαν την ύπαρξη ενός χάσματος μεταξύ των Βρετανικών περιφερειών. Οι Συντηρητικοί πέτυχαν σαρωτική νίκη στο Νότο και την κεντρική Αγγλία και έχασαν έδαφος στις βιομηχανικές πόλεις του Βορρά, τη Σκωτία και την Ουαλία. Έγινε λόγος για την ύπαρξη ενός Νότου που ευημερούσε σε αντίθεση με ένα Βορρά που μαστιζόταν από ανεργία και κακή δημόσια διοίκηση (Morgan, 1993b, pp. 658-659).

Η Βρετανία της δεκαετίας του 1980 εμφάνιζε στοιχεία διάλυσης και σταθερότητας σε μια εύθραυστη ισορροπία. Τα στοιχεία διάλυσης περιλάμβαναν τα προβλήματα στη Βόρεια Ιρλανδία, στο βιομηχανικό κόσμο και στα γκέτο των έγχρωμων στις πόλεις, καθώς και την αδυναμία συνεργασίας με τα υπόλοιπα κόμματα του κοινοβουλίου εξαιτίας των έντονων ιδεολογικών τους διαφορών. Η Βρετανική σταθερότητα εκφραζόταν μέσω μιας ευλαβικής αντιμετώπισης των προγόνων –σε αυτό ανήκουν η εκτίμηση προς τη βασιλική οικογένεια και η επιλεκτική ανάγνωση της Βρετανικής ιστορίας (Morgan, 1993b, pp. 659-660). Μετά το 1983 η σχέση της Thatcher με την εξουσία είναι πιο ισχυρή και έτσι ξεκινά να κάνει ριζικές αλλαγές. Οι αλλαγές που πραγματοποίησε μετέβαλλαν το πρόσωπο της Βρετανίας (ιδιωτικοποίηση των εθνικοποιημένων βιομηχανιών, φορολογικές ελαφρύνσεις και απελευθέρωση των κεφαλαιαγορών). Έπεισε τους πάντες πως η επιδίωξη του πλούτου είναι θεμιτή και ότι η εξάρτηση από το κράτος πρόνοιας είναι κακή. Δεν συμπαθούσε τους ανέργους, τους ανθρακωρύχους και τους εργάτες που επλήγησαν από την οικονομική πολιτική της. Ήταν αυταρχική και χρησιμοποίησε την αστυνομική βία για την καταστολή των απεργιών και των ταραχών. Όταν το Greater London Council ξεκίνησε να την αντιπολιτεύεται, το κατήργησε.

Μετά τις εκλογές του 1987, η δημόσια αστάθεια ενισχύθηκε από το αποδιοργανωμένο περιβάλλον μέσα στο οποίο κυβέρνησε η Thatcher. Για το μεγαλύτερο μέρος της δεκαετίας ο Θατσερισμός έμοιαζε να θριαμβεύει· υπήρχε στην πίστη στον μονεταρισμό, στην ιδιωτικοποίηση και στην υπεροχή των δυνάμεων της αγοράς, στις επιθέσεις στους θεσμούς (Εκκλησία, πανεπιστήμια, τοπική κυβέρνηση), στην αήττητη προσωπική υπεροχή της Πρωθυπουργού. Η Thatcher τα επόμενα τρία χρόνια αντιμετώπισε σοβαρές δυσκολίες. Κάποιες από τις πιο ριζοσπαστικές προτάσεις της ταυτίζονταν με τις θέσεις της αντιπολίτευσης. Οι προσπάθειες να εμπλακούν οι δυνάμεις της αγοράς στην εκπαίδευση και στην Εθνική Υπηρεσία Υγείας δημιούργησαν έντονες αντιδράσεις. Η προσπάθεια να επιβληθεί ένας νέου τύπου κεφαλικός φόρος ('poll tax') οδήγησε όλη τη χώρα σε εξέγερση. Η πολιτική περικοπής των φορολογικών εσόδων οδήγησε το ισοζύγιο πληρωμών σε τεράστιο έλλειμμα. Η ανεργία αυξήθηκε απότομα, η λίρα δέχθηκε έντονη πίεση και ο πληθωρισμός φάνηκε να απειλείται ξανά. Τα τραπεζικά επιτόκια

σκαρφάλωσαν στο 15% επιφέροντας πονοκέφαλο σε κάθε ιδιοκτήτη υποθηκευμένου σπιτιού. Σε μια διαμάχη για την Ευρωπαϊκή πολιτική με την Πρωθυπουργό, ο Υπουργός Οικονομικών Nigel Lawson<sup>934</sup> παραιτήθηκε. Η Thatcher έπαψε να είναι δημοφιλής και η χειρότερη επιλογή της ήταν η αποφασιστικότητα της να εισάγει το νέο φόρο. Το Μάρτιο του 1990 το Λονδίνο είχε ταραχές που όμοιές τους δεν υπήρξαν επί έναν αιώνα. Το έντονα προσωπικό και επιβλητικό στυλ ηγεσίας της έμοιαζε πλέον να αποτελεί εμπόδιο. Επίσης, μετά τις θέσεις της πάνω στη νομισματική ένωση με τους ευρωπαίους εταίρους, η φήμη της ως «δυνατή» στα εξωτερικά θέματα βλήθηκε. Το ίδιο χρονικό διάστημα, το Εργατικό κόμμα έγινε πιο μετριοπαθές και προσιτό (σταμάτησε να ζητά μαζικές εθνικοποιήσεις και μονομερή πυρηνικό αφοπλισμό, έπαψε να είναι εχθρικό προς την Ευρώπη κ.α.). Το καλοκαίρι του 1990 φαινόταν ότι θα επέλθει αλλαγή στη Βρετανική πολιτική (Morgan, 1993b, pp. 660-661).

Ακόμα και στο ίδιο της το κόμμα, οι απόψεις δίσταντο για το αν η πολιτική της ήταν απαραίτητη, ώστε να γίνει η Βρετανία ανταγωνιστική σε μια ταχέως αναπτυσσόμενη παγκόσμια οικονομία, ή αν τα μέτρα που πήρε ήταν απλά σκληρά και καταστροφικά για την κοινωνία. Το φθινόπωρο ο μετασχηματισμός εφαρμόστηκε με συνέπεια. Αντιμέτωπη με παραιτήσεις στο Υπουργικό Συμβούλιο, απώλειες από τις εκλογές, δυσκολίες στην Ευρώπη και την οικονομία, η Thatcher έμοιαζε υπερβολικά καταπονημένη. Το Νοέμβριο του ίδιου έτους αμφισβητήθηκε για την ηγεσία του κόμματος από τον Michael Heseltine. Παρόλο που η Thatcher κέρδισε στον πρώτο γύρο (204 ψήφους έναντι των 152 του Heseltine), η αντιπολίτευση από το ίδιο της το κόμμα ήταν αρκετή για να αναγκαστεί να παραιτηθεί<sup>935</sup>. Ακριβώς το ίδιο συνέβη στον Lloyd George το 1922 και στον Neville Chamberlain το 1940· ήταν οι backbenchers των Tory που τους έριξαν και όχι οι ψηφοφόροι. Στο δεύτερο γύρο νικητής ήταν ο John Major, ο Υπουργός Οικονομικών, που χαρακτηριζόταν για τις μετριοπαθείς απόψεις του. Η βασική του αποστολή ήταν να μεταβεί από την ένταση που χαρακτήριζε την περίοδο της Thatcher σε μια περίοδο που θα κυριαρχεί η πολιτική και κοινωνική συναίνεση. Η συμμετοχή των Βρετανών στον πόλεμο του Κόλπου το Φεβρουάριο του 1991, στην απομάκρυνση του ιρακινού στρατού του Σαντάμ Χουσεΐν από το κατεχόμενο Κουβέιτ, βοήθησε τη δημοτικότητα της κυβέρνησης για ένα σύντομο διάστημα. Το ίδιο διάστημα ο roll tax στοίχιωνε την κυβέρνηση. Η οικονομία είχε τα σημάδια της βαθιάς ύφεσης που έπληττε κατ' επανάληψη τη χώρα τα τελευταία εβδομήντα χρόνια. Ο υψηλός πληθωρισμός και η κάμψη στην παραγωγικότητα συνοδεύτηκαν από αύξηση στην ανεργία η οποία χτύπησε ακόμα και τους yuppies. Ο Major βρέθηκε στη δυσάρεστη θέση να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό της χώρας. Η κατάσταση στη Βόρεια Ιρλανδία ήταν δύσκολη στη διαχείρισή της και η ανεξαρτητοποίηση της Σκωτίας ήταν μόνιμα στην ατζέντα. Οι προσδοκίες του λαού σχετικά με τη μελλοντική τους εθνική πρόοδο ήταν περιορισμένες (Morgan, 1993b, pp. 661-662).

Ωστόσο, δεν φαινόταν αδύνατο να ελεγχθεί η αστάθεια που επικρατούσε. Η Βρετανία παρέμενε τη δεκαετία του 1990 μια ειρηνική χώρα στην οποία οι θεσμοί και οι κανόνες ήταν σεβαστοί από το λαό της. Οι πειραματισμοί της δεκαετίας του 1960 οδήγησαν εκ νέου στην επιστροφή στην παράδοση και τη δοκιμασμένη συμβατικότητα σε όλες τις εκφάνσεις του βίου των πολιτών της. Οι Συντηρητικοί πολιτικοί προσπαθούσαν να επαναφέρουν τον ενθουσιασμό των πολιτών για τις βικτωριανές αξίες και τη θρησκεία. Ακόμα και κατά τη διάρκεια της ταραχώδους δεκαετίας του 1980, η Βρετανία δεν παρουσίασε την εικόνα μιας ακυβέρνητης χώρας. Οι οποιοσδήποτε διαιρέσεις δεν στάθηκαν ικανές να στερήσουν από το λαό το εθνικό του αίσθημα. Οι παραδόσεις και οι μύθοι της χώρας, συμπεριλαμβανόμενου του ενθουσιασμού τους για το Στέμμα, γεφύρωναν τα μεταξύ τους χάσματα και βοηθούσαν στην ενσωμάτωση ακόμα και των νεότερων μεταναστών (Morgan, 1993b, p. 662).

<sup>934</sup> Μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες της θητείας της ήταν το θέμα της Ευρώπης. Το Νοέμβριο του 1990, ο επί μακρόν Υπουργός Εξωτερικών Sir Geoffrey Howe παραιτήθηκε σε ένδειξη διαμαρτυρίας για τη στάση της απέναντι στην Ευρώπη. Ο λόγος που εκφώνησε κατά την παραίτησή του οδήγησε στην απομάκρυνσή της από το 10 της Downing Street μέσα στο μήνα.

<sup>935</sup> Αποχώρησε από τη Βουλή των Κοινοτήτων το 1992 και ορίστηκε life peer στη Βουλή των Λόρδων.

Ο Morgan ισχυρίζεται πως το διάστημα 1914-1991 η Βρετανία δεν είχε αλλάξει ριζικά. Παρά τους δύο Παγκόσμιους Πολέμους, την ανεργία της δεκαετίας του 1930 και τις κοινωνικές αναταραχές της δεκαετίας του 1970, οι αλλαγές που υπέστη ήταν επιφανειακές. Ένα αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό των ανθρώπων ήταν η σύνδεσή τους με τον τόπο τους. Ο πληθυσμός παρέμεινε έντονα διαφορετικός, ξεχωριστός, ιδιαίτερος. Η εθελοντική ανάμειξη των κατοίκων λάμβανε χώρα τόσο σε μικρά χωριά όσο και σε μεγαλύτερα αστικά κέντρα· η έννοια της γειτονιάς διατηρείτο και το 1990. Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα των Βρετανών παραμένει η βαθιά αίσθηση της ιστορίας τους –τόσο το κοινοβούλιο όσο και η μοναρχία ενσωματώνουν αυτή την αίσθηση. Κάποια από τα χαρακτηριστικά τους που επιβιώνουν ανά τους αιώνες είναι η ανεκτικότητα και η ευγένεια, ο σεβασμός για την ατομικότητα και το δικαίωμα στην εκκεντρικότητα, η αποστροφή προς κάθε είδους εξαναγκασμό και ομοιομορφία (Morgan, 1993b, pp. 662-663).

Την περίοδο πρωθυπουργίας του John Major η χώρα διήνυε τη μεγαλύτερη περίοδο συνεχιζόμενης οικονομικής ανάπτυξης και ξεκίνησαν οι ειρηνευτικές διαδικασίες στη Βόρεια Ιρλανδία. Ο Major υπουργοποιήθηκε το 1985 και έγινε μέλος του Υπουργικού Συμβουλίου το 1987 ως γενικός γραμματέας του υπουργείου Οικονομικών. Σε αυτή τη θέση κέρδισε το θαυμασμό και το σεβασμό των συναδέλφων του, λόγω της ικανότητάς του να κρατάει χαμηλά τις κρατικές δαπάνες. Το 1989 έγινε Υπουργός Εξωτερικών και πολύ σύντομα Υπουργός Οικονομικών. Ο Major έγινε πρωθυπουργός μετά τη Thatcher και προσπάθησε να ηρεμίσει τα πνεύματα, τόσο στο κόμμα του όσο και στη χώρα, στον απόηχο μιας διαιρετικής δεκαετίας. Στον πρώτο χρόνο της Κυβέρνησής του ενέπλεξε τη Βρετανία στον πόλεμο του Κόλπου (Μάρτιος 1991) και αμφισβητήθηκε για την απόφασή του, ενώ το Δεκέμβριο του 1991 διαπραγματεύτηκε με επιτυχία τη Συνθήκη του Μάαστριχτ. Μαζί με τον Αμερικανό πρόεδρο George Bush είχε ηγετικό ρόλο στον πρώτο πόλεμο του Κόλπου. Ο Major αντικατέστησε τον κεφαλικό φόρο (poll tax) με έναν δικαιότερο δημοτικό φόρο (council tax) και εξασφάλισε ότι η Βρετανία θα συμμετάσχει στην ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1992. Η επόμενη εκλογική νίκη των Συντηρητικών, η τέταρτη στη σειρά, ανάγκασε το Εργατικό Κόμμα να επανεξετάσει την πολιτική του. Η κυβέρνηση του Major διαπίστωσε τη δυσκολία του να συντονίσει το νόμισμα της Βρετανίας με τις άλλες χώρες της ΕΕ. Το αποτέλεσμα ήταν μια αναγκαστική υποτίμηση της λίρας, η οποία ταπεινώσε μεν την κυβέρνηση αλλά έλυσε απροσδόκητα κάποια πιεστικά οικονομικά προβλήματα της χώρας. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, τόσο η ανεργία όσο και ο πληθωρισμός μειώθηκαν.

Το 1992 οι Συντηρητικοί κερδίζουν για τέταρτη φορά την εξουσία με το μεγαλύτερο αριθμό ψήφων στην ιστορία τους, που όμως επέφερε μια μικρή πλειοψηφία 21 εδρών<sup>936</sup>. Αυτή η νίκη οφειλόταν, εν μέρη, στην κατάργηση του αντιδημοφιλούς κεφαλικού φόρου που είχε επιβάλλει η κυβέρνηση της Thatcher. Ταυτόχρονα, ξεκίνησε ένας νέος γύρος συγκρούσεων στο εσωτερικό του κόμματός του για την Ευρώπη. Ο Major εξασφάλισε ορισμένες εξαιρέσεις από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ όσον αφορά την κοινωνική πολιτική και την ένταξη στο ευρώ –αλλά για κάποιους από το κόμμα του αυτό δεν αρκούσε. Μετά την Black Wednesday οι Συντηρητικοί κατέρρευσαν στις δημοσκοπήσεις. Για τα επόμενα τεσσεράμισι χρόνια οι Εργατικοί προηγούνταν και μάλιστα υπήρχαν φορές που το ποσοστό τους ήταν πολύ μεγάλο. Το 1993 ο Kenneth Clarke διαδέχθηκε τον Lamont στο υπουργείο οικονομικών και με αργό ρυθμό άρχισε κάποια βελτίωση. Ωστόσο, υπήρξαν μια σειρά από μη δημοφιλείς πολιτικές όπως η συνέχιση των ιδιωτικοποιήσεων επιχειρήσεων κοινής ωφέλειας (π.χ. η ιδιωτικοποίηση των τρένων και της υπηρεσίας ύδρευσης). Κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης θητείας του, δέχθηκε συνεχείς επιθέσεις από το κόμμα του και το Υπουργικό Συμβούλιο για το ζήτημα της Ευρώπης, το οποίο διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην αποσταθεροποίηση της κυβέρνησης. Περισσότερο από οτιδήποτε άλλο, το Συντηρητικό Κόμμα ταλαιπώρησαν οι σχέσεις Βρετανίας-Ευρώπης. Με ηγέτες όπως ο Macmillan και ο Heath οι Συντηρητικοί ήταν το πιο φιλοευρωπαϊκό κόμμα από το 1950 και έπειτα, ενώ οι Εργατικοί ήταν πολύ αρνητικά διακείμενοι. Τώρα οι όροι έχουν αντιστραφεί. Οι Εργατικοί έβλεπαν τη Βρετανία να

<sup>936</sup> Υπάρχουν αρκετοί που υποστηρίζουν πως η απρόσμενη νίκη των Συντηρητικών στηρίχθηκε στο γεγονός πως μπόρεσαν να πείσουν το Βρετανικό εκλεκτορικό σώμα πως υπήρξε αλλαγή κυβέρνησης το 1990 (Chitty, 2009a, p. 54).

έχει έναν κεντρικό ρόλο στην Ευρωπαϊκή Ένωση και επιθυμούσαν τις Ευρωπαϊκές κοινωνικές ρυθμίσεις που ήταν αποδεκτές από τα συνδικάτα. Στο στρατόπεδο των Συντηρητικών άρχισε να αναπτύσσεται ο Ευρωσκεπτικισμός. Επιπρόσθετα, η κυβέρνηση αποτέλεσε το κεντρικό θέμα δημοσιευμάτων σχετικών με τις απιστίες και την ανήθικη συμπεριφορά των βουλευτών της. Υπήρξαν και αρκετές καταγγελίες που αφορούσαν το χρηματισμό υπουργών από επιχειρήσεις και εκπροσώπους ομάδων ειδικών συμφερόντων, οι οποίες ακολουθήθηκαν από παραιτήσεις. Παρά το γεγονός πως συγκρινόμενοι με την Αμερικάνικη ή την Ιταλική πολιτική σκηνή οι Βρετανοί θα μπορούσαν, σύμφωνα με τον Morgan, να χαρακτηριστούν πολιτικά αδιάφθοροι, η κυβέρνηση εμφανίστηκε διεφθαρμένη και ο Major να αγνοεί τι επικρατούσε στο ίδιο του το κόμμα. Η αξιοπιστία της κυβέρνησης των Tory πληγώθηκε ανεπανόρθωτα από τη δημοσιοποίηση όλων αυτών των περιστατικών διαφθοράς. Την περίοδο αυτή ήταν πολλή κρίσιμη και η ανισότητα που επικρατούσε μεταξύ των κατοίκων της Βρετανίας σε εισόδημα, τρόπο ζωής, υγεία κ.λπ. Με τη συνδρομή του Major, μετά την έξοδο από το Μηχανισμό Συναλλαγματικών Ισοτιμιών (Exchange Rate Mechanism), η οικονομία επιταχύνθηκε και άρχισε η πιο μακρά περίοδος συνεχούς οικονομικής ανάπτυξης της Βρετανίας. Η νομισματική κρίση του 1992<sup>937</sup> επηρέασε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης. Το 1993 ο Major ξεκίνησε την καμπάνια “Back to Basics” η οποία μεταφράστηκε σε επιστροφή στις Βικτωριανές ηθικές αξίες. Όταν ήρθε αντιμέτωπος με τις κατηγορίες των συναδέλφων του για αδύναμη διακυβέρνηση παραιτήθηκε και επανεκλέγηκε νικώντας εύκολα τον μοναδικό του αντίπαλο τον John Redwood. Η συνεργασία του με τον IRA προς την κατεύθυνση ενός ειρηνικού τερματισμού των συγκρούσεων στη Βόρεια Ιρλανδία οδήγησε στη συμφωνία του 1998 (‘Good Friday Agreement’) (Morgan, 2010a, pp. 662-668) (Government Digital Service, 2018).

Παρά την ανάκαμψη της οικονομίας την περίοδο 1995-7, αυτό που απουσίαζε ήταν το θετικό κλίμα. Η πηγή της γενικής απογοήτευσης ήταν κατά γενική ομολογία η πολιτική. Ωστόσο, ήταν και αυτή που βοήθησε στην ανάκτηση της ελπίδας. Ήρθε στην επιφάνεια ένα σαφώς διαφορετικό Εργατικό Κόμμα. Μετά την ηγεσία του Kinnock οι ακραία αριστερές πολιτικές είχαν εγκαταλειφθεί. Ο διάδοχός του, John Smith, συνέχισε τον εκσυγχρονισμό, μειώνοντας την ισχύ των συνδικάτων και εισήγαγε το περιβόητο “one man, one vote” στο συνέδριο του κόμματος. Η πραγματική αλλαγή στο κόμμα των Εργατικών ήρθε μετά το θάνατο του Smith το 1994. Ο διάδοχός του, Tony Blair, ανανέωσε το κόμμα και έγινε ο πιο επιτυχημένος ηγέτης του στη σύγχρονη βρετανική ιστορία. Δεν έκανε λόγο για το “Labour”, αλλά για το “New Labour” κόμμα. Στη Βουλή των Κοινοτήτων ο Blair αποδοκίμασε τον Major, λέγοντάς του «*Εσείς ακολουθείτε το κόμμα σας, εγώ γούμαι του δικού μου*». Το κόμμα έγινε πολύ πιο ανοικτό σε διαφορετικές απόψεις και ο Blair εκφράστηκε θετικά για κάποια από τα έργα της Thatcher (ιδιωτικοποίηση των εθνικοποιημένων βιομηχανιών, γενίκευση της ιδιοκτησίας στα σπίτια, περιορισμό της δύναμης των συνδικάτων) (Morgan, 2010a, pp. 662-670).

### 6.3.3.2 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου 1979-1990

Η εκπαιδευτική πολιτική των Συντηρητικών ήταν διαφορετική ανά χώρα του Ηνωμένου Βασιλείου και ανά χρονική περίοδο με σαφή τάση για το μοντέλο της ελεγχόμενης αγοράς (Jones K., 2016, pp. 125-126). Το Μάιο του 1979 η Thatcher τοποθετεί πρώτο υπουργό παιδείας τον Mark Carlisle, ο οποίος χαρακτηριζόταν ως ‘μετριοπαθής και ρεαλιστής’, έχοντας στις προτεραιότητές της όχι την εκπαίδευση αλλά τη μείωση του πληθωρισμού και τον περιορισμό της επιρροής των συνδικάτων. Η Thatcher λαμβάνει πολιτικές συμβουλές από τους νεοτοποθετηθέντες υπουργούς της και από τα υπουργεία τους αντίστοιχα, ενώ το ίδιο διάστημα μειώνει τη βοήθεια από το Number Ten και μικραίνει το Policy Unit<sup>938</sup>. Την περίοδο 1979-1981, ο Stuart Sexton, ειδικός σύμβουλος του Υπουργού Παιδείας Mark Carlisle, ήταν “*éminence grise*”<sup>939</sup> της εκπαιδευτικής

<sup>937</sup> UK “Black Wednesday” –16 September 1992.

<sup>938</sup> Το Policy Unit έχει ξανά ενεργό ρόλο μετά τις εκλογές του 1983 (Chitty, 2009a, pp. 128-131).

<sup>939</sup> *Someone without an official position who has power or influence over rulers or people who make decisions.* [https://dictionary.cambridge.org]



πολιτικής των Συντηρητικών (Chitty, 2009a, p. 128). Μια σειρά από think tanks και study groups προσπαθούσαν να επηρεάσουν την κυβερνητική πολιτική. Ωστόσο βήμα απέκτησε μόνο μια σύμπραξη από αυτά: η *Νέα Δεξιά*. Εδώ περιλαμβανόταν ένα φιλελεύθερο κομμάτι που υποστήριζε την ελεύθερη οικονομία και ένα παραδοσιακό που υπερασπιζόταν την κρατική παρέμβαση. Η διακήρυξη του 1979 των εκλογών των Συντηρητικών είχε ένα τμήμα που τιτλοφορείτο “Helping the Family”. Οι βασικές προτάσεις του ήταν: η ανάκληση των τμημάτων του 1976 Education Act που ανάγκαζε τις LEAs να προχωρήσουν με τα comprehensive schools, πιο αποτελεσματική χρήση του HMI και του Assessment of Performance Unit (APU), την εισαγωγή ενός νέου Parent’s Charter, την εισαγωγή ενός Assisted Places Scheme. Το Assisted Places Scheme, το μόνο ριζοσπαστικό μέτρο που εισήγαγε ο Mark Carlisle, αντιμετωπίστηκε σαν τρόπος να αναγεννηθούν τα direct grant grammar schools που κατήγγησαν οι Εργατικοί το 1975. Η Κυβέρνηση το λάνσαρε ως τρόπο να υποστηριχθούν ικανά παιδιά από φτωχές οικογένειες και οι Εργατικοί τους κατηγόρησαν στη Βουλή των Λόρδων πως ομολογούν την ανικανότητά τους να στηρίξουν τα ικανά παιδιά<sup>940</sup>. Τελικά οι περισσότεροι μαθητές που χρησιμοποίησαν το Assisted Places Scheme προέρχονταν από μορφωμένους γονείς (Chitty, 2009a, pp. 45-49).

Το Σεπτέμβριο του 1981 ο Carlisle αντικαθίσταται από τον Keith Joseph<sup>941</sup>, ο οποίος το 1974 ήταν συνιδρυτής του Centre for Policy Studies<sup>942</sup>. Ο Joseph υποστήριζε πως το κόμμα του είχε ψύχωση να καταλάβει το μεσαίο χώρο και έκανε ταπεινωτικές παραχωρήσεις στο όνομα της κυριαρχούμενης από το λόγο της αριστεράς συναίνεσης. Ο ίδιος επιθυμούσε οι Συντηρητικοί να βρεθούν ξανά στην επίθεση. Ήταν από τους θερμότερους υποστηρικτές του εκπαιδευτικού voucher. Το voucher εγκαταλείφθηκε το 1983 για καθαρά πολιτικούς λόγους από τους Συντηρητικούς, βρίσκοντας τον Joseph να δηλώνει πως η επιβολή του θα ισοδυναμούσε με την επιβολή ελευθερίας αλλά και να ομολογεί πως δεν είχε το κουράγιο να πάει αντίθετα με όλους<sup>943</sup>. Παρά το γεγονός πως η τοποθέτηση του Joseph στο υπουργείο παιδείας φάνηκε να σηματοδοτεί την έναρξη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ο ίδιος και οι διάδοχοι του βρέθηκαν να οργανώνουν ένα πολύπλοκο σύστημα ελέγχου της εκπαίδευσης. Η Thatcher έμοιαζε έτοιμη να πάρει τον έλεγχο ενεργώντας σε τρεις βασικούς άξονες: 1. στο αναλυτικό πρόγραμμα που αντιμετωπιζόταν σαν άβατο για το υπουργείο παιδείας, 2. στους εκπαιδευτικούς με έλεγχο της εκπαίδευσής τους και περιορισμό του ρόλου τους στην ανάπτυξη του curriculum και 3. στις LEAs οι οποίες αντιμετωπίστηκαν εχθρικά από τη Thatcher καθώς αρκετές ελέγχονταν από τους Εργατικούς (Chitty, 2009a, pp. 45-50).

Το 1979 με την έκδοση του “*LEA Arrangements for the School Curriculum*” οι τοπικές αρχές αναγκάζονται να δημοσιεύουν την πολιτική τους σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα. Το 1981 το υπουργείο παιδείας εκδίδει μια αναφορά (*The School Curriculum*) που καθόριζε μια προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος, ενώ θέτοντάς το στη διάθεση των LEAs (Circular 6/81) τις καλούσε να το εφαρμόσουν. Δύο χρόνια μετά, μια πιο πιεστική εγκύκλιος (Circular 8/83) ζητά από τις LEAs να παραδώσουν έλεγχο προόδου και μια σειρά από αναφορές σχετικά με την ευθυγράμμισή τους με τις απαιτήσεις της εγκυκλίου 6/81. Για να υποστηρίξει τις LEAs το HMI εξέδωσε τα ακόλουθα: 1. *A Framework for the School Curriculum* (HMI 1980), 2. *A View of the Curriculum* (HMI Series: Matters for Discussion No.11 1980) και 3. *The Curriculum from 5 to 16* (HMI Curriculum Matters 2 1985). Το

<sup>940</sup> *The Times Educational Supplement*, 19 September 1982.

<sup>941</sup> Ο Keith Joseph υπήρξε για μεγάλο χρονικό διάστημα υποστηρικτής της ελεύθερης αγοράς η οποία στο χώρο της εκπαίδευσης πραγματωνόταν με τη γονεϊκή επιλογή και τα εκπαιδευτικά voucher. Ο Joseph ήταν πρωτεργάτης της δημιουργίας του δόγματος που είναι γνωστό ως “Thatcherism” αλλά και της υπαναχώρησης τόσο του περιβόητου “one-nation conservatism” (δημιούργημα του Benjamin Disraeli που συναντάται και ως “One-nation Tory”) όσο και της μεταπολεμικής συναίνεσης.

<sup>942</sup> Το συγκεκριμένο think tank υποστήριζε την αυτονομία των σχολείων και την ελαχιστοποίηση της κρατικής παρέμβασης. Η Thatcher, ο Keith Joseph και ο Alfred Sherman είχαν βασικό ρόλο στην ίδρυση του ριζοσπαστικού αυτού think tank (Chitty, 2009a, p. 46).

<sup>943</sup> Ο Chitty το καταγράφει ως αδυναμία του Policy Unit να επιβληθεί επί των civil servants του DES, ενώ στην ίδια κατηγορία τοποθετεί και την υπαναχώρηση στην επιβολή national curriculum με τον 1987 Education Reform Bill (Chitty, 2009a, pp. 131-132).

1987 εκδίδεται το *The National Curriculum 5-16* που προετοιμάζει το έδαφος για την εισαγωγή του εθνικού αναλυτικού προγράμματος.

Η κυβέρνηση της Thatcher επιθυμούσε να ελέγξει τους εκπαιδευτικούς. Το 1984 ιδρύθηκε το Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE) ώστε να συμβάλει στον ορισμό κριτηρίων για τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Με στόχο τη μείωση της επιρροής των εκπαιδευτικών στη σχεδίαση του αναλυτικού προγράμματος, το 1984 καταργείται το Schools Council στο οποίο είχαν σημαίνοντα ρόλο. Οι αρμοδιότητες μοιράστηκαν στο School Examination Council<sup>944</sup> (SEC) και στο School Curriculum Development Council<sup>945</sup> (SCDC). Το 1985 ο Keith Joseph πρότεινε τη σύνδεση της απόδοσης με τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών και το αποτέλεσμα ήταν ένας ολόκληρος χρόνος κινητοποιήσεων.

Οι τοπικές αρχές, αρκετές από αυτές φιλικά προσκείμενες στους Εργατικούς, αποτελούσαν για τη Thatcher ανάχωμα για την εφαρμογή των πολιτικών της. Η λύση που δόθηκε ήταν να αποδυναμωθούν και συνακόλουθα οι γονείς να αποκτήσουν ισχυρότερο ρόλο στα θέματα του σχολείου. Το 1974 οι LEAs από 146 έγιναν 104 και αναδιοργανώθηκαν. Τη δεκαετία του 1980 ο περιορισμός των δαπανών επέφερε περαιτέρω μείωση της επιρροής τους. Ο τύπος (π.χ. Sun, Daily Mail) χρησιμοποιήθηκε για να αμαυρωθεί το όνομα των LEAs στην κοινή γνώμη [επίθεση στο ήθος του πομπού]. Ένα ακόμα πλήγμα για τις τοπικές αρχές ήταν η έναρξη της πρωτοβουλίας του *Technical and Vocational Education Initiative* (TVEI) το 1982 στο οποίο απαγορεύτηκε η συμμετοχή των LEAs.

### 1979-83

Το 1979 οι Συντηρητικοί ξεκίνησαν με μετριοπάθεια να εφαρμόζουν την εκπαιδευτική τους πολιτική. Στην ανώτατη εκπαίδευση περιορίστηκαν στο να υποσχεθούν τη διατήρηση της 'παγκόσμιας φήμης' του Βρετανικού συστήματος. Στην υποχρεωτική εκπαίδευση έκαναν ανάκληση της νομοθεσίας που καταργούσε την επιλεκτικότητα, αύξησαν τη γονεϊκή επιλογή, έδωσαν προτεραιότητα στις βασικές δεξιότητες και δημιούργησαν ένα νέο σύστημα εθνικών εξετάσεων στα 7-11-14 έτη. Τέλος, και στις δύο βαθμίδες έκαναν ότι μπορούσαν για να περιορίσουν τις δημόσιες δαπάνες. Τα πανεπιστήμια βίωσαν μέσα σε μια τριετία περικοπές 15-20%. Παράλληλα, ήρθε στην επιφάνεια η πίστη αρκετών Συντηρητικών πως η επέκταση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης έφτασε στα όριά της. Κατά συνέπεια, η λιτότητα συνδυάστηκε με τον ελιτισμό των Συντηρητικών για την ανώτατη εκπαίδευση. Η πολιτική που ακολουθήθηκε βρήκε απέναντι το σύνολο των ενεχομένων στα πανεπιστήμια –πρυτάνεις, σύγκλητο, φοιτητές–. Στην υποχρεωτική εκπαίδευση έγινε μια προσπάθεια για ηπιότερες προσαρμογές, καθώς η ατμόσφαιρα ήταν επιβαρυνμένη από τα υφεσιακά μέτρα και η μαχητικότητα των συνδικάτων ήταν σε υψηλά επίπεδα. Σε αρμονία με το λόγο του Callaghan στο κολλέγιο Ruskin, το DES άρχισε να συμμετέχει στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων από τις τοπικές αρχές και υποστήριξε τις ενέργειες του υπουργείου εργασίας για την ενθάρρυνση της τεχνικής εκπαίδευσης. Με τον *1981-Education Act* έγινε προσπάθεια να ενσωματωθούν στο 'κοινό' σχολικό δίκτυο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Το Assisted Places Scheme έδωσε επιχορηγήσεις, με αποτέλεσμα κάποιοι μαθητές να μεταβούν από τη δημόσια εκπαίδευση στην ιδιωτική. Η δημοσίευση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων για κάθε σχολείο τα ώθησε ώστε η λειτουργία τους να συνάδει με τη λογοδοσία. Η γονεϊκή επιλογή επεκτάθηκε τόσο που έφτασε στο σημείο οι γονείς να μην περιορίζονται στην επιλογή σχολείου, ενώ παράλληλα τους παρείχε το δικαίωμα έφεσης όταν τα παιδιά τους δεν γίνονταν δεκτά σε κάποιο σχολείο. Παροχές που θεσμοθετήθηκαν μεταπολεμικά, όπως η παροχή γεύματος, γάλατος ή μεταφοράς στους μαθητές, ανήκαν πλέον στη διακριτική ευχέρεια των LEAs. Όπως προαναφέραμε, η οικονομική κρίση περιόρισε την κλίμακα των αλλαγών. Παράλληλα αντιμετωπίστηκαν από την κυβέρνηση αρκετές αντίξοες συνθήκες (πόλεμος στα Falklands<sup>946</sup>, απεργίες των ανθρακωρύχων,

<sup>944</sup> Τα μέλη του υπάγονταν στην πλειοψηφία τους στο υπουργείο παιδείας.

<sup>945</sup> Το συμβούλιο δεν είχε στις αρμοδιότητές του τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

<sup>946</sup> Στο βιβλίο της Naomi Klein "*The Shock Doctrine*" υπάρχει ειδική αναφορά στις συνέπειες του πολέμου των Falklands -*Saved by a War: Thatcherism and Its Useful Enemies*. Η συγγραφέας περιγράφει με ποιο τρόπο ο

αντιπυρηνικές διαδηλώσεις κ.λπ.). Σιγά σιγά άρχισαν να υλοποιούνται και οι ιδιωτικοποιήσεις που είχαν εξαγγείλει οι Συντηρητικοί. Η επιρροή των ιδεών της Νέας Δεξιάς έκαμψε τις αντιρρήσεις κάποιων σκεπτικιστών. Στα πανεπιστήμια άρχισε να υλοποιείται στοχευμένη έρευνα, που θα επέφερε διαφοροποίηση και θα ενίσχυε τον ανταγωνισμό, και κατά συνέπεια η ροή των χρηματοδοτήσεων τους δεν ήταν ισομερής (Jones K. , 2016, pp. 126-128).

### 1983-1987

Μετά τις εκλογές του 1983, το εκλογικό πρόγραμμα της Thatcher παίρνει την τελική του μορφή. Για να λειτουργήσει δεν αρκούσε η θεσμοθέτηση, αλλά απαιτείτο η συναίνεση των πολιτών. Η εκπαίδευση για τους Συντηρητικούς φέρει προβλήματα που περιλαμβάνουν όλα τα αρνητικά της μεταπολεμικής ιστορίας. Ιδιαίτερα στα πανεπιστήμια, λόγω της δημοτικότητάς τους και της ακαδημαϊκής τους ελευθερίας, δεν μπορούσε να επιβληθεί έξωθεν το πώς και το τι θα διδαχθεί. Έτσι συμβιβάστηκαν με το δομικό μετασχηματισμό τους και απέφυγαν την ανοικτή αντιπαράθεση. Στα σχολεία η δουλειά τους ήταν ευκολότερη, καθώς δαιμονοποιώντας τη γραφειοκρατία, που δεν διευκόλυνε την επιχειρηματικότητα και περιόριζε την ελευθερία επιλογής, κατηγορώντας την ισχύ των εργαζομένων να απαιτούν χρηματοδοτήσεις, να χαμηλώνουν τα στάνταρ, να πολιτικοποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα και να απομακρύνουν τα σχολεία από την αγορά εργασίας, μπορούσαν να υποστηρίξουν το πρόγραμμά τους· ένα πρόγραμμα που, με τη νέα κουλτούρα που θα επέβαλλε, θα υπηρετούσε την επιχειρηματικότητα και την παράδοση από κοινού (Jones K. , 2016, pp. 128-129).

Μετά το 1944 ανιχνεύονται από τους ερευνητές της εκπαίδευσης δύο δίκτυα επιρροής στην εκπαιδευτική πολιτική. Το πρώτο είναι οι ενώσεις των δασκάλων και οι τοπικές αρχές και το δεύτερο οι διανοούμενοι σύμβουλοι των υπουργών παιδείας που επιχειρηματολογούσαν υπέρ των αλλαγών. Οι Συντηρητικοί δεν είχαν με το μέρος τους ακτιβιστές ή κάποιους υποστηρικτές που βοηθούσαν στην εφαρμογή της πολιτικής τους. Ωστόσο, το 1980 κατάφεραν να ελαχιστοποιήσουν τις ριζοσπαστικές αντιδράσεις στο χώρο της παιδείας. Χρησιμοποίησαν για αυτό κατά κύριο λόγο κάποια think tanks<sup>947</sup> (π.χ. Institute of Economic Affairs-IEA, Centre for Policy Studies-CPS, Adam Smith Institute-ASI) και το δημοφιλή τύπο (π.χ. Sun, Daily Mail). Οι εφημερίδες χρησιμοποιώντας τα επιχειρήματα των think tanks καλλιέργησαν τη ρητορική της ‘εκπαιδευτικής κρίσης’ καθώς και έκαναν την ‘ισότητα στις εκπαιδευτικές επιλογές’ να μοιάζει ‘παράλογη’ (Jones K. , 2016, pp. 129-130).

Οι Εργατικοί δεν κατάφεραν να διευθετήσουν όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα που σχετίζονταν με την ισότητα ευκαιριών σε κεντρικό επίπεδο. Έτσι δόθηκε το έναυσμα στις τοπικές αρχές να εμπλακούν ενεργά είτε με τα επιτεύγματα των σπουδαστών της εργατικής τάξης είτε με αντιρατσιστικά και φεμινιστικά εκπαιδευτικά ζητήματα. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 δημοσιεύτηκαν δύο αναφορές (1981-Rampton Report & 1985-Swann Report) που καταδείκνυαν την αποτυχία του σχολικού συστήματος να διαχειριστεί φυλετικά προβλήματα. Η αποτυχία αυτή χρεώθηκε στους δασκάλους και τις τοπικές αρχές. Αυτό είχε ως συνέπεια να κινητοποιηθούν πλήθος αντιρατσιστικών οργανώσεων οι οποίες και ώθησαν τις LEAs να ασχολούνται υπέρμετρα με

---

πόλεμος βοήθησε την επανεκλογή της Thatcher, αλλά και όλο το παρασκήνιο με τις προσπάθειες των “φίλων” της Σιδηράς Κυρίας να επιβληθεί το δόγμα της ομάδας του Σικάγου στην οικονομία, με πρωτεργάτη τον Friedrich Hayek. Η νίκη επέτρεψε στην Thatcher να εφαρμόσει αυτά που, όπως έλεγε στον Hayek, ήταν πριν τον πόλεμο ανεφάρμοστα. Η μάχη που έδωσε εναντίον των ανθρακωρύχων ήταν ακόμα μεγαλύτερης έντασης. Στελέχη της αστυνομίας έφτασαν στο σημείο να τον αποκαλούν εμφύλιο πόλεμο. Η νίκη επί των Falklands και επί των ανθρακωρύχων μετατράπηκε σε άλμα για την εφαρμογή της οικονομικής της πολιτικής. Μεταξύ 1984-1988 ιδιωτικοποιήθηκαν: η British Telecom, η British Gas, η British Airways, η British Airport Authority, η British Steel και πουλήθηκαν οι κρατικές μετοχές στην British Petroleum. Η συγγραφέας περιγράφει αυτήν την κατάσταση ως απόδειξη πως μια πολιτική κρίση μπορεί να εκκινήσει μιας περιορισμένης έκτασης εφαρμογή του shock doctrine (Klein, 2007, pp. 131-141).

<sup>947</sup> Ο Baker, σύμφωνα με μαρτυρία του ίδιου στο βιβλίο του «*The Turbulent Years: My life in Politics* (1993)», γνώριζε, όταν του προτάθη το χαρτοφυλάκιο της εκπαίδευσης το Μάιο του 1986, ότι το IEA, το CPS και το Hillgate Group ήταν οι ‘πραγματικοί’ policy-makers (Chitty, 2009a, p. 133).

θέματα πολυπολιτισμικότητας. Με τη βοήθεια του δημοφιλούς τύπου ο Συντηρητισμός, που έθετε ως προτεραιότητα τη συνοχή που βασιζόταν στην προαγωγή της αγγλικής εθνικής ταυτότητας, κατάφερε με αυτό που ο Stephen Ball αποκαλεί 'discourse of derision' να εμφανίσει κάποιες από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ως 'ακραίες-αντιβρετανικές, γραφειοκρατικές-πολιτικοποιημένες-απομακρυσμένες από τον κεντρικό ρόλο της εκπαίδευσης'. Με αυτόν τον τρόπο οι Συντηρητικοί νομιμοποίησαν την εκπαιδευτική τους πολιτική. Ο 1988-ERA βρήκε έτοιμη την κοινή γνώμη για τις αλλαγές που αφορούσαν την προσέγγιση εννοιών όπως το έθνος και η οικογένεια. Εκεί που οι Συντηρητικοί δεν κατάφεραν να κινηθούν αποτελεσματικά ήταν οι τομείς όπου ο εκσυγχρονισμός ήταν αναγκαίος (Jones K. , 2016, pp. 130-133).

Η κυβέρνηση είχε να αντιμετωπίσει τις διασπασμένες ενώσεις των δασκάλων. Η NUT είχε αμφισβητηθεί εξαιτίας της ανάπτυξης της NAS/UWT<sup>948</sup> (που εμφανίζεται ως υπερασπιστής των κλαδικών συμφερόντων) και του AMMA<sup>949</sup> (που αντί να περιορίζεται, όπως στο παρελθόν, στα grammar και public schools ασχολήθηκε με την αύξηση του ακτιβισμού στις ενώσεις των εκπαιδευτικών). Στο διάστημα 1985-87 οι δάσκαλοι είχαν χάσει τη μαχητικότητα τους αλλά και την υποστήριξη του κόσμου. Το 1987 ο 1987 - *Teacher's Pay and Conditions Act* αφαίρεσε από τις ενώσεις τους το δικαίωμα να συμμετέχουν στη διαπραγμάτευση των μισθών τους και καθόρισε με λεπτομέρειες τα καθήκοντά τους, καθιστώντας με αυτό τον τρόπο πιο πιεστικές τις συνθήκες εργασίας τους και μεταφέροντας τον έλεγχο της δουλειάς τους, ετεροβαρώς, στις διοικήσεις των σχολείων (Jones K. , 2016, pp. 133-134).

Τα πανεπιστήμια τη δεκαετία του 1980 δεν ήταν τόσο μαχητικά όσο τις δεκαετίες 1960-70. Αυτό δεν μεταφράζεται σε πλήρη απολιτικοποίηση, αλλά, καθώς επήλθε μια στροφή προς μια διοίκηση των πανεπιστημίων που έμοιαζε με των επιχειρήσεων, οι εξωγενείς αντιδράσεις φοιτητών και ακαδημαϊκών ήταν ηπιότερες. Παρόλα αυτά, με διάφορους τρόπους εκδήλωναν την αντίθεσή τους στα προτάγματα του Συντηρητισμού (επηρεάστηκαν από το Μαρξισμό και το μεταμοντερνισμό, συμμετείχαν στις διαμαρτυρίες άλλων κλάδων, προσπάθησαν να αναμορφώσουν το πρόγραμμα σπουδών τους, θέματα φύλου και φυλής επηρέασαν δραστικά κάποια επιστημονικά πεδία κ.α.) (Jones K. , 2016, pp. 135-136).

Το 1986 η Thatcher αντικατέστησε τον Υπουργό Παιδείας Keith Joseph με τον Ted Baker. Ο Joseph είχε δεχθεί έντονα αρνητική κριτική και η κρίση στην εκπαίδευση φούντωνε. Από τη μεριά του είχε ανοίξει μέτωπο με τις ενώσεις των εκπαιδευτικών αλλά και μεγάλο μέρος των Tories δεν συμφωνούσε με τις επιλογές του στην εκπαίδευση. Στις δημοτικές εκλογές, στις 8 Μαΐου, μεγάλες πόλεις και επαρχίες βρέθηκαν στα χέρια των Εργατικών και οι σχολιαστές συμφωνούσαν πως η εκπαιδευτική πολιτική της Κυβέρνησης έπαιξε σημαντικό ρόλο. Η Thatcher σχολίασε πως πρέπει να διπλασιάσουν τις προσπάθειες για να κερδηθεί η επόμενη εκλογική αναμέτρηση και «να κάνουν κάτι για την παιδεία». Στις 16 Μαΐου ο Joseph παραιτήθηκε δηλώνοντας πως έφτασε η ώρα για «μια φρέσκια φωνή» στην εκπαίδευση. Ο Kenneth Baker ανέλαβε στις 21 Μαΐου 1986. Στο ξεκίνημα της θητείας του ήρθε αντιμέτωπος με παρεμβάσεις που επηρέαζαν ακόμα και την ίδια τη Thatcher. Τον Ιούλιο του 1986 η ομάδα *No Turning Back* των Tory MPs δημοσίευσαν ένα φυλλάδιο με τίτλο SOS: Save Our Schools. Σε αυτό ζητούσαν τη δημιουργία ανεξάρτητων Σωμάτων Διοίκησης αποτελούμενων από γονείς που θα μπορούν να ορίζουν μισθούς και να ελέγχουν τα έξοδα, απευθείας χρηματοδότηση των σχολείων από το DES με βάση τον αριθμό των μαθητών και δικαίωμα στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο του παιδιού τους. Η Thatcher ενέκρινε το φυλλάδιο και κάποιες από τις προτάσεις ενσωματώθηκαν στη διακήρυξη του Conservative Party την επόμενη χρονιά. Ο Baker δεν ήταν σύμφωνος με τις προτάσεις και ζητούσε αλλαγές. Στα θετικά ήταν ότι κατάφερε να αυξήσει τη χρηματοδότηση για την παιδεία.

<sup>948</sup> National Association of Schoolmasters/Union of Women Teachers.

<sup>949</sup> The Assistance Masters and Mistresses Association.

1987-90

*Ανώτατη Εκπαίδευση*

Το 1987 ο υπουργός παιδείας, Kenneth Baker, ανακοινώνει την έναρξη μιας μεγάλης κλίμακας αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Καθώς στα σχολεία οι διενέξεις με τα συνδικάτα βρίσκονται σε εξέλιξη, η κυβέρνηση εστιάζει στην ανώτατη εκπαίδευση. Η διεύρυνση ξεκινά με ρυθμούς ταχύτερους από ποτέ. Τα πανεπιστήμια φιλοδοξούν με την αύξηση του αριθμού των φοιτητών να επιβιώσουν σε συνθήκες ακραίου ανταγωνισμού. Μια σειρά αναφορών προτείνουν τα πανεπιστήμια να διοικούνται με όρους ιδιωτικού τομέα. Το 1986 το RAE-Research Assessment Exercise εκκινεί μια διαδικασία εξονυχιστικού ελέγχου και αξιολόγησης των ερευνητικών προγραμμάτων. Τόσο ο νόμος του 1988 (*ERA*) όσο και ο 1992-*Further and Higher Education Act* στέρησαν από τους ακαδημαϊκούς την αυτονομία και τη σιγουριά που τους προσέφερε ως τότε η θέση εργασίας τους. Όταν ο διαχωρισμός πανεπιστημίων και πολυτεχνείων έπαψε να υφίσταται, τα ιδρύματα λογοδοτούσαν στην κυβέρνηση με την University Grants Committee να αντικαθίσταται από τα αυστηρότερα higher education funding councils. Το νέο σύστημα εξακολουθεί να είναι στρωματοποιημένο<sup>950</sup> (Jones K. , 2016, pp. 136-137).

*Σχολεία*

Οι αλλαγές στην υποχρεωτική εκπαίδευση, οι οποίες κυρίως εφαρμόστηκαν στην Αγγλία, αποτύπωσαν τη Θατσερική εκδοχή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με τον 1988-*Act*. Ο νόμος επέφερε οριστική ρήξη με τις κοινωνικές πολιτικές της μεταπολεμικής περιόδου. Διεθνώς, την περίοδο θεσμοθέτησης των αλλαγών, η τάση ήταν να ελέγχονται και να διοικούνται πιο αυστηρά οι δημόσιες υπηρεσίες. Στη Βρετανία ο Θατσερισμός συνδύαζε εκσυγχρονισμό, αγοραιοποίηση και ρυθμίσεις, καθώς και παράδοση. Το βασικότερο στοιχείο εκσυγχρονισμού ήταν το *αναλυτικό πρόγραμμα*. Το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίστηκε από κυβερνητικές επιτροπές και εγκρίθηκε από το υπουργείο παιδείας. Μαζί με αυτό θεσπίστηκαν και τα εθνικά τεστ ελέγχου επίδοσης των μαθητών και μέσω αυτών έγινε προσπάθεια να αποτιμηθεί και η επίδοση/απόδοση των σχολείων. Κατηγορήθηκε από πολλούς για αντιγραφή των αναλυτικών προγραμμάτων των grammar schools και ως αναχρονιστικό (Jones K. , 2016, pp. 137-140).

Ο εκσυγχρονισμός διαπλέχτηκε με τον προσανατολισμό στην οικονομία της αγοράς. Το LMS-Local Management of Schools μετάφερε τον έλεγχο του προϋπολογισμού του σχολείου από τις τοπικές αρχές στους διευθύνοντες των σχολείων. Επιπλέον, το προσωπικό, η εκπαιδευτική πολιτική αλλά και οι υλικοί πόροι των σχολείων πέρασαν στον έλεγχο του διοικητικού σώματος του σχολείου (school governing body). Με αυτό το μέτρο οι LEAs αναγκάστηκαν να κατευθύνουν ένα μεγάλο τμήμα του προϋπολογισμού τους απευθείας στα σχολεία. Ένα μέτρο στην ίδια κατεύθυνση ήταν η δυνατότητα επιλογής, μέσω ψηφοφορίας, των γονιών για το σχολείο των παιδιών τους να αποχωρήσει από τον έλεγχο της LEA (opt-out) και να μετατραπεί σε grant-maintained (GMS), λαμβάνοντας απευθείας χρηματοδότηση από την κυβέρνηση. Σε όποια από τις δύο κατηγορίες και αν ανήκει το σχολείο (LMS ή GMS) τα χρήματα που του αναλογούν εξαρτώνται από τον αριθμό των μαθητών του. Η επιλογή του σχολείου γίνεται κυρίως με βάση τα αποτελέσματα στα SAT τεστ, τα οποία έχουν το διττό ρόλο να ενημερώνουν την κυβέρνηση για την επίδοση των σχολείων και να βοηθούν τους γονείς παρέχοντας δεδομένα για την επιλογή τους. Τόσο ο *ERA* όσο η επακόλουθη νομοθεσία το διάστημα 1992-1994 δημιούργησαν κάποιους οργανισμούς που κατήχυναν και ρύθμιζαν το αποκεντρωμένο σχολικό σύστημα. Οι επιθεωρήσεις των σχολείων γίνονται από τον Ofsted (Office for Standards in Education). Ο Οργανισμός Κατάρτισης Εκπαιδευτικών (Teachers Training Agency) εξέδωσε προδιαγραφές για το τι σημαίνει στην πραγματικότητα η ύπαρξη του national curriculum στην εκπαίδευση των δασκάλων. Ο Schools Curriculum and Assessment Authority όριζε το curriculum και καθόριζε τα εθνικά τεστ. Όλα τα παραπάνω δημιούργησαν ένα

<sup>950</sup> Ο Jones αναφέρει χαρακτηριστικά πως 12 πανεπιστήμια απολαμβάνουν τη μισή χρηματοδότηση. Οι διαφορές μεταξύ των ιδρυμάτων είναι ξεκάθαρα ταξικές (Jones K. , 2016, p. 137).

σύστημα ρύθμισης και ανταγωνισμού, συγκέντρωσης και αυτονομίας το οποίο θα αποτελούσε τη δύναμη που θα καθοδηγούσε την αλλαγή (Jones K. , 2016, pp. 140-141).

### *Τέλος δεκαετίας 1980*

Στην εκπαιδευτική πολιτική το παράδειγμα αλλάζει και αφήνει πίσω τις ισότητες ευκαιριών και τις κοινωνικές τάξεις. Το DES διατυμπανίζει πως στόχος είναι η αποτελεσματική εκπαίδευση για όλους, με ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία που θα θέσει φιλόδοξους στόχους και θα πιστοποιήσει ότι οι δάσκαλοι εργάζονται προς την ίδια κατεύθυνση. Στόχο δεν αποτελεί πλέον η ομοιομορφία, αλλά μέσω της διαφοροποίησης να λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεσματικά αυξάνοντας διαρκώς τα επιτεύγματά του (Jones K. , 2016, pp. 144-145).

### **1988 - Education Reform Act**

Ο νόμος αναφέρεται συχνά και ως *'The Baker Act'*. Παρά τις διαβεβαιώσεις πως θα δώσει εξουσία στις σχολικές μονάδες ο νόμος μετέφερε τον έλεγχο στο υπουργείο παιδείας. Οι Tories για δεκαετίες προσπαθούσαν να μετατρέψουν το δημόσιο τομέα ώστε να λειτουργεί με όρους αγοράς και στην περίπτωση των σχολείων φαίνεται πως με τον 1988-ERA τα κατάφεραν. Κατηγορήθηκαν από τους πολιτικούς τους αντιπάλους πως κατάφεραν να εισάγουν λαθραία την επιλεκτικότητα. Λίγο πριν την εισαγωγή των grant-maintained schools (GM) με τον 1988-ERA υπήρξε κάποια διαμάχη και σύγχυση σχετικά με το πως θα λειτουργούν. Οι διαφορετικές εκδοχές είδαν το φως της δημοσιότητας λίγο πριν τις βουλευτικές εκλογές του 1987. Τα GM schools επέλεξαν να μην υφίστανται τον έλεγχο των τοπικών αρχών και να χρηματοδοτούνται απευθείας από την Κυβέρνηση. Σε μια προεκλογική συνέντευξη τύπου η Thatcher υποστήριξε πως τα Σώματα Διοίκησης των GM μπορούν να ορίσουν τις δικές τους πολιτικές εγγραφών και θα μπορούσαν να μην εμποδιστούν στο να λαμβάνουν κάποια επιπλέον χρηματοδότηση από τους γονείς. Η συνέντευξη άφησε την υπόνοια πως στα GM schools μπορεί να απαιτούνται δίδακτρα. Ακολουθώντας, ο Ted Baker σε εκπομπή στο ράδιο του BBC ανέφερε πως δεν θα εμποδίζονται οι εύποροι γονείς να παρέχουν κάποια χρήματα με τα οποία ο διευθυντής του GM μπορεί να αγοράσει ακριβό εποπτικό υλικό ή/και να επιβραβεύσει κάποιους εξαιρετικούς εκπαιδευτικούς. Μετά από αυτές τις δηλώσεις το DES αναγκάστηκε να εκδώσει Δελτίο Τύπου που διαβεβαίωνε πως δεν ενθαρρύνεται μια νέα μορφή επιλογής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ένα ακόμα στοιχείο που άφησε αιχμές για προώθηση των voucher ήταν ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειρίζονται τα χρήματα τα Σώματα Διοίκησης. Το Local Management of Schools (LMS) μοιράζει τα χρήματα με βάση έναν τύπο που λαμβάνει υπόψη του τον αριθμό των μαθητών ανά σχολείο. Αν αυτό συνδυαστεί με τις ελεύθερες εγγραφές τότε μπορεί να προαναγγέλλει το voucher. Ο Chitty μας δίνει μια ακόμα σημαντική πληροφορία για το νέο νόμο. Ο Stuart Sexton, ηγετικό μέλος της νεοφιλελεύθερης παράταξης της Νέας Δεξιάς, διατεινόταν πως το τμήμα του νόμου που αφορά το national curriculum ήταν περιττό και εξέτρεπε την προσοχή από το στόχο για ενίσχυση της ελεύθερης αγοράς. Ο Sexton καταφέρεται εναντίον της επιβολής του curriculum από τους civil servants του DES, απαίτηση που είχαν για μεγάλο χρονικό διάστημα, και θεωρεί πως η ενσωμάτωσή του υπονόμωσε τα σημαντικά κομμάτια του νόμου (Chitty, 2009a, pp. 51-54).

Οι βασικότερες διατάξεις του νόμου είναι: 1. Το curriculum (το national curriculum, νέοι κανόνες για τη θρησκευτική εκπαίδευση, η ίδρυση συμβουλίων curriculum και αποτίμησης), 2. Η εγγραφή των μαθητών σε county και voluntary schools, 3. Το Local Management of Schools (LMS), 4. Τα grant maintained (GM) schools, 5. Τα city technology colleges (CTCs), 5. Οι αλλαγές στη μεταλυκειακή και ανώτατη εκπαίδευση και 6. Η κατάργηση της ILEA (Inner London Education Authority).

## Περίληψη του Νόμου

### Part I Chapter I: The Curriculum

Ο Νόμος προβλέπει ένα «βασικό αναλυτικό πρόγραμμα» για όλα τα maintained schools<sup>951</sup>. Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα θέτει στόχους (γνώση, ικανότητες και κατανόηση) που αναμένεται να έχουν κατακτηθεί από τους μαθητές σε καθένα από τα key stages. Τα τρία βασικά γνωστικά αντικείμενα (core subjects) είναι: mathematics, English and science. Τα έξι κύρια αντικείμενα (foundation subjects) είναι: history, geography, technology, music, art και physical education. Στα key stages 3 και 4 προστίθεται ακόμα μια ξένη γλώσσα. Τα key stages ορίζονται ως εξής: Key Stage 1 στις ηλικίες 5-7, Key Stage 2 στις ηλικίες 8-11, Key Stage 3 στις ηλικίες 12-14, και Key Stage 4 στις ηλικίες 15-16.

Τίθενται κάποιοι κανόνες στη θρησκευτική εκπαίδευση, κρατώντας παντού το βασικό χριστιανικό χαρακτήρα. Κάθε LEA υποχρεώνεται να ιδρύσει ένα *Standing Advisory Council on Religious Education* (SACRE).

Ιδρύονται δύο νέα συμβούλια: το *National Curriculum Council* (NCC) και το *School Examinations and Assessment Council* (SEAC). Τα μέλη των συμβουλίων ορίζονται από το υπουργείο παιδείας. Το NCC συμβουλεύει το υπουργείο παιδείας, διεξάγει προγράμματα έρευνας και ανάπτυξης, εκδίδει και μοιράζει υλικό που σχετίζεται με το curriculum και συνεπικουρεί το υπουργείο όπου χρειαστεί. Αντίστοιχο έργο έχει το SEAC για τις εξετάσεις και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων των μαθητών.

### Part I Chapter II: Admission of Pupils to County and Voluntary Schools

Ο νόμος ελέγχει αυστηρά τις μειώσεις θέσεων στα maintained schools.

### Part I Chapter III: Finance and Staff

Με την εισαγωγή του Local Management of Schools (LMS), τα σχολεία απέκτησαν τον έλεγχο σχεδόν του συνολικού budget, ενώ μέχρι τότε ήλεγχαν μόνο ποσά που σχετίζονταν με βιβλία και υλικά.

Η κατανομή του προϋπολογισμού πραγματοποιείται χρησιμοποιώντας μια φόρμουλα που βασίζεται στο συνολικό αριθμό των μαθητών και τις ηλικίες τους καθώς και στον αριθμό των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η ευθύνη για το διορισμό και την απόλυση του προσωπικού μεταφέρεται από τις LEAs στα σώματα διοίκησης των σχολείων.

### Part I Chapter IV Grant-Maintained Schools

Τα GM schools ανεξαρτητοποιούνται από τις τοπικές αρχές και χρηματοδοτούνται απευθείας από την κυβέρνηση. Καθορίζονται οι κανόνες σύνθεσης των διοικητικών σωμάτων, οι κανόνες διοίκησης, η διαδικασία ψηφοφορίας των γονιών ώστε να αποφασιστεί αν ένα σχολείο θα αποκτήσει καθεστώς grant-maintained, η μεταφορά της ιδιοκτησίας και του προσωπικού στα διοικητικά σώματα, οι επιχορηγήσεις (για συντήρηση, ειδικού σκοπού και κεφαλαίου) που καταβάλλονται στα σχολεία. Καθίσταται σαφές πως τα κονδύλια για τα GM schools θα αφαιρούνται από τον προϋπολογισμό των LEAs.

### Part I Chapter V Miscellaneous

Ιδρύονται τα City Technology Colleges (CTCs) και τα City Colleges for the Technology of the Arts (CCTAs).

<sup>951</sup> Στο PART I (SCHOOLS) και CHAPTER I (THE CURRICULUM) στο SECTION Interpretation of Chapter I (page 21) συναντάμε πως το "maintained school" περιλαμβάνει: (a) any county or voluntary school; (b) any maintained special school which is not established in a hospital; and (c) except in relation to a local education authority, any grant-maintained school [Education Reform Act 1988].

### *Part II Higher and Further Education*

Μέρος του νόμου αφορά τη χρηματοδότηση της ανώτατης και μεταλυκειακής εκπαίδευσης. Ιδρύονται δύο νέα χρηματοδοτικά σώματα: το *Universities Funding Council* (UFC) και το *Polytechnics and Colleges Funding Council* (PCFC).

### *Part III Education in Inner London*

Καταργείται η ILEA και μεταφέρονται οι αρμοδιότητές της, τα δικαιώματά της, η περιουσία της και τα χρέη της στους δήμους του Λονδίνου (inner London boroughs).

### *Part IV Miscellaneous and General*

Το τέταρτο μέρος του νόμου καταπιάνεται με ποικίλα θέματα όπως :η ίδρυση και λειτουργία του *Education Assets Board*, η ακαδημαϊκή θητεία, τα μη αναγνωρισμένα πτυχία κ.α.

## **Επακόλουθα του 1988-ERA**

### *National Curriculum*

Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα δέχτηκε πλήθος επικρίσεων. Κατηγορήθηκε πως επανέφερε ρυθμίσεις του 1904. Ήταν ογκώδες και δύσκολο διαχειρίσιμο, ενώ επέφερε πτώση του επιπέδου ανάγνωσης. Ο διαχωρισμός των γνωστικών αντικειμένων δυσκόλεψε την εργασία με project. Το χειρότερο από όλα ήταν η αυστηρότητα της δομής του που εμπόδιζε τους δασκάλους να καινοτομούν. Δέχτηκε πολλαπλές προσαρμογές καθώς η πίεση ήταν από όλες τις πλευρές, ακόμα και από think-tanks προσκείμενα στους Συντηρητικούς. Το 1993-4 οι δάσκαλοι αντέδρασαν έντονα μποϊκοτάροντας τις εξετάσεις (Standard Assessment Tests-SATs). Για να σταματήσουν οι αλλαγές και οι διαμάχες φτάσαμε στο 1995. Οι λεπτομέρειες, τα εθνοκεντρικά και παραδοσιακά στοιχεία αφαιρέθηκαν και το αναλυτικό πρόγραμμα ενσωματώθηκε στην αγγλική εκπαίδευση.

### *Assessment*

Η αποτίμηση για το National Curriculum βασιζόταν στην αναφορά του ίδιου έτους από τον καθηγητή P.J. Black. Έδινε τέσσερα βασικά κριτήρια για το εθνικό σχήμα αποτίμησης: η αποτίμηση πρέπει να μετρά την επίτευξη των στόχων, τα αποτελέσματα να είναι διαμορφωτικά, η αποτίμηση να είναι διαβαθμισμένη και τέλος να αυξάνει το επίπεδο δυσκολίας της αναλογικά με την ηλικία των μαθητών.

Κάποιοι από τους προβληματισμούς ήταν: τα ανεπιθύμητα αποτελέσματα των εξετάσεων στα παιδιά, τα προβλήματα στις σχέσεις γονιών-σχολείου, τους περιορισμούς που θέτουν τα εξωτερικά τεστ στη δουλειά των δασκάλων, το άγχος για τη δημοσίευση των πινάκων κατάταξης, τον κίνδυνο οι δάσκαλοι να «διδάσκουν για τη δοκιμασία». Η αναφορά έκλεινε με την πρόταση των εξετάσεων στα 7-11-14-16 έτη στα 10 γνωστικά αντικείμενα του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος. Η Thatcher δεν συμφώνησε με την πρόταση και προέκρινε πιο απλά τεστ στις ηλικίες 7,11 και 14. Προτίμησε αυτή τη λύση γιατί πίστευε πως σε συνδυασμό με το LMS θα δημιουργούσε τις προϋποθέσεις για εκπαίδευση που θα λειτουργούσε με τους κανόνες της αγοράς. Παρά τις αντιρρήσεις του Black οι πίνακες κατάταξης δημοσιεύτηκαν και οι γονείς απέκτησαν τη δυνατότητα επιλογής του σχολείου των παιδιών τους.

Αμέσως μετά σημειώθηκαν κάποιες «παρενέργειες»: τα σχολεία δεν έκαναν εύκολα δεκτούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι δάσκαλοι προσπαθούσαν υπέρμετρα για τα παιδιά που βρίσκονταν στο όριο για το επόμενο επίπεδο και όχι για όσα τους είχαν πραγματική ανάγκη και το curriculum προσαρμόστηκε στην ανάγκη της εξάσκησης για τα τεστ.

### *Religious education*

Ο νόμος θεωρεί δεδομένο πως ο Χριστιανισμός είναι η κυρίαρχη θρησκεία στη θρησκευτική εκπαίδευση.



### *Local Management of Schools*

Το LMS επέφερε δραστικές αλλαγές στο ρόλο του διευθυντή και των μελών του διοικητικού σώματος. Ο διευθυντής μετατράπηκε σε manager οργανισμού και επιφορτίστηκε με διαδικασίες πρόσληψης και επιλογής, εργατικό δίκαιο, τη νομοθεσία για την υγεία και την ασφάλεια, τη συντήρηση των κτιρίων κ.λπ. Τα μέλη του διοικητικού σώματος είχαν θεσμικό ρόλο στον έλεγχο του budget του σχολείου καθώς και στην τοποθέτηση και απομάκρυνση του προσωπικού. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός πως τα μέλη του σώματος ήταν άμισθοι εθελοντές και έτσι λίγοι ήταν αυτοί που μπορούσαν να έχουν αυτόν το ρόλο. Τα σχολεία για να έχουν έσοδα έπρεπε να αυξήσουν τον αριθμό των μαθητών τους. Αυτό κάποιες φορές γινόταν με άνομα μέσα-προσφέροντας δώρα στους γονείς των μαθητών. Τέλος η φαινομενική αυτοδιάθεση που κέρδισαν μέσω του LMS περιχαράκωνόταν από τις ανάγκες της σχολικής μονάδας· το προσωπικό απορροφούσε το μεγαλύτερο μέρος του budget και η δυνατότητα για αλλαγές ήταν εξαιρετικά περιορισμένη. Ωστόσο, το LMS επιτέλεσε το έργο του να συνδράμει στους κυβερνητικούς σκοπούς, που δεν ήταν άλλοι από το να δημιουργήσει την «εκπαιδευτική αγορά», να αποδυναμώσει τις τοπικές αρχές και τέλος βοήθησε την Κυβέρνηση να ρίξει τις ευθύνες στα σχολεία για τις περικοπές δαπανών που ακολούθησαν.

### *Grant-Maintained Schools*

Αποτέλεσαν δούρειο ίππο για την αποδυνάμωση των LEAs καθώς όσα επέλεγαν το opting-out χρηματοδοτούνταν περισσότερο. Τους δόθηκε η δυνατότητα να λειτουργήσουν κατά ένα μέρος επιλεκτικά. Το μέτρο δεν λειτούργησε, καθώς όταν η χρηματοδότηση μειώθηκε, οι αιτήσεις λιγότεψαν δραματικά. Επίσης, οι περιοχές στις οποίες τα σχολεία προτίμησαν να μετατραπούν σε GM, ήταν κυρίως υπό την επιρροή των Συντηρητικών. Όταν η εξουσία πέρασε στα χέρια των Νέων Εργατικών, τα GM schools καταργήθηκαν.

### *City Technology Colleges*

Τα City Technology Colleges ήταν τόσο άλλο ένα πλήγμα για τις LEAs και ενδυνάμωση της επιλεκτικότητας, όσο και μια προσπάθεια να αναμειχθούν οι ιδιωτικές εταιρείες στην εκπαίδευση. Το εγχείρημα δεν πέτυχε και πολύ λίγα δημιουργήθηκαν με επιβάρυνση των φορολογουμένων.

### *ILEA*

Η Thatcher αντιπαθούσε την ILEA από το 1970 που κατείχε τη θέση της υπουργού παιδείας. Την έβρισκε γραφειοκρατική και σπάταλη, και το κυριότερο ήταν πως βρισκόταν υπό την επιρροή των Εργατικών, που άφοβα παρέμβαιναν στις κυβερνητικές πολιτικές. Το 1980 η προσπάθεια των βουλευτών των Tories να την καταργήσουν εμποδίστηκε από τον υπουργό παιδείας Mark Carlisle. Το 1986 καταργεί το Greater London Council (GLC) αλλά κρατά την ILEA καθώς την ενημερώνουν πως τα London boroughs δεν μπορούν να αναλάβουν την εκπαίδευση. Στο νόμο του 1988 μια τροπολογία των Michael Heseltine και Norman Tebbit ζητά την κατάργηση της, με αποτέλεσμα την 1<sup>η</sup> Απριλίου του 1990 να καταργηθεί.

Πολλοί είναι αυτοί που χαρακτηρίζουν την κατάργηση της ILEA ως ακραία πράξη πολιτικής εμπάθειας. Στη συνείδηση των πολιτών υπήρξε υποστηρικτική στις υποβαθμισμένες περιοχές και συνεισέφερε θετικά στην ανάπτυξη του curriculum. Το HMI την περιέγραφε ως μια γενναιόδωρη αρχή που συνέβαλλε στην αντιμετώπιση προβλημάτων. Το Μάιο του 2000 οι Εργατικοί με τις εκλογές για την Greater London Assembly (GLA) επαναφέρουν μια μορφή γενικευμένης τοπικής αυτοδιοίκησης για το Λονδίνο και ο Ken Livingstone γίνεται ο πρώτος εκλεγμένος Δήμαρχος του Λονδίνου.

### **Συνέπειες του 1988-ERA**

Οι συνέπειες του ERA-1988 ήταν σημαντικές τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και σε δασκάλους και μαθητές. Οι ενώσεις των εκπαιδευτικών αποδυναμώθηκαν, το εργασιακό τους φορτίο αυξήθηκε και ο έλεγχος της δουλειάς τους από διευθυντές και επιθεωρητές τους στέρθηκε

την αυτονομία. Το national curriculum συνέβαλε τα μέγιστα στη μείωση της αυτονομίας καθώς για αρκετά ζητήματα οι αποφάσεις ήταν προειλημμένες. Ο ριζοσπαστισμός των δασκάλων, χαρακτηριστικό προηγούμενων περιόδων, μειώθηκε και κυριάρχησε η ρητορική για 'λογοδοσία, πρόσβαση και επιτεύγματα'. Μαζί με τη μαχητικότητα των εκπαιδευτικών κάμψη γνώρισε και η μαχητικότητα των μαθητών. Ενώ το χρονικό διάστημα 1970-1990 οι μαθητές διαμαρτύρονταν για πλήθος γεγονότων που αφορούσαν τους ίδιους ή/και άλλους (κλείσιμο και συγχώνευση σχολείων, αλλαγές στη λειτουργία των σχολείων, ρατσιστικές επιθέσεις, αλλαγές στα εργασιακά των δασκάλων), μετά το 1990 το ενδιαφέρον τους στράφηκε στο πως θα επιτύχουν στις εξετάσεις που θα τους εξασφάλιζαν ευκολότερη πρόσβαση στην εργασία ή την ανώτατη εκπαίδευση. Καθώς οι συνθήκες στην απασχόληση των νέων άλλαξαν, ιδιαίτερα των παιδιών της εργατικής τάξης, η αποτυχία έμοιαζε πρόβλημα που θα λυνόταν με την κουλτούρα απόδοσης που αναπτυσσόταν στα σχολεία. Οι ερευνητές ομολογούν πως η γονεϊκή επιλογή δεν βοήθησε τους γονείς να απαιτήσουν ομαδικά καλύτερες εκπαιδευτικές συνθήκες για τα παιδιά τους. Στην πραγματικότητα το 'ατομικό συμφέρον' υπερίσχυσε. Τα σχολεία δέχτηκαν τις πιέσεις που δέχονται άλλοι οργανισμοί λόγω της λειτουργίας της ελεύθερης αγοράς. Οι γονείς ενθαρρύνθηκαν να κάνουν 'σοφές επιλογές' και το αποτέλεσμα ήταν να προσπαθούν να γίνουν δεκτά τα παιδιά τους από σχολεία 'με θέσεις που έχουν υπερκαλυφθεί, ευνοημένα σε πόρους και ανθρώπινο δυναμικό, υψηλού κύρους' (Jones K. , 2016, pp. 141-144).

### 6.3.3.3 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου 1990-1997

Ο Major όπως αναφέραμε και πιο πάνω προσπάθησε να κυβερνήσει εξοστρακίζοντας το κλίμα διχασμού που επικρατούσε στο εσωτερικό του κόμματός του. Αφού διαπραγματεύτηκε με επιτυχία τη Συνθήκη του Μάαστριχ, επανεξελέγη και το 1993 ξεκίνησε την καμπάνια "Back to Basics" η οποία δοκίμασε την επιστροφή στις Βικτωριανές ηθικές αξίες. Η νομισματική κρίση της 16<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου του 1992 επηρέασε σφόδρα και την εκπαίδευση. Μετά τις εκλογές το Department of Education and Science (DES) μετονομάζεται σε Department for Education (DFE) και υπουργός παιδείας αναλαμβάνει ο John Patten. Καθώς υπήρξε ευρεία αντίδραση στην προσπάθεια κατάργησης των comprehensive schools, η στρατηγική που ακολούθησε η κυβέρνηση ήταν να μετατρέψουν την 'επιλογή-selection' σε 'ειδίκευση-specialisation'. Η διαμάχη των comprehensive με τα διαφοροποιημένα σχολεία επικεντρώθηκε κυρίως στο αν μπορεί να υπάρξει επιλογή και ποικιλία ενώ παράλληλα να διασφαλίζεται η υψηλή ποιότητα για όλους. Επισημάνθηκε ο κίνδυνος να αντιστραφεί η επιλογή και ενώ φαινομενικά οι γονείς επιλέγουν σχολείο τελικά το σχολείο να είναι αυτό που επιλέγει τους μαθητές που επιθυμεί. Το 1992 (28 Ιουλίου) εκδίδεται το White Paper με τίτλο *Choice and Diversity: A new framework for schools* που αποτέλεσε τη βάση του 1993-*Education Act*. Το White Paper προσπάθησε να ενθαρρύνει την εξειδίκευση, να απαξιώσει το ρόλο των τοπικών αρχών και να προβάλλει τα GM schools (Chitty, 2009a, pp. 54-57).

Το 1997 οι δαπάνες έφτασαν στο χαμηλότερο επίπεδο της περιόδου με αφετηρία τη δεκαετία του 1960. Η διεύρυνση στην ανώτατη εκπαίδευση δεν χρηματοδοτήθηκε επιπλέον, παρά έγιναν κάποιες προσπάθειες για εξοικονόμηση χρημάτων, κυρίως μέσω περικοπών. Μεταξύ 1992 και 1997, 20.000 άτομα περικόπηκαν από το προσωπικό της μεταλυκειακής εκπαίδευσης. Το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν βρήκε την αποδοχή των think tanks και των ομάδων πίεσης για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Για παράδειγμα, στη γλωσσική διδασκαλία η δεξιά είχε διάσταση στις απόψεις της από τις ενώσεις των δασκάλων πουμπούκότεραν τις SAT εξετάσεις το 1993-94 ώστε να ωθήσουν την κυβέρνηση να προχωρήσει σε αναθεωρήσεις του curriculum (1995). Η αναφορά Dearing για την ανώτατη εκπαίδευση προκάλεσε την εφαρμογή μέτρων τα οποία στη συνέχεια έγιναν αποδεκτά και από τη διάδοχη κυβέρνηση των Εργατικών. Καθώς το κόστος της ανώτατης εκπαίδευσης ήταν υπέρμετρα αυξημένο προτάθηκε να καλυφθεί μέρος τους από τη συνεισφορά των εργαζόμενων φοιτητών. Η περιγραφή από τον Jones της εκπαιδευτικής πολιτικής της Θάτσερ μας κάνει να ανακαλούμε τους μύθους για τον Ιανό. Από τη μια ήταν παραδοσιακή και βασισμένη στην ανισότητα, από την άλλη διευθέτησε προβλήματα που οι προηγούμενες κυβερνήσεις προσπάθησαν να αποφύγουν. Η ανώτατη εκπαίδευση, με τη συνδρομή της αναφοράς του Dearing, ήταν πολύ πιο ευρεία από αυτήν που οραματιζόταν ο Robbins. Ο ERA διευθέτησε θέματα της

υποχρεωτικής εκπαίδευσης όπως η λογοδοσία, το χαμηλό επίπεδο, η καθολική πρόσβαση κ.λπ. Όλα αυτά συνέδραμαν στο να υπάρξει συνέχεια αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής από τους Εργατικούς (Jones K. , 2016, pp. 145-147).

Ο Major ήρθε αντιμέτωπος με ένα υποχρηματοδοτούμενο εκπαιδευτικό σύστημα που εμφάνιζε αυξημένη ανισότητα. Το ποσοστό του ΑΕΠ που αντιστοιχούσε στις εκπαιδευτικές δαπάνες ήταν το μισό από αυτό στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Τα σχολεία επηρεάζονται και από εξωγενείς παράγοντες όπως η ακραίες εισοδηματικές αντιθέσεις της περιόδου. Το 1997 ο Ofsted καταγράφει πως τα παιδιά που προέρχονται από φτωχά νοικοκυριά έχουν τις χειρότερες επιδόσεις στο GCSE. Αρκετοί περίμεναν πως η κυβέρνηση Major, με πρώτο υπουργό παιδείας τον Kenneth Clarke, θα ήταν λιγότερο αυστηρή από αυτή της Thatcher. Δεν επαληθεύτηκαν, καθώς ήταν το ίδιο υπέρ της επιλογής, συνέχισε να αποδυναμώνει τις τοπικές αρχές και να μην υποστηρίζει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Κάποια από τα μέτρα στα οποία προβαίνει η κυβέρνηση είναι: δημιουργεί ένα φορέα για να εξετάσει τις αμοιβές των εκπαιδευτικών, εισάγει το "Parents' Charter", παίρνει τον έλεγχο της μεταλυκειακής εκπαίδευσης (further education) και των sixth form colleges από τις τοπικές αρχές, ιδρύει τον Ofsted. Όταν οι Συντηρητικοί εγκατέλειψαν την Κυβέρνηση το 1997 τα grammar schools σε Αγγλία και Ουαλία ήταν 164, 1.155 σχολεία είχαν επιλέξει το opt-out, υπήρχαν 15 City Technology Colleges, 30 Colleges εξειδικευμένα στις γλώσσες και 151 new Colleges εξειδικευμένα στην τεχνολογία.

### Η αναφορά "Three Wise Men"

Το 1992, λίγο πριν τις εκλογές του Απριλίου, για τις οποίες οι δημοσκοπήσεις προέβλεπαν νίκη των Εργατικών, ο Major αποφάσισε πως μια καμπάνια που θα προωθούσε την επαναφορά της επιλεκτικότητας και τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας θα βοηθούσε τους Tories. Το Φεβρουάριο του 1992 εξουσιοδότησε τους Robin Alexander, Jim Rose και Chris Woodhead για τη δημιουργία της γνωστής πλέον αναφοράς 'Three Wise Men Report'. Η αναφορά με τίτλο 'Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: A discussion paper' ήταν έτοιμη ένα μήνα μετά (DES, 1992).

Η αναφορά περιλάμβανε τα ακόλουθα:

- Υπήρχαν ενδείξεις πως χαμήλωσαν τα στάνταρ σε βασικά γνωστικά αντικείμενα.
- Αμφισβήτησε τη «μαθησιακή ετοιμότητα» του Piaget και τη χρησιμότητά της όπως περιγραφόταν στην έκθεση Plowden.
- Ο δάσκαλος έπρεπε να διδάσκει και όχι να διευκολύνει.
- Οι δάσκαλοι θα πρέπει να προτιμούν να διδάσκουν σε όλη την τάξη από το να εφαρμόζουν εξατομικευμένη διδασκαλία ή διδασκαλία σε ομάδες.
- Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα θα πρέπει να προέχει όλων των άλλων σχεδίων διδασκαλίας.
- Οι μαθητές πρέπει να ομαδοποιούνται με βάση τις ικανότητες τους στα γνωστικά αντικείμενα.
- Υπάρχει έλλειψη εξειδίκευσης στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Τονίστηκε η ανάγκη της προσαρμογής της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις που ανέδειξε η αναφορά.
- Οι διευθυντές θα πρέπει να διοικούν παραδειγματικά και να διδάσκουν.
- Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα θα πρέπει να αναθεωρείται συχνά ώστε να διασφαλίζεται πως ταιριάζει στις ηλικίες και τις ικανότητες των μαθητών, καθώς και πως μπορεί να εφαρμοστεί με βάση το διαθέσιμο χρόνο, τους πόρους και ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Η αναφορά έφερε διαμάχες καθώς μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών είχαν ανατραφεί με την αναφορά Plowden. Οι αναφορές διέφεραν σημαντικά καθώς αντιπροσώπευαν διαφορετικές εποχές –η μια απότοκος της προοδευτικής δεκαετίας του 60 και η άλλη επηρεασμένη από το National Curriculum και μια λογική τακτικών ελέγχων.

### 6.3.3.4 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

#### **Education (Schools) Act 1992**

Το 1992 ο νόμος *Education (Schools) Act* ίδρυσε τον Ofsted (the Office for Standards in Education). Ο Οργανισμός θα προσλάμβανε ιδιωτικούς αναδόχους που θα επιθεωρούσαν τα σχολεία και οι αναφορές του θα δημοσιεύονταν. Κάθε ομάδα επιθεώρησης θα περιλάμβανε τουλάχιστον ένα μέλος χωρίς διοικητική εμπειρία στην εκπαίδευση· τα μέλη αυτά έγιναν γνωστά ως 'lay inspectors'<sup>952</sup>. Τα επιχορηγούμενα σχολεία των δογμάτων υπόκειντο σε δύο συμπληρωματικές επιθεωρήσεις. Η πρώτη αφορά το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και ζητήματα ισότητας ευκαιριών, υγείας και ασφάλειας. Η δεύτερη αφορά τη θρησκευτική εκπαίδευση υπό τον έλεγχο των διοικητικών σωμάτων και των ιδρυτικών σωμάτων. Η ίδρυση του Ofsted έριξε το ηθικό των εκπαιδευτικών. Η κατακόρυφη αύξηση της γραφειοκρατίας, η καχυποψία για τα κίνητρα και τις ικανότητες των ιδιωτικών αναδόχων, το άγχος της εβδομάδας επιθεώρησης, η ανησυχία για την ακρίβεια και τη δικαιοσύνη των αναφορών, με δεδομένη την προϋπάρχουσα ανησυχία για την καριέρα τους, ήταν μερικοί μόνο από τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών. Ο Chris Woodhead ορίστηκε ως HM Chief Inspector of Schools και διευθυντής του Ofsted το 1994. Έκανε συχνά αρνητική κριτική στους εκπαιδευτικούς και ως εκ τούτου δεν έγινε αγαπητός. Επίσης, επανειλημμένα οι υπουργοί της κυβέρνησης χρησιμοποιούσαν τις αναφορές του Ofsted για να διαπομπεύσουν τα 'αποτυχημένα' σχολεία.

*[Πριν δούμε λίγο πιο αναλυτικά το θεσμικό πλαίσιο και τις απόψεις της Κυβέρνησης και της αντιπολίτευσης θα αποδελτιώσουμε μια σειρά από άρθρα που αφορούν τη λειτουργία του HMI μέχρι την κατάργησή του και τη δημιουργία του Ofsted.]*

*[HMI - the Thatcher Years, Eric Bolton, 1998]*

Το 1979, όταν η κυβέρνηση Thatcher αναλαμβάνει την εξουσία, το τι συμβαίνει στα σχολεία είναι ένα από τα ζητήματα που απασχολούν έντονα όλους. Ο HMI σε συνεργασία με τις LEAs παρέχουν πληροφορίες οι οποίες από κάποιους χαρακτηρίζονται χρήσιμες και πολύτιμες, ενώ υπάρχουν και αρκετοί που βρίσκουν την 'επεμβατική' (επηρεασμός μέσω των δημοσιεύσεων) δουλειά του HMI ενοχλητική. Υπό την αιγίδα του Λόρδου Rayner ο οργανισμός ερευνάται εξονυχιστικά το 1981. Το ίδιο διάστημα η κυβέρνηση είχε "ιδιαιτέρη" σχέση και με την ILEA, γεγονός που οδήγησε στη δημιουργία της πρώτης αναφοράς του σώματος για τοπική εκπαιδευτική αρχή. Ακολούθησαν και άλλες με στόχο την παρουσίαση κυρίως των οικονομικών στοιχείων αλλά και την έρευνα για τη σύνδεση της χρηματοδότησης με την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Bolton, 1998, p. 46).

Η θητεία του Carlisle στο υπουργείο παιδείας έμοιαζε ήρεμη σε σχέση με τη φρενίτιδα που επικράτησε μετά. Τα θέματα που ήταν ανοικτά επί υπουργίας του ήταν: τι διδάσκεται στα σχολεία και τα στάνταρ που επιτυγχάνουν οι μαθητές, ποιοι έχουν την ευθύνη των αναλυτικών προγραμμάτων, ο ρόλος και οι ευθύνες των LEAs σε σχέση με τη διασφάλιση ποιότητας, η καλή κατάσταση της διοίκησης των υπηρεσιών, χρηματοδότηση και πόροι, αύξηση των φιλοδοξιών και των επιτευγμάτων των νέων. Η ανώτατη εκπαίδευση και η εκπαίδευση των δασκάλων επί υπουργίας του δεν απασχόλησε ιδιαίτερα, ωστόσο το HMI πραγματοποίησε μια εθνική έρευνα τα αποτελέσματα της οποίας δημοσιεύτηκαν με τον τίτλο "The New Teacher in School". Ο Keith Joseph είχε στην ατζέντα του τη μείωση των εξόδων, αλλά και τη μείωση της επιρροής των γραφειοκρατών και των επαγγελματιών. Επίσης επιθυμούσε τη σύνδεση εκπαίδευσης και οικονομίας. Τα voucher, η συνεργασία κεντρικής Κυβέρνησης και τοπικής αρχής που επιτυγχανόταν μέσω της δημιουργίας του National Advisory Board For Public Sector Higher Education, η δημιουργία του Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE) για να επιβλέπεται η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ήταν επίσης στην ατζέντα του Joseph. Ο Υπουργός ενέκρινε τα κριτήρια για τα syllabus των 20 γνωστικών αντικειμένων του GCE και μέσω του paper "Better Schools" (1985)

<sup>952</sup> Οι εκπαιδευτικοί ως ανέκδοτο έλεγαν πως για να είσαι lay inspector πρέπει να αγνοείς τα πάντα για την εκπαίδευση.

ανακοίνωσε τη μετατροπή του GCE και του CSE στο GCSE (General Certificate of Secondary Education). Ο Kenneth Baker συνέχισε την ατζέντα του Keith Joseph. Παρά τις πιέσεις από τη Thatcher και το σύμβουλό της Brian Griffiths, έδωσε έγκριση για το GCSE και αποφάσισε να νομοθετήσει για τη δημιουργία ενός national curriculum. Ο ERA αύξησε την αυτονομία των σχολείων, μείωσε την ισχύ των LEAs, αύξησε τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων και τους επέτρεψε να αποχωρήσουν από τον έλεγχο της LEA. Ο John MacGregor και ο Kenneth Clarke πάλεψαν για την υλοποίηση του curriculum αλλά και των τμημάτων της αξιολόγησης του ERA, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούσαν να πείσουν ολοένα και μεγαλύτερο αριθμό σχολείων να ξεφύγουν από τον έλεγχο των LEAs. Μετά την ήττα της Thatcher, ο Kenneth Clarke επικεντρώθηκε στη οικοδόμηση μιας εσωτερικής πολιτικής για τον John Major που θα διέφερε από αυτή της Thatcher αλλά και θα ήταν αρκετά συνεκτική, ώστε να προσελκύσει ψηφοφόρους. Ενέταξε στο πρόγραμμα την ποιότητα, την επιλογή, τη διαφοροποίηση, το γονεϊκό χάρτη δικαιωμάτων, τη λογοδοσία και την επιθεώρηση (Bolton, 1998, pp. 46-47).

Όπως μας ενημερώνει ο Bolton, το HMI το διάστημα 1960-80 ήταν απασχολημένο με την επιβίωσή του. Η κυβέρνηση προσπαθούσε να περάσει τον έλεγχο των σχολείων στις LEAs και το HMI θα είχε απλά υποστηρικτικό ρόλο. Το μέγεθός του θα συρρικνωνόταν και, καθώς οι επιθεωρήσεις του δεν θα υλοποιούνταν σε τακτική βάση, οι συμβουλές του δεν θα ήταν αρκετά τεκμηριωμένες. Την πτωτική πορεία του οργανισμού, ανέκοψε η τοποθέτηση της Sheila Brown το 1973 ως Senior Chief Inspector.

Η αναφορά του 1983 για το HMI, συγχρόνως με την απαίτηση για έκδοση των αποτελεσμάτων των αναφορών των επιθεωρήσεων για τα ιδρύματα και τις LEAs, έκανε τον οργανισμό να έρθει στο προσκήνιο. Καθώς η κριτική προκαλεί σχεδόν πάντοτε αντιδράσεις, έστω και περιορισμένης έκτασης, οι ενώσεις των δασκάλων και οι τοπικές αρχές εξέφρασαν την αντίθεσή τους για κάποια πορίσματα και τη διαδικασία (Bolton, 1998, p. 49).

Το 1985 εκδίδεται το White Paper "Better Schools" και, μέσω της εκτεταμένης χρήσης των ευρημάτων των επιθεωρήσεων του HMI, θέτει ως πρωταρχικούς στόχους την αύξηση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και τη βελτίωση του επιπέδου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bolton, 1998, p. 49).

Ενεργή ήταν η συμμετοχή του HMI στην ανάπτυξη του National Curriculum (1998-ERA), μέσω των ερευνών της δεκαετίας του 1970 (Primary Education in England & Aspects of Secondary Education) και των διαρκών επιθεωρήσεων της δεκαετίας του 1980. Επιπλέον, ανέπτυξε ένα μοντέλο αναλυτικών προγραμμάτων (Areas of Experience model of the curriculum) με το οποίο αρκετές LEAs διαμόρφωσαν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας τα αποκαλούμενα Red Books<sup>953</sup>. Ακολούθησε η σειρά Curriculum Matters, όπου 17 έγγραφα εργασίας βοήθησαν στην έκδοση του White Paper *Better Schools* (Bolton, 1998, p. 51).

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980, παρατηρείται το φαινόμενο της εξάρτησης των εκπαιδευτικών πολιτικών από την κυβερνητική πολιτική για την εκπαίδευση. Συνακόλουθα, αυτό δήλωνε την εξάρτηση της κυβέρνησης από τις επιθεωρήσεις που παρείχαν στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της πολιτικής της· κάποιες από τις αναφορές του HMI ήταν ιδιαίτερα επικριτικές (Bolton, 1998, p. 51).

Η περίοδος που οι σχέσεις του HMI με το υπουργείο παιδείας οξύνθηκαν, ήταν αυτή της υπουργίας του John MacGregor και του Kenneth Clarke. Αυτό συνέβαινε, κυρίως, επειδή έπρεπε να αγωνιστούν για την εφαρμογή των πολιτικών που επέλεξε η δική τους παράταξη και συγκεκριμένα ο προκάτοχός τους Kenneth Baker. Ωστόσο, σύμφωνα με προσωπική μαρτυρία του Bolton<sup>954</sup>, ο Keith Joseph του εξομολογήθηκε το Μάιο του 1986 πως η διττή συμπεριφορά του HMI (...*their willingness to bite as well as to praise...*) εξυπηρετούσε τη βασίλισσα, τα παιδιά και τους μαθητές και όχι τους υπουργούς (Bolton, 1998, pp. 51-52).

<sup>953</sup> Red Book curriculum series -τέλος 1970 με αρχές 1980- υπό την εποπτεία της Sheila Browne.

<sup>954</sup> Eric Bolton: One of Her Majesty's Inspectors of Schools (HMI), Staff Inspector (1973-1983) & Senior Chief Inspector (1983-91).

Αυτός που χρησιμοποίησε το HMI για να υποστηρίξει τις ενέργειές του, ήταν ο Kenneth Baker στην εισαγωγή του GCSE· οι αναφορές του HMI τον βοήθησαν να αντισταθεί στη ρητορική του τύπου των Tory και των ενώσεων των δασκάλων (Bolton, 1998, p. 52).

Ο Kenneth Clarke δεν επιθυμούσε να βρίσκεται στη θέση του υπουργού παιδείας, και πολύ περισσότερο να υλοποιεί πολιτικές για τις οποίες έχει απέναντι το εκπαιδευτικό κατεστημένο, στο οποίο και περιλαμβάνεται το HMI. Ο Kenneth Clarke ενεπλάκη ενεργά στην επανεκλογή των Tory με αρχηγό τον John Major και η εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε για αυτόν το σκοπό. Ωστόσο, υπήρξε μια μεταστροφή προς την επικράτηση των χαρακτηριστικών της αγοράς και αυτή έπρεπε να υποστηριχθεί από τακτικές και συχνές επιθεωρήσεις. Στην προσπάθεια να βρεθεί τρόπος να μετασχηματιστεί το HMI σε μια μορφή που θα μπορούσε να φέρει εις πέρας το ιδιαίτερο αυτό έργο, απορρίφθηκαν οι λύσεις που είχαν μεγάλο κόστος, δημιουργούσαν γραφειοκρατία ή έδιναν εξουσίες στις LEAs. Έτσι, το 1991 τίθεται στη Βουλή η επιλογή να μετασχηματιστεί το HMI και να δοθούν χρήματα στα σχολεία για την επιλογή ομάδων επιθεώρησης από ένα μητρώο ανεξάρτητων οργανισμών ελέγχου. Αυτό που προέκυψε, ο Ofsted και ο HMCI σε συνδυασμό με αρκετή γραφειοκρατία, δεν το επιθυμούσε απόλυτα κανείς. Κάποια από τα θέματα που ήρθαν στην επιφάνεια ήταν: α. ο οργανισμός συμβουλεύει κάνοντας χρήση επιθεωρήσεις που δεν διεξήγαγε ο ίδιος, β. η ανεξαρτησία του οργανισμού μπορεί να του στερεί τη δυνατότητα ελέγχου ή ακόμα και την άμεση ενημέρωση από το υπουργείο, αλλά και αντιστρόφως δεν δίνει τη δυνατότητα στο υπουργείο να χρησιμοποιήσει τις υπηρεσίες του κατά τη διαμόρφωση πολιτικής, γ. η στάση του HMCI είναι αμφιλεγόμενη με ασαφές το εάν, όταν εμφανίζεται πολέμιος μιας πολιτικής, εκφράζει προσωπικές του απόψεις ή στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα (Bolton, 1998, pp. 52-54).

*[HMI inspection between 1968 and 1991, Eric Bolton, 2014]*

Στην εικόνα εκ των έσω, με την οποία μας τροφοδοτεί ο Bolton για το διάστημα 1968-1991, η δεκαετία του 1960 απεικονίζεται άσχημα για το HMI. Η αρχή έγινε με το πόρισμα της House of Commons Select Committee για το HMI (1968) όπου η ανάγκη ύπαρξης του σώματος αντιμετωπίζεται χλιαρά και το μέγεθος του οργανισμού περιγράφεται ως δυσανάλογο σε σχέση με το ρόλο που φαίνεται να του 'επιτρέπει' να διαδραματίζει η επιτροπή. Επιπλέον, σημαντική είναι η διαπίστωσή πως η κυβέρνηση, ενώ είχε την απαίτηση να επιθεωρούνται τα σχολεία, δεν ασχολιόταν με το αντικείμενο και το επίπεδο διδασκαλίας αλλά παρέμενε σε επιφανειακά ζητήματα (κτιριακό, διοίκηση κ.λπ.) (Bolton, 2014, pp. 288-290). Αυτό δεν σημαίνει πως η δουλειά που γινόταν από το HMI ήταν επιφανειακή και ρηχή. Αντιθέτως, περιγράφονται μια σειρά από ενέργειες που σχετίζονται με ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών, παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης, διάχυση καλών πρακτικών, ενδοσχολική επιμόρφωση, συμμετοχή στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων κ.α. (Bolton, 2014, p. 291).

Το 1974 οι Εργατικοί αναλαμβάνουν τη διακυβέρνηση και αρχίζουν να ασχολούνται ξανά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα καθήκοντα των LEAs, τη λογοδοσία των δασκάλων, την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Ο λόγος του James Callaghan στο Ruskin College εκκινεί μια σειρά ενεργειών με επίκεντρο το αναλυτικό πρόγραμμα και τα στάνταρ (*White Paper Better Schools, ERA-1988, Schools Act No 2-1992*). Έτσι επανέρχεται στο προσκήνιο το HMI και η προτεραιότητα της επιθεώρησης έναντι των υπολοίπων αρμοδιοτήτων του σώματος (Bolton, 2014, pp. 294-296).

Σημαντικό στοιχείο από την αναφορά του Bolton είναι η επισήμανσή του πως η πλειονότητα του εκπαιδευτικού κόσμου ήταν εχθρικά διακείμενη σε κάθε είδους επιθεώρηση και ακόμα χειρότερα σε μια επιθεώρηση από ένα κεντρικό εθνικό σώμα Επιθεωρητών [*η επισήμανση γίνεται για το διάστημα πριν το 1974*] (Bolton, 2014, p. 295).

Τη δεκαετία του 1970 το HMI ξεκινά μιας μεγάλου εύρους έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με παραγόμενο την αναφορά *Aspects of secondary education* (1979). Η έρευνα καταδείκνυε μια χαλαρότητα και την έλλειψη ενός εθνικού πλαισίου για το αναλυτικό πρόγραμμα. Η έρευνα κατάφερε να εκπαιδεύσει ένα μεγάλο αριθμό επιθεωρητών σε νέες μεθόδους εργασίας. Το βασικότερο από τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας είναι η αλλαγή στην αντίληψη για τη

χρησιμότητα επιθεωρήσεων μεγάλης κλίμακας και συνακόλουθα της χρησιμότητας του σώματος (Bolton, 2014, pp. 296-297).

Το 1979 η κυβέρνηση των Συντηρητικών με πρωθυπουργό τη Margaret Thatcher βρίσκεται στην εξουσία και είναι φανερό πως σκοπεύει να κάνει τομές στην εκπαίδευση. Το 1979 ο Lord Rayner ξεκινά μια εξονυχιστική έρευνα για το HMI, τα αποτελέσματα της οποίας κατατέθηκαν στη Βουλή την άνοιξη του 1983, στοιχειοθετώντας την απαίτηση για αύξηση του αριθμού των επιθεωρητών (Bolton, 2014, p. 299).

Μέχρι το 1992, που ιδρύεται ο Ofsted, οι αναφορές του HMI τυπώνονται από το υπουργείο και τα πνευματικά δικαιώματά τους ανήκουν στο Θρόνο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την περιορισμένη αναπαραγωγή και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων. Ο Sir Keith Joseph δεσμεύτηκε, όταν ανέλαβε, για την εύκολη πρόσβαση όλων στα αποτελέσματα των επιθεωρήσεων του HMI. Οδηγηθήκαμε έτσι στην απόφαση του 1983 να δημοσιεύονται οι αναφορές των επιθεωρήσεων του HMI (Bolton, 2014, p. 300).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1970, με την πετρελαϊκή κρίση και τον πληθωρισμό στα ύψη, ξεκινά η έκδοση της γνωστής πλέον αναφοράς *The HMI Annual Expenditure Exercise*. Η αναφορά χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται για να ερμηνεύσει τη σύνδεση ποιότητας και διαθέσιμων πόρων στην εκπαίδευση (Bolton, 2014, p. 300).

Από το 1983 και έπειτα αρκετές από τις επιθεωρήσεις ήταν στοχευμένες σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές –κυρίως σε όσες ήταν σε φάση σχεδίασης–. Το White Paper *Better schools* ήταν βασισμένο σε αρκετές από τις έρευνες του HMI σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση (Bolton, 2014, p. 301).

Το 1990/91 είχε πλέον παγιωθεί μια κατάσταση όπου τα σημαντικότερα γεγονότα για την εκπαίδευση εκπορεύονταν από κεντρικές κυβερνητικές αποφάσεις. Το ενοχλητικό, ενίοτε, *Annual Expenditure Report* μετασηματίστηκε επί υπουργίας του Kenneth Baker σε *Annual Report on the State of Education in England*. Το νέο Report επικεντρώθηκε στις δυνάμεις και στις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και στην παροχή συμβουλών σχετικά με το 'ποιος θα κάνει τι', ώστε να εξαλειφθούν τα αρνητικά και να διαχυθούν οι καλές πρακτικές. Τόσο η κυβέρνηση όσο και το νούμερο 10 της Downing Street ενοχλήθηκαν από την αναφορά και τις συστάσεις της. Ωστόσο, η ανάμειξη της κυβέρνησης σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης απαιτούσε συνεχή πληροφόρηση και συμβουλές από το HMI. Αυτό που στην πραγματικότητα ενοχλούσε την κυβέρνηση δεν ήταν η δουλειά του σώματος αλλά η δημοσιοποίηση των παραγόμενων αναφορών –ήταν πρακτικά αδύνατο στις αρχές του 1990 μια κυβέρνηση να δηλώσει δημόσια πως επιθυμεί να αποκρύψει πληροφορίες–. Ταυτόχρονα για να υλοποιηθούν οι δεσμεύσεις του ERA χρειαζόταν ένα ακόμα ισχυρότερο σύστημα επιθεωρήσεων με τακτικό reporting. Αυτά την περίοδο που η δεξιά ήταν εχθρική με το HMI και τους επιθεωρητές των LEAs<sup>955</sup>. Το 1992 ο Major κερδίζει τις εκλογές και με σύμβουλο τον Kenneth Clarke δημιουργούν τον Ofsted, σε μια προσπάθεια να μείνουν όλοι ικανοποιημένοι (οι επιθεωρήσεις να διενεργούνται με επίκεντρο τις LEAs, τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς και η κυβέρνηση να σταματήσει να δέχεται τα πυρά του HMI) (Bolton, 2014, pp. 302-304).

Ο Bolton κλείνει το άρθρο του εκφράζοντας πικρία για τον οργανισμό που αμερόληπτα συμβούλεψε κυβερνήσεις και συνέβαλε στη βελτίωση της εκπαίδευσης για 153 χρόνια. Το 1992 εξαφανίστηκε σχεδόν σε μια νύχτα και η πικρία του Bolton είναι δικαιολογημένη αν αναλογιστούμε τη θέση του για το διάστημα 1973-1991 (Bolton, 2014, p. 304).

#### [*A Brief History of the Genesis of the New Schools' Inspection System, Gerran Thomas, 1998*]

Το άρθρο παρουσιάζει τη διαδικασία με την οποία ένας αρχικός σχεδιασμός μιας πολιτικής μετατράπηκε σε Νόμο του Κοινοβουλίου. Το HMI δεν έχαιρε πάντα υψηλής εκτίμησης. Το 1960 δεν ήταν ιδιαίτερα αγαπητό, αλλά αυτό άλλαξε το 1970 και το 1980, καθώς ανέβηκε ακόμα και στην εκτίμηση των εκπαιδευτικών. Η Thatcher δεν μοιραζόταν την ίδια άποψη με τους υπόλοιπους: πίστευε πως το σώμα είναι πολυάριθμο και δεν έκανε τον απαραίτητο αριθμό επιθεωρήσεων.

<sup>955</sup> Βλέπε Burchill, J. (1991). *Inspecting Schools: breaking the monopoly*. London: Centre for Policy Studies.

Παρά τη θετική αποτίμηση του HMI μέσω της Rayner Report συνέχισε να επισύρει αρνητικές κριτικές. Βασική αιτία ήταν το γεγονός πως το Σώμα ήταν αναγκασμένο να δημοσιεύει αναφορές, κάποιες από τις οποίες αφορούσαν την κυβερνητική πολιτική, που προκαλούσαν πολιτικές αντιπαραθέσεις. Την ανάγκη για αλλαγές στο ρόλο του HMI πυροδότησε η πίστη της Κυβέρνησης πως η εισαγωγή του National Curriculum χρειάζεται τακτική επιθεώρηση, ώστε να ελέγχεται η αποτελεσματικότητά του, και η 'big idea' του John Major για το Citizen's Charter. Η έλλειψη εσωτερικής πολιτικής ήταν σύμφωνα με την άποψη του Eric Bolton που ενεργοποίησε και μεγιστοποίησε την ανάγκη του Major για το Citizen's Charter. Ο Kenneth Clarke που τον βοηθούσε με όλες του τις δυνάμεις να επανεκλεγεί έβλεπε στην πιθανή νίκη του Major την ανάληψη από μέρους του ενός ισχυρού χαρτοφυλακίου. Το Citizen's Charter<sup>956</sup> δεν ήταν άλλο παρά η δέσμευση πως οι υπηρεσίες θα βελτιωθούν θεαματικά. Ακόμα και η θέση της αποστρόφου (Citizen's Charter αντί για Citizens' Charter) είχε ιδιαίτερη σημασία. Ο κάθε πολίτης αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστός καταναλωτής. Ο Major ήθελε να φαίνεται πως εγγυάται την ατομική επανόρθωση και την ποιότητα της υπηρεσίας, όχι την ανάμειξη της οργανωμένης κοινωνίας των πολιτών στη διοίκηση των δημόσιων υπηρεσιών. Μέσα σε αυτό το κλίμα, στις 8 Μαΐου του 1991, ο Clarke ανακοινώνει την αναθεώρηση του ρόλου του HMI. Η Κυβέρνηση εκείνο το διάστημα είχε ισχυρούς δεσμούς με αρκετά think-tanks προσκείμενα στη δεξιά, μεταξύ των οποίων το Centre for Policy Studies. Το think-tank ομολόγησε πως το HMI αντιμετωπιζόταν με καχυποψία και δεν δίστασε να το χαρακτηρίσει φιλελεύθερο. Πηγή που δεν κατονομάζεται από τον ερευνητή ομολογεί πως κακή εντύπωση έκαναν και κάποιες αναφορές του Σώματος που δεν ήταν σωστά στοιχειοθετημένες. Τα think-tanks και κάποιοι επώνυμοι Tories κατονομάζονται για την προετοιμασία τμημάτων του νόμου που αφορούν το HMI<sup>957</sup>. Συνολικά, η δυσaréσκεια που τροφοδότησε το παρασκήνιο για την αλλαγή του HMI προερχόταν: α. από τη δυσaréσκεια της κυβέρνησης με τη δημοσίευση των επικριτικών προς αυτήν αναφορών του HMI, β. την εχθρότητα απέναντι στα σώματα επιθεώρησης των LEAs και το HMI από τα right-wing think tanks, τα οποία επιπλέον υποψιάζονταν πως οι επιθεωρητές είχαν υιοθετήσει μοντέρνες εκπαιδευτικές θεωρίες και γ. την ανάγκη του Πρωθυπουργού για μια 'big idea' πριν τις Γενικές Εκλογές του 1992, το Citizen's Charter που προσαρμόστηκε για τις σχολικές ανάγκες σε Parent's Charter (Thomas, 1998, pp. 415-420).

Μετά την έκδοση το Σεπτέμβριο του 1991 του Parent's Charter το Υπουργείο πρότεινε τη μείωση των μελών του HMI από 480 σε 175<sup>958</sup> και να δρα ως ρυθμιστικό σώμα σε ιδιωτικοποιημένες ομάδες επιθεώρησης. Η διαδικασία προχώρησε με πρωτοφανή ταχύτητα. Υπήρξαν και κάποια σημεία όπου η Κυβέρνηση ήρθε σε αντιπαράθεση με βουλευτές και μέλη του HMI. Ένα τέτοιο σημείο είναι η δυνατότητα των σχολικών μονάδων να επιλέγουν την ομάδα επιθεώρησης. Η πρώην Senior Chief Inspector, Sheila Browne, ελπίζοντας σε μια τροπολογία από τη Βουλή των Λόρδων στη δεύτερη ανάγνωση στις 11 Φεβρουαρίου του 1992, έκανε λόγο για μια από τις μεγαλύτερες αδυναμίες του νομοσχεδίου, καθώς η ικανότητα των σχολείων να προσελκύσουν γονείς εξαρτάται από τις αναφορές επιθεώρησης. Η επικεφαλής του τομέα εκπαίδευσης των Labour, Baroness Blackstone, περιέγραψε το νόμο ως «αδαής, άστοχος και δογματικός» ενώ τον χαρακτήρισε σαν το χειρότερο των τελευταίων 30 ετών. «Δεν μπορούμε να λειτουργούμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα με το δόγμα της άκρα-Αριστεράς [...] επιτρέποντας στα σχολεία να

<sup>956</sup> Το 1991 εκδίδεται το πρώτο *Parent's Charter* που στόχευε να διευρύνει τη γονεϊκή επιλογή και να αυξήσει τα standards. Πέντε έγγραφα ήταν αυτά που υποσχέθηκε στους γονείς:

- Μια αναφορά για την πρόοδο των παιδιών τους τουλάχιστον 1 φορά το χρόνο
- Τακτικές αναφορές από ανεξάρτητους επιθεωρητές για το σχολείο των παιδιών τους
- Πίνακες απόδοσης για τα τοπικά σχολεία
- Ένα ενημερωτικό δελτίο για τα ανεξάρτητα σχολεία
- Μια ετήσια αναφορά από το γενικό διευθυντή του σχολείου

[Department of Education and Science (1991) *The Parent's Charter: You and Your Child's Education*, London]

<sup>957</sup> HC Deb 13 March 1992 cc 1183-1195

<sup>958</sup> Ο *Independent* είχε στην κατοχή του από διαρροή μια αναφορά, την οποία και δημοσίευσε, του Kenneth Clarke για το ρόλο του HMI. Σε αυτήν η απαιτούμενη μείωση των επιθεωρητών ήταν της τάξης των 100 ατόμων.



διαλέγουν τους επιθεωρητές τους θα είναι ευκολότερο να περάσουν απαρατήρητα τα χαμηλά standards»<sup>959</sup>. Σε αυτή της την επίθεση υποστηρίχθηκε από τον Lord Beloff (Conservative) που περιέγραψε το νόμο «ο πιο ανόητος που έχει να αναλογιστεί ένα Κοινοβούλιο»<sup>960</sup>. Ο Lord Skidelsky μέλος του SDP θεώρησε τη συγκεκριμένη ρύθμιση απαράδεκτη. Παρά τις κριτικές ο νόμος πέρασε από τη δεύτερη ανάγνωση. Η Baroness Blackstone επέστρεψε κατά τη φάση της Επιτροπής στη Βουλή των Λόρδων, στις 24 Φεβρουαρίου του 1992, με μια τροπολογία που σχεδίαζε να αναγκάσει την Κυβέρνηση να δημοσιεύσει την επισκόπηση της δουλειάς του HMI πριν περάσει το νομοσχέδιο. Ο λόγος της ήταν καταγγελτικός καθώς είπε ξεκάθαρα πως η Κυβέρνηση απαγόρευσε στο Κοινοβούλιο να δει την αναφορά πριν τη θέσπιση του νόμου, ενώ αυτή είχε γίνει ευρέως γνωστή μέσω της διαρροής της στον τύπο<sup>961</sup>. Παρά τις προσπάθειες της Blackstone η τροπολογία δεν πέρασε (127 κατά – 95 υπέρ). Ακολουθεί νέα πρόταση τροπολογίας από το Λόρδο Renfrew. Εδώ εξετάζεται η προοπτική το HMI να συμμετέχει στην απόφαση του σχολείου για την επιλογή της ομάδας επιθεώρησης. Ούτε αυτή η τροπολογία πέρασε. Ακολουθεί επόμενη τροπολογία (Lord Peston) που προσπαθεί να καθορίσει ότι ένα ανεξάρτητο άτομο, που δεν ανήκει στο σχολείο, θα επιλέγει τους επιθεωρητές<sup>962</sup>. Το αποτέλεσμα της τροπολογίας ήταν να μεταφέρει την ευθύνη για την επιλογή της ομάδας επιθεώρησης στον Chief Inspector for England or for Wales και να την αφαιρέσει από το σώμα διοίκησης του σχολείου. Η Βαρόνη Blatch –ανήκει στην Κυβέρνηση– αντιτίθεται στην τροπολογία με το επιχείρημα πως αλλάζει κάτι δομικό στο νομοσχέδιο· η δυνατότητα να έχει την ευθύνη για την τρέχουσα κατάσταση του σχολείου και τις ενέργειες που απορρέουν από την επιθεώρηση το ίδιο άτομο που διάλεξε και τους επιθεωρητές<sup>963</sup>. Η τροπολογία υπερψηφίστηκε με 95-67 ψήφους και έδωσε το εναρκτήριο λάκτισμα για τη δημιουργία του Ofsted. Η Κυβέρνηση στις 10 Μαρτίου επέστρεψε στους Λόρδους με ένα νομοσχέδιο που είχε τη συναίνεση και της αντιπολίτευσης. Οι τροπολογίες είχαν αποσυρθεί και είχαν αντικατασταθεί από άλλες που αφαιρούσαν κάποιες δυσλειτουργίες. Η Βαρόνη Blatch ανακοινώνει πως η δομική αλλαγή αφορά τον τρόπο επιλογής των επιθεωρητών, αντί οι Chief Inspectors να εγκρίνουν την επιλογή των σωμάτων διοίκησης θα τα συμβουλευούνται και θα αποφασίζουν μόνοι τους. Αφήνει μια πικρία για το γεγονός πως δεν αποφεύχθηκε η γραφειοκρατία, εννοώντας τη δημιουργία του Ofsted, αλλά υπόσχεται η νέα δομή να δουλέψει<sup>964</sup>.

Η Βαρόνη Blackstone συμφώνησε με τις τροπολογίες και ο Ofsted δημιουργήθηκε. Ο νόμος κατά τον Thomas ήταν αποτέλεσμα της προσαρμογής της Κυβέρνησης σε μια σειρά από προτάσεις των right-wing think tanks και των right-wing Tories, αλλά και τροπολογιών που επιβλήθηκαν στην Κυβέρνηση από όλα τα κόμματα της Αντιπολίτευσης στη Βουλή των Λόρδων –με αντάλλαγμα τη δυνατότητα να περάσει το νομοσχέδιο πριν τις Γενικές Εκλογές του 1992 (Thomas, 1998, pp. 420-425).

Ο νόμος μετά την ψήφισή του άφησε με παράπονο ανθρώπους από όλες τις ομάδες των ενεχομένων –HMI, LEAs, τους πολιτικούς της Αριστεράς, τους right-wing lobbyists (Thomas, 1998, p. 426).

*[OFSTED: inspecting schools and improvement through inspection, Peter Matthews & George Smith, 1995]*

Το άρθρο εξετάζει τη διασφάλιση ποιότητας στο εθνικό σύστημα επιθεωρήσεων της Αγγλίας. Ερευνά τη βελτίωση της επιθεώρησης σε συνδυασμό με τη βελτίωση μέσω της διαδικασίας επιθεώρησης. Ο Peter Matthews όταν γράφεται το άρθρο είναι *Head of Quality Assurance and Development* στον Ofsted και ο George Smith *Research Consultant* του Ofsted. Οι

<sup>959</sup> HL Deb 24 February 1992 cc 12-78

<sup>960</sup> HL Deb 2 March 1992 cc 575-640.

<sup>961</sup> HL Deb 24 February 1992 cc 12-78

<sup>962</sup> HL Deb 02 March 1992 cc 648-744

<sup>963</sup> HL Deb 02 March 1992 cc 648-744

<sup>964</sup> «We regret that a whole new bureaucracy will need to be established to run a centralised system, but we shall make it work». HL Deb 10 March 1992 cc 1224-1314

συγγραφείς ξεκινούν με την επισήμανση πως η δουλειά του Ofsted σε σύγκριση με το HMI είναι διαφορετικής κλίμακας: στην καλύτερη περίπτωση το HMI εξέδιδε 350-400 αναφορές, με 150 από αυτές να αφορούν πλήρεις επιθεωρήσεις, ενώ ο Ofsted θα πρέπει να φτάσει τις 6000 το χρόνο. Οι επιθεωρήσεις δεν αποτελούν έργο μόνο του Ofsted αλλά και των registered inspectors (RgIs) και των ομάδων επιθεώρησης που έχουν συμβόλαιο με τον Ofsted. Βρισκόμαστε στο 1995 και σε διάστημα μικρότερο των τριών ετών ο Ofsted έχει εκπαιδεύσει και πιστοποιήσει περισσότερους από 1200 κύριους και δευτερεύοντες RgIs, 3500 μέλη ομάδων επιθεώρησης και 1200 lay inspectors. Οι επιθεωρήσεις στα αρχικά στάδια λειτουργίας του πραγματοποιήθηκαν κυρίως από τις ομάδες των LEAs, και ενδεικτικό της δουλειάς που έγινε είναι το γεγονός πως πουλήθηκαν 66.000 αντίτυπα της έκδοσης του Ofsted *Framework for the Inspection of Schools*, η οποία ορίζει τις απαιτήσεις της επιθεώρησης (Matthews & Smith, 1995, pp. 23-24).

#### *Διασφάλιση Ποιότητας (Quality Assurance)*

Οι όποιου είδους επιθεωρήσεις (εσωτερικές και εξωτερικές, αυτοαξιολόγηση κ.λπ.) αποτιμούν το έργο των σχολικών μονάδων και αναφέρουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, καθώς και τους καθοριστικότερους παράγοντες στη λειτουργία τους. Με βάση αυτές τις αναφορές δημιουργούνται σχέδια δράσης. Οι επιθεωρήσεις στοχεύουν στην εκτίμηση του εάν το σχολείο πέτυχε τους στόχους του· συγκεκριμένα όσους σχετίζονται με μαθησιακά αποτελέσματα και εμπειρίες των μαθητών. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι αυτά βρίσκονται στην καρδιά της διασφάλισης ποιότητας στα σχολεία, καθώς και πως η έμφαση στην Αγγλία βρίσκεται στην αξιολόγηση της διδασκαλίας, σε αντίθεση με τις χώρες που εστιάζουν στις πρακτικές διοίκησης και στην οργάνωση και όχι στην επίδρασή τους στο μαθητή (Matthews & Smith, 1995, pp. 24-25).

Τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης πρέπει να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα αναγκών: α. λογοδοσία σε γονείς, μαθητές, φορολογουμένους, επίσης κατάδειξη της σχέσης ποιότητα-τιμή (value for money) β. συμμόρφωση με θεσμικές απαιτήσεις, κανονισμούς και καθήκοντα, γ. ενίσχυση της γονεϊκής επιλογής και δ. βελτίωση –με την επιθεώρηση να χρησιμοποιείται ως εργαλείο παρακολούθησης (audit) και διοίκησης (management)– (Matthews & Smith, 1995, p. 25).

#### *Βελτίωση της Επιθεώρησης*

Το 1993/94 ο Ofsted εκδίδει το *Handbook for the Inspection of Schools* και το *Framework for the Inspection of Schools*. Οι αρχές και οι πρακτικές των εγγράφων αυτών χρησιμοποιήθηκαν κατά κόρον από τα σχολεία για την αυτοαξιολόγηση, την προετοιμασία για την αξιολόγηση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού τους. Οι συγγραφείς και αξιωματούχοι του Ofsted περιλαμβάνουν στα πλεονεκτήματα του συστήματος: την ανεξαρτησία του οργανισμού, την ευκολία στην κατανόηση του πλαισίου επιθεωρήσεων, την αντικειμενικότητα και ασφάλεια των επιθεωρήσεων, τη χρήση των *Handbook* και *Framework* ως εργαλεία διοίκησης και τέλος την αυστηρή και δίκαιη βάση επιθεώρησης που διασφαλίζει η ύπαρξη του *Framework*. Το πλαίσιο μέσω ερευνών και συνεργασιών με σχολικές μονάδες βελτιώθηκε (Matthews & Smith, 1995, pp. 25-27).

#### *Ανάπτυξη Δεικτών (Educational Indicators)*

Ο Ofsted έχει αναπτύξει ένα εργαλείο-αναφορά που συγκεντρώνει δεδομένα από πληθώρα πηγών με στόχο να συνδράμει στη χρήση ποιοτικών δεδομένων από τους επιθεωρητές. Η αναφορά που ονομάζεται PCSI (Pre-inspection context and school indicator) είναι στη διάθεση των RgIs πριν την επιθεώρηση. Η έρευνα για τη βελτίωση του εργαλείου το 1995 ήταν σε εξέλιξη (Matthews & Smith, 1995, pp. 27-29).

#### *Βελτίωση μέσω της επιθεώρησης*

Καταγράφεται από τους ερευνητές πως η εισαγωγή συστήματος επιθεώρησης και η θέσπιση ανάληψης δράσης που ακολουθεί την επιθεώρηση, ανάλογα με τα αποτελέσματά της, συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου. Στο επίπεδο του σχολείου τα θετικά που καταγράφονται είναι: η ενημέρωση όλων των ενεχομένων για τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του σχολικού συστήματος καθώς και η λογοδοσία για τον τρόπο διάθεσης του δημοσίου χρήματος, αύξηση του ηθικού και της αυτοπεποίθησης, η ύπαρξη του *Framework* βοήθησε να επικεντρωθούν τα σχολεία

στην αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής τους και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, αναγνωρίστηκαν και καταγράφηκαν όλοι οι τομείς που χρειάζονται βελτίωση. Η επιθεώρηση από μόνη της, και όχι η εκ των υστέρων κατάρτιση και υλοποίηση σχεδίων δράσης, επιφέρει αρκετά θετικά αποτελέσματα. Σε εθνικό επίπεδο ο Ofsted παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες στο υπουργείο παιδείας, συνεχίζοντας το έργο του HMI, καθώς μέσω των επιθεωρήσεων περιέρχονται στην κατοχή του δεδομένα και στατιστικές αναλύσεις από πολλά σχολεία (Matthews & Smith, 1995, pp. 29-32).

Οι Matthews και Smith, το 1995, μας διαβεβαιώνουν πως ο Ofsted προσπαθεί αδιάκοπα να βελτιώνει την ποιότητα των επιθεωρήσεων που διενεργεί μέσω της βελτίωσης των αναφορών, με καλύτερους RgIs και ομάδες επιθεώρησης, με αλλαγή και βελτίωση του *Framework* των επιθεωρήσεων και αναθεώρηση του *Handbook for Inspection* (Matthews & Smith, 1995, pp. 32-33).

*[Inspection and school Improvement, David H. Hargreaves, 1995]*

Το 1993 ο Stuart Sutherland, ο πρώτος HMCI, δήλωνε πως ο Ofsted έχει ως πρωταρχικό μέλημα τη βελτίωση της ποιότητας. Ο προκάτοχός του οργανισμός, Her Majesty's Inspectorate, ήλεγχε και παρακολουθούσε τα σχολεία, ενημέρωνε και συμβούλευε το υπουργείο παιδείας και αντιμετώπιζε τη βελτίωση ως κάτι που θα προέκυπτε στο τέλος. Για να επιτελέσει το έργο του το HMI χρησιμοποιούσε ένα δείγμα σχολείων και παρήγαγε τις αναφορές του γενικεύοντας τα συμπεράσματα στα οποία κατέληγε από τα σχολεία που επέλεγε να μελετήσει. Αντιθέτως, ο Ofsted δίνει προτεραιότητα στις επιθεωρήσεις που εντοπίζουν και στη συνέχεια βελτιώνουν τα σχολεία με άσχημες επιδόσεις. Για να υλοποιηθεί αυτό απαιτείται επιθεώρηση όλων των σχολικών μονάδων σε τακτά χρονικά διαστήματα, συνήθως ανά τέσσερα έτη. Η υπόθεση πως τέτοιου είδους επιθεωρήσεις δρουν θετικά και είναι χαμηλού κόστους μέθοδος για τη βελτίωση των σχολικών μονάδων χρήζει διερεύνησης. Σχετικά με το κόστος υπάρχει μια επισήμανση από το Hargreaves πως το πρόγραμμα επιθεώρησης στοιχίζει περισσότερο από £100.000.000 το χρόνο (Hargreaves, 1995, pp. 117-118).

Το 1994 ο Ofsted εκδίδει τη μελέτη *improvement through inspection* η οποία υπαγορεύει πως όλα τα σχολεία θα επωφεληθούν από την επιθεώρηση και επιπρόσθετα όσα έχουν άσχημες επιδόσεις βελτιώνονται, κλείνουν ή μεταβιβάζονται σε κάποιο εκπαιδευτικό οργανισμό. Από τα δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας (ο Hargreaves αναφέρεται στο 1995) υπάρχουν ενδείξεις πως ο Ofsted είναι αναποτελεσματικός με τα σχολεία που αντιμετωπίζουν προβλήματα. Αρχικά, υπάρχουν μαρτυρίες πως ο οργανισμός δεν αποκαλύπτει τα σχολεία με κακές επιδόσεις. Μια από τις ερμηνείες είναι η ανικανότητα των επιθεωρητών να τα αναγνωρίσουν, ακολουθεί η ερμηνεία πως σε αγροτικές περιοχές που οι γονείς δεν έχουν άλλη κοντινή επιλογή αυτό θα ήταν επιζήμιο (ένα σχολείο μακριά από την κατοικία των μαθητών, αύξηση του κόστους μεταφοράς, παιδιά που απομακρύνονται από τους φίλους τους κ.λπ.), σημειώνονται περιπτώσεις σχολείων που παρά τη χαμηλή θέση τους στα rank tables δεν λειτουργεί ο αναμενόμενος κοινωνικός Δαρβινισμός και τέλος παραμένει άγνωστο αν η ανάληψη της διεύθυνσης του σχολείου από κάποιον εκπαιδευτικό οργανισμό θα βελτιώσει τις επιδόσεις του. Η γενική επίδραση της αυτοαξιολόγησης είναι και αυτή υπό αμφισβήτηση εφόσον η διαδικασία εμπλέκει ανέτοιμους εκπαιδευτικούς (ελλιπής επιμόρφωση στην επιθεώρηση και τον έλεγχο, τοπικιστές, ανίκανοι να εντοπίσουν αμερόληπτα τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του σχολείου τους). Μειονεκτήματα εντοπίζονται και στην επιθεώρηση. Η διαδικασία προκαλεί ανυπομονησία, ενώ εκπαιδευτικοί και διευθυντές προβαίνουν σε αλλαγές ώστε να ωραιοποιήσουν την πραγματικότητα (αυστηρότητα, να τονίσουν τα δυνατά σημεία και να κρύψουν τα ελαττώματα, να επιταχύνουν την εφαρμογή σχεδιασμένων αλλαγών κ.α.). Επιπρόσθετα, είναι απρόθυμοι να δεχθούν τις επισημάνσεις του Ofsted προβάλλοντας ένα σωρό από δικαιολογίες (αρκετές από αυτές είναι δόκιμες) όπως: η εβδομάδα επιθεώρησης δεν είναι μια τυπική σχολική εβδομάδα, τα μαθήματα που επιλέχθηκαν δεν ήταν τα κατάλληλα, δεν ήταν εξοικειωμένοι με το συγκεκριμένο τύπο σχολείου, τα δεδομένα τους (πρότερες ικανότητες και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών) ήταν ανεπαρκή. Είναι προφανές πως τα σχολεία δεν ξεκινούν την αυτοαξιολόγηση με την πρόθεση να μην εντοπίσουν καμιά από τις αδυναμίες τους, αλλά από την άλλη δεν θα τις επισημάνουν και στους επιθεωρητές. Καταλήγουμε λοιπόν στο εύλογο

συμπέρασμα πως ένας συνδυασμός των δύο μεθόδων θα έφερνε καλύτερο αποτέλεσμα. Η διαδικασία που επιλέγεται επηρεάζεται και από την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική. Στα χρόνια που ακολούθησαν την έναρξη της διακυβέρνησης από τη Thatcher ο έλεγχος μεταβιβάστηκε από τους εκπαιδευτικούς και τις LEAs στους γονείς και τα διοικητικά σώματα των σχολείων (decentralisation) και στην κυβέρνηση (centralisation). Η αποκέντρωση δικαιολογείται από τη ρητορική της 'δύναμης της αγοράς' και η συγκέντρωση κρύβεται στη λογοδοσία (Hargreaves, 1995, pp. 118-120).

Ο Hargreaves απομονώνει την άποψη του Michael Power πως ο έλεγχος δεν είναι ουδέτερος αλλά επενεργεί όπου εφαρμόζεται<sup>965</sup>. Οι έλεγχοι και οι επιθεωρήσεις δεν εφαρμόζονται παθητικά αλλά συνδιαμορφώνουν τα κριτήρια με τα οποία κάποιος ή κάτι χαρακτηρίζεται διαφορετικό και εξαιρετικό. Κατά αυτόν τον τρόπο και ο Ofsted πιέζει άτυπα τα σχολεία να συμμορφωθούν με το πρότυπο που χρησιμοποιεί για να κάνει έλεγχο, εξαφανίζοντας έτσι την ποικιλομορφία. Επίσης, μας μεταφέρει την άποψη του Clare πως οι επιθεωρητές προσπαθούν να είναι λιγότερο απότομοι και αποκαλυπτικοί με τις λεπτομέρειες για τα σχολεία που έχουν άσχημα αποτελέσματα<sup>966</sup>. Σε αναφορά του Ofsted αναφέρεται πως υπάρχει μια διάχυτη απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς καθώς δεν μπορούν να μιλήσουν με τους επιθεωρητές εκτός του πλαισίου της επιθεώρησης συγκεκριμένης διδασκαλίας. Όταν μια σχολική μονάδα κατατάσσεται σε αυτές που χρειάζονται άμεση παρέμβαση τότε απαιτείται, εκτός από την απομάκρυνση εκπαιδευτικών και προσωπικού της διοίκησης, συνεργασία με εξωτερικούς συμβούλους· υπογραμμίζεται η θετική συνεισφορά της ανάμιξης μελών του Ofsted. Ο Hargreaves δεν παραλείπει να μας υπενθυμίσει πως η προσέγγιση του inspection (μια μορφή quality control) έχει παραγκωνιστεί, και στη βιομηχανία, από την προσέγγιση του quality assurance. Στην περίπτωση της διασφάλισης ποιότητας (quality assurance) αυτό που ισχύει είναι να «επιστρέφεται στο εργατικό δυναμικό η ευθύνη για την ποιότητα». Τέτοιες προσεγγίσεις είναι κατάλληλες για σχολεία που αυτοδιοικούνται και είναι υπεύθυνα απέναντι στους πελάτες τους. Αυτό δεν μεταφράζεται ως επιτακτική ανάγκη να καταργηθεί η επιθεώρηση, η οποία παρατηρεί και καταγράφει τα απαραίτητα και παράγει τη λιτή και τεκμηριωμένη ετήσια αναφορά του Chief Inspector. Ωστόσο, θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες αλλαγές για να μην ξεπερνά το κόστος της επιθεώρησης το όφελος που επιφέρει (μικρότερο δείγμα σχολείων κ.α.). Τα χρήματα που ξοδεύονται για την επιθεώρηση μιας σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (£30-40.000) είναι ένα ποσό που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η άποψη του Hargreaves αποτυπώνεται σε εννέα συστάσεις για τη βελτίωση των λειτουργιών του Ofsted, καθώς ο ίδιος θεωρεί πως ο οργανισμός δεν επιτυγχάνει το έργο του για βελτίωση και λογοδοσία των σχολικών μονάδων σε αρμονία με το δόγμα value-for-money (Hargreaves, 1995, pp. 120-125).

*[New heads, OFSTED inspections and the prospects for school improvement, Neil Ferguson, Peter Earley, Janet Ouston & Brian Fidler, 1999]*

Παρά το γεγονός πως η μελέτη των Ferguson, Earley, Ouston, & Fidler είχε ως στόχο να αναδείξει τη διαφορά στη συμπεριφορά των νέων και λιγότερο έμπειρων διευθυντών σε σχέση με όσους είχαν αρκετά χρόνια υπηρεσίας σε αυτή τη θέση, εμείς θα σταθούμε στα συμπεράσματα που σχετίζονται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών και των στελεχών για τη λογοδοσία. Αντιλαμβανόμαστε πως οι επιθεωρήσεις είναι φορτισμένες ιδεολογικά με το καθήκον για αποκάλυψη κυρίως δυσλειτουργιών που πρέπει να διορθωθούν. Έτσι στο πλέον συνηθισμένο «οι άνθρωποι αγχώνονται όταν αξιολογούνται» προστίθεται και το «οι άνθρωποι καταρρακώνονται όταν χαρακτηρίζονται ανεπαρκείς». Οι επιθεωρήσεις είναι συνδεδεμένες με αποκάλυψη προσωπικών αδυναμιών και τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί αυτό το γεγονός ξεπερνά τα αναγνωρισμένα θετικά στοιχεία που συνδέονται με τη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Ferguson, Earley, Ouston, & Fidler, 1999).

<sup>965</sup> Power, M. (1994). *The Audit Explosion*. London: DEMOS.

<sup>966</sup> Clare, J. (1994). How to waste £112 million, *Daily Telegraph*, 6 July.

## **Education (Schools) Act 1992 – Πρακτικά Βουλής (6 November 1991 - 13 March 1992)**

### **Επισημάνσεις**

Η Κυβέρνηση με την Αντιπολίτευση είναι σε έντονη αντιπαράθεση για το νομοσχέδιο, ενώ υπάρχουν και αρκετοί MPs<sup>967</sup> της Κυβέρνησης οι οποίοι εκφράζουν τις διαφωνίες τους. Κυρίως, αυτές πηγάζουν από το γεγονός πως ο Ofsted έρχεται να αντικαταστήσει το HMI, ένα αγαπητό σε πολλούς Σώμα. Υπάρχουν μαρτυρίες που καταθέτουν βουλευτές της Αντιπολίτευσης και της Συμπολίτευσης για “αγαπητούς” επιθεωρητές που το μεγαλύτερο μέρος του ρόλου τους είναι συμβουλευτικό, με στόχο όχι την επίπληξη αλλά τη βελτίωση. Στα αρνητικά που επισημαίνουν οι MPs είναι η διενέργεια των επιθεωρήσεων από τρίτους, πράγμα που στερεί από το HMI τη συνολική, εκ των έσω, εικόνα. Αρκετός χρόνος θα ξοδεύεται στην παρακολούθηση και την οργάνωση των επιθεωρήσεων από τους RIs και οι HMIs θα περνούν πολύ χρόνο επιθεωρώντας επιθεωρητές. Ο τρόπος επιλογής και ορισμού των μελών του Ofsted ανησυχεί τους βουλευτές ως προς την ανεξαρτησία του από την Κυβέρνηση. Ο Ofsted θα λογοδοτεί σε Υπουργούς της εκάστοτε Κυβέρνησης.

Οι Συντηρητικοί στην πλειοψηφία τους υπογραμμίζουν την κουλτούρα λογοδοσίας που θα αναπτυχθεί στα σχολεία και η οποία θα οδηγήσει σε βελτίωση της ποιότητας. Θεωρούν ότι ο νόμος θα εξασφαλίσει τη συστηματική επιθεώρηση των σχολείων, θα απαιτεί την έκδοση πλήρους αναφοράς επιθεώρησης για καθένα και θα εξασφαλίζει ότι οι γονείς θα λαμβάνουν μια εύληπτη περίληψή της, θα απαιτεί από τη διοίκηση να ετοιμάζει σχέδια δράσης, ως συνέχεια της επιθεώρησης, και η διοίκηση θα αναφέρεται σε τακτά χρονικά διαστήματα στους γονείς για την πρόοδο που επιτυγχάνει. Οι γονείς και η ευρύτερη κοινότητα θα έχουν πληροφόρηση που θα τους καθοδηγεί ορθά να επιλέξουν το σχολείο που ταιριάζει στα παιδιά τους. Δανειζόμαστε από την αγόρευση του Λόρδου Ritchie of Dundee (Conservative) για το HMI πως αν οι φήμες για ‘σκοταδισμό’, ‘παρεμπόδιση έργου’, ‘υπερβολή’, ‘αποτυχία στη συνεργασία’ ή ‘μεροληψία’ ήταν αληθινές, τότε θα δικαιολογούσε την επίθεση που δέχεται από την Κυβέρνηση. Χαρακτηρίζει τους επιθεωρητές του HMI: ‘διεξοδικούς’, ‘με μεγάλη αντίληψη’, ‘ικανότατους’, ‘υποστηρικτικούς’ και ‘ευγενικούς’ [θυτική αξιολόγηση]. Ο ίδιος στη συνέχεια καταθέτει και μια προσωπική του εμπειρία.

Οι Εργατικοί, κάποιον με λόγο συναισθηματικά φορτισμένο, μιλούν για νομοσχέδιο που θα “καταστρέψει την ποιότητα της εκπαίδευσης της χώρας”, χαρακτηρίζουν τις μεταρρυθμίσεις “ανόητες, ασύνετες και εξαιρετικά επιζήμιες” [επίθεση στο ήθος του αντιπάλου]. Το κατηγορούν ως “ανίδιο, άστοχο και δογματικό”. Θεωρούν πως το ‘δόγμα της άκρας Δεξιάς’ υλοποιείται μέσω του νομοσχεδίου. Ένα από τα επιχειρήματα που αναπτύσσουν είναι ότι πηγή αρκετών από τα δεινά της εκπαίδευσης είναι η ελλιπής χρηματοδότηση, γεγονός που αμφισβητεί η Κυβέρνηση των Συντηρητικών, αλλά και ο υπερβολικός αριθμός μαθητών μέσα στις τάξεις. Η βαρόνη David των Εργατικών μεταφέρει την πίστη της παράταξής της πως το νομοσχέδιο «αποτελεί μια τραγωδία για την εκπαιδευτική κοινότητα» [επίκληση στο συναίσθημα]. Θεωρεί ότι το έργο της επιθεώρησης θα αλλάξει ριζικά, με την αντικατάσταση ενός Σώματος που χαιρεί υψηλής εκτίμησης κατά τη διάρκεια των 150 ετών της ύπαρξής του [θυτική αξιολόγηση]. Ο Jack Straw μεταφέρει την αντίθεση των Εργατικών αποκαλώντας το νομοσχέδιο “λαιμητόμο”. Μεγάλος αριθμός τροπολογιών πρέπει να συζητηθούν και να ψηφιστούν σε διάστημα μιας ώρας. Αυτό, όπως ισχυρίζεται ο βουλευτής, αποδεικνύει την αλαζονεία της Κυβέρνησης και την περιφρόνησή της για τις δημοκρατικές διαδικασίες. Δεν διστάζει να χρησιμοποιήσει και μελέτες που παρουσιάζουν την κακή θέση της Βρετανίας στον τομέα της εκπαίδευσης· βρίσκεται σε χειρότερη θέση όχι μόνο απέναντι στους παραδοσιακούς ανταγωνιστές της, αλλά και από χώρες όπως η Ουγγαρία, η Πορτογαλία, η Ιορδανία ακόμα και από τη Σλοβενία [συγκριτικό παράδειγμα – επίκληση στο συναίσθημα – αρνητική αξιολόγηση]. Κάνοντας χρήση ενός άρθρου στην εφημερίδα “The Times” [έκδηλη διακειμενικότητα] κατηγορεί τον Kenneth Clarke ως το λιγότερο δημοφιλή Υπουργό Παιδείας μέχρι τώρα, από αυτούς της συγκεκριμένης Κυβέρνησης. Δεν διστάζει να τον αποκαλέσει και ανόητο [επίθεση στο ήθος του αντιπάλου].

<sup>967</sup> MP: Member of Parliament (βουλευτής)

Οι Φιλελεύθεροι Δημοκρατικοί (Liberal Democrats) δεν συμφωνούν με τη διάλυση του HMI. Ζητούν προσαρμογή του Σώματος στις νέες συνθήκες και όχι διάλυση. Βρίσκουν δύσκολη την υλοποίηση του νέου συστήματος επιθεωρήσεων.

Ο Υπουργός Παιδείας υπερασπίζεται το νομοσχέδιο με μια σειρά από επιχειρήματα όπως: α. ο Ofsted θα είναι ανεξάρτητος από την κυβέρνηση ή από κάποια quango (μελλοντικά σχέδια των Εργατικών), β. θα αποτελείται από καταρτισμένο προσωπικό, γ. δεν θα διενεργεί πρόχειρες επιθεωρήσεις όπως οι LEAs, δ. ο HMCI θα επιλέγει τους επιθεωρητές οι οποίοι θα εκπονούν τις επιθεωρήσεις σύμφωνα με το parents charter, σε 6.000 σχολεία το χρόνο, και θα παραδίδουν αναφορές στους γονείς με τα αποτελέσματα, ε. η εξονυχιστική επιθεώρηση θα ωφελήσει τα καλά σχολεία, θα αναγνωρίζει τυχόν αδυναμίες και θα τις διορθώνει και στ. κατηγορεί τους Εργατικούς πως επιθυμούν να αναλάβουν το HMI και να το θέσουν υπό τις διαταγές μιας δομής που θα ορίζει ένας δικός τους Υπουργός Παιδείας.

Οι Εργατικοί με τις συντονισμένες επιθέσεις τους κατά του νομοσχεδίου, αλλά και του Κυβερνητικού έργου συνολικά, προσπαθούν να ωφεληθούν ως προς το αποτέλεσμα των εκλογών που απέχουν μόνο 1-2 μήνες.

### **Education Act 1993**

Ο νόμος είναι ο μεγαλύτερος στην ιστορία της εκπαίδευσης. Από τα μέρη του θα μας απασχολήσει μόνο το 5<sup>ο</sup>: *Schools failing to give an acceptable standard of education*. Συγκεκριμένα το 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο του 5<sup>ου</sup> μέρους έχει διατάξεις που αφορούν την επιθεώρηση και επεκτείνουν τον 1992 Education (Schools) Act.

### **Εισηγητική Έκθεση του Education Act 1993 - White Paper: Choice and Diversity**

#### **CHAPTER 1 - ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΟ ΝΕΟ ΑΙΩΝΑ**

Στην εισαγωγή της εισηγητικής αναφέρεται ότι κυβέρνηση και γονείς έχουν το ίδιο καθήκον, καλά σχολεία που θα συνδράμουν σε προσωπική, ηθική και οικονομική ανάπτυξη. Το σχολείο συνεισφέρει το ίδιο στο άτομο και στην κοινωνία [βασική αρχή του φιλελευθρισμού]. Η εκπαίδευση είναι μια συνεχής διεργασία η οποία ξεκινά στο σπίτι και δεν τελειώνει όταν σταματά η «επίσημη» διαδικασία της εκπαίδευσης. Τελικός σκοπός και στόχος είναι η σφαιρική ανάπτυξη των νέων. Τα επιτυχημένα σχολεία βρίσκονται μέσα σε επιτυχημένες κοινωνίες αφού αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι τους. Η επιτυχία των σχολείων αποτελεί βασική προϋπόθεση για το «μέλλον μας» [επίκληση στο συναίσθημα], «καθώς παρέχει το μελλοντικό εργατικό δυναμικό και αποτελεί τη βάση για την οικονομική ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα της χώρας».

Μεταπολεμικά το εκπαιδευτικό σύστημα βίωσε πολλές αλλαγές, για να καταλήξει σήμερα η «ομοιομορφία - uniformity» να αντικατασταθεί από την «ποικιλομορφία - diversity». Απόδειξη αποτελεί η μεγάλη ποικιλία στους τύπους των σχολικών μονάδων (county schools, voluntary schools, comprehensive schools, grammar schools, bilateral schools, City Technology Colleges, GM schools, special schools for music or technology etc.). Η ποικιλομορφία επιτρέπει μεγαλύτερη προσαρμογή στις ανάγκες της κοινωνίας και η αυτονομία δίνει βήμα σε γονείς και μαθητές να απαιτήσουν περισσότερη ποιότητα. Όσο οι υπηρεσίες βελτιώνονται, γονείς και μαθητές αναμειγνύονται περισσότερο στα ζητήματα του σχολείου, ενδυναμώνοντας έτσι το σχολείο. Ως εκ τούτου, η κυβέρνηση είναι συνυφασμένη με τη γονεϊκή επιλογή, την παρέμβαση στα ζητήματα του σχολείου και την αναζήτηση της αριστείας. «Έχουμε ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης που έχουμε αναλάβει είναι σχεδιασμένος ώστε να διασφαλίσει πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα γίνεται το καλύτερο στην Ευρώπη».

Πέντε βασικές θεματικές ενυπάρχουν στην ιστορία της εκπαιδευτικής αλλαγής της Αγγλίας από το 1979: ποιότητα, ποικιλομορφία, γονεϊκή επιλογή, αυτονομία και λογοδοσία των σχολικών μονάδων.

#### **Ποιότητα**

Βασικό μέλημα της κυβέρνησης από το 1979 είναι η αναζήτηση καλύτερης ποιότητας στα σχολεία. Αυτό συνίσταται από τα ακόλουθα: national curriculum, περισσότερες επιλογές και

λογοδοσία, μεγαλύτερη αυτονομία και συχνές επιθεωρήσεις. Η κυβέρνηση εντός του πλαισίου που παρέχει το national curriculum δεσμεύεται για παροχή ποιότητας, η οποία μετριέται με τη σχολική αξιολόγηση (assessment) και την εξεταστική διαδικασία, και αποτιμάται από ένα ισχυρό και ανεξάρτητο Σώμα Επιθεώρησης. Η εισηγητική περιγράφει την προηγούμενη κατάσταση των επιθεωρήσεων μέσω των τοπικών αρχών, οι οποίες ήταν επαίσχυντες-ακανόνιστες (μη συστηματικές επισκέψεις) που ακολουθούνταν από αδημοσίευτες εκθέσεις, με ελάχιστη ή καθόλου αποτίμηση. Μία αναφορά της Audit Commission το 1989 (*Assuring Quality in Education: A Report on Local Education Authority Inspectors and Advisors*, HMSO, 1989) κατηγορούσε την επιθεώρηση στις LEAs, απεικονίζοντας ένα σύστημα σε αταξία χωρίς σαφείς πολιτικές ή κατευθυντήριες γραμμές. Υπήρχαν περιπτώσεις επιθεωρητών που δεν αξιολογούσαν τις σχολικές μονάδες, παρά αναλώνονταν σε απλές συμβουλές. Η λύση είναι «*όλα τα σχολεία θα υπόκεινται σε τακτική και αυστηρή επιθεώρηση (inspection) υπό το άγρυπνο βλέμμα του νέου και ισχυρού Chief Inspector των σχολείων*». Μια άλλη πτυχή που οδηγεί σε καλύτερη ποιότητα στα σχολεία είναι η χρήση της αποτίμησης (appraisal), η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εκτιμούν (evaluate) τις καλές πρακτικές των ομοτίμων τους. Η συμμετοχή σε τέτοιου είδους διαδικασίες αποδεικνύεται πως είναι εποικοδομητική και χρήσιμη. Η Κυβέρνηση θεωρεί πως η ποιότητα αυξάνεται με μεγαλύτερη λογοδοσία, αυτονομία και εξειδίκευση. Το τμήμα της ποιότητας κλείνει με την πρόταση: «*Επιτρέποντας οι πόροι να ακολουθούν το μαθητή, εξασφαλίζουμε πως τα καλά σχολεία μπορούν να ευδοκιμήσουν*».

#### Λογοδοσία

Αποτέλεσμα της αυξημένης αυτονομίας των σχολείων είναι η μεγαλύτερη λογοδοσία προς τους γονείς, τους εργοδότες και την ευρύτερη κοινότητα. Η λογοδοσία αυτή έχει τις ρίζες της στον *Education Act 1980* που απαιτούσε την έκδοση των δεδομένων απόδοσης στα σχολικά έντυπα. Ενισχύθηκε το 1986 και το 1988 και κορυφώθηκε στον *Education (schools) Act 1992*, ο οποίος προέβλεπε τη δημοσιοποίηση δεδομένων για την απόδοση και τη σχολική φοίτηση, καθώς και την έκδοση των αναφορών των επιθεωρήσεων κάθε 4 χρόνια. Το νέο Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools (OHMCI) θα παίξει κεντρικό ρόλο. Το Σώμα Επιθεώρησης, υπό τον Her Majesty's Chief Inspector, θα εκφράζει άποψη όχι μόνο για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και για το ήθος των σχολείων, κύριο στοιχείο του οποίου είναι η φοίτηση, η Λυδία Λίθος της ικανότητας του σχολείου να λειτουργεί σωστά.

#### Επιτυχημένα σχολεία και ισχυρή ηγεσία

Κεντρικό σημείο για ένα καλό σχολείο είναι η ισχυρή ηγεσία και η ευρεία γονική συμμετοχή. Ένα «καλό σχολείο» δεν είναι απαραίτητα αυτό που ξοδεύει περισσότερα χρήματα, αυτό με το μικρότερο αριθμό μαθητών ανά τάξη, με τις μεγαλύτερες βιβλιοθήκες, τα καλύτερα κτίρια και εγκαταστάσεις, αλλά αυτό με σημαντική γονεϊκή ανάμειξη, ελεύθερο από υπερβολικό εξωτερικό έλεγχο και κανονισμούς, με υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικούς υπό την ισχυρή ηγεσία των διοικητών. Η σωστή ηγεσία των εκπαιδευτικών και των μαθητών συνήθως σημαίνει τη διαμόρφωση μιας σαφούς ακαδημαϊκής αποστολής για το σχολείο, τον καθορισμό προτύπων και τη δημιουργία ενός αναγνωρίσιμου ήθους. Αυτό δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά προϋπόθεση για καλή διοίκηση. Η καλύτερη διοίκηση συνεισφέρει στην καλύτερη εκπαίδευση. Κανένας δεν «γεννιέται» ηγέτης, αλλά αυτές είναι δεξιότητες που αποκτώνται. Επιπλέον, οι σωστοί διευθυντές και οι ανώτεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία αυτών των δεξιοτήτων και τις αποζητούν μέσω εκπαίδευσεων.

#### Σχολική Επιθεώρηση και Απομυθοποίηση της Εκπαίδευσης

Στο νέο αιώνα θα είναι κρίσιμος, για τη λειτουργία και τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης, ο ρόλος της Επιθεώρησης. Μέρος του ρόλου της τακτικής αυτής επιθεώρησης είναι να καθιστά διαθέσιμα στους γονείς και στην τοπική κοινωνία τα αποτελέσματά της. Αυτό αποτελεί απάντηση στην έρευνα του DES (*The Parental Awareness of School Education*, Public Attitude Surveys Ltd, 1989) όπου δύο στους τρεις γονείς δήλωσαν ότι θα ήθελαν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το τι συμβαίνει στα σχολεία. «Έχουν δικαίωμα σε αυτές τις πληροφορίες» [*Crisis-resolution structure*]. Η κυβέρνηση δηλώνει την πρόθεσή της να συμβάλλει με κάθε τρόπο ώστε να

δοθεί απλά και κατανοητά αυτή η πληροφόρηση. Τέλος, το White Paper καταλήγει πως οι νέες ρυθμίσεις της σχολικής επιθεώρησης θα βελτιώσουν την ποιότητα και την ποσότητα των πληροφοριών σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών. Εάν κριθεί αναγκαίο, η κυβέρνηση θα πάρει και άλλα μέτρα για την ενίσχυση του Σώματος Επιθεώρησης. Αρχικά, θα πρέπει να πραγματοποιηθεί για πρώτη φορά μια έρευνα για την ποιότητα και τα επιτεύγματα όλων των αγγλικών σχολείων εντός της τετραετίας. Θα εξετάζονται 6.000 σχολεία ανά έτος, η επιθεώρηση των secondary schools θα αρχίσει το Σεπτέμβριο του 1993, ενώ των primary και special schools, ένα χρόνο αργότερα. Υπό το πρίσμα του Parent's Charter, οι γονείς έχουν το δικαίωμα πρόσβασης σε πληροφορίες σχετικές με τα αποτελέσματα των επιθεωρήσεων των σχολείων των παιδιών τους. Πριν την εισαγωγή του Education (Schools) Act 1992, με το ρυθμό των επιθεωρήσεων του HMI, θα έπαιρνε 60 χρόνια για να καλυφθούν όλα τα secondary schools της Αγγλίας και 2.000 χρόνια για τα 20.000 primary schools. Αυτό θα αποτελέσει τη βάση των συγκριτικών στοιχείων που θα βρίσκονται στη διάθεση των γονιών, των σωμάτων διοίκησης, των LEAs και της τοπικής κοινωνίας. Αυτή η διαδικασία θα συνεχιστεί σε τετραετείς κύκλους. Κάθε γονιός θα λαμβάνει μια περίληψη της πλήρους αναφοράς επιθεώρησης, τα σώματα διοίκησης θα πρέπει να προετοιμάσουν τα σχέδια δράσης και να ενημερώνουν τακτικά τους γονείς για την πρόοδο των ενεργειών τους. Οι νέες ρυθμίσεις της σχολικής επιθεώρησης θα βελτιώσουν την ποιότητα και την ποσότητα των πληροφοριών σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών.

#### *Specialisation, Selection and Higher Standards*

Ένα σχολείο που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των γονιών και της τοπικής οικονομίας, και αναπτύσσει τα δυνατά του σημεία, γίνεται πιο ελκυστικό σε γονείς και μαθητές. Όσο περισσότεροι επιθυμούν να φοιτήσουν σε αυτό, τόσο περισσότεροι πόροι εισρέουν στο σχολείο. Αυτό δεν σημαίνει πως πρέπει να επιβληθούν κριτήρια επιλογής εισόδου. Η επιλογή κατ' ουσίαν πυροδοτείται από τους γονείς. Η αρχή της ελεύθερης πρόσβασης διατηρείται.

#### **CHAPTER 2 - ΑΥΞΗΣΗ ΤΩΝ STANDARDS**

##### *Επιθεώρηση των Σχολείων*

Ως συνέπεια των μεταρρυθμίσεων της κυβέρνησης, τα αποτελέσματα των σχολείων υπόκεινται τώρα σε πολύ μεγαλύτερο έλεγχο. Θα υπάρχουν τακτικές ανεξάρτητες επιθεωρήσεις όλων των δημόσιων σχολείων που θα στοχεύουν στην ποιότητα της διδασκαλίας. Αυτές θα γίνονται κάθε 4 χρόνια και οι αναφορές τους θα καταδεικνύουν τις αδυναμίες και τα δυνατά σημεία των υπό εξέταση σχολείων.

##### *School Curriculum and Assessment Authority*

Το HMI θα δίνει κατευθυντήριες γραμμές στην Αρχή (School Curriculum and Assessment Authority), η οποία και θα αποτιμάται από αυτό.

##### *Accountability of Schools - Λογοδοσία των Σχολείων*

Τα σχολεία είναι πλέον σε μεγάλο βαθμό υπόλογα για την εκπαίδευση που προσφέρουν στους μαθητές τους. Ο ανασχηματισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής από την Κυβέρνηση είχε ως αποτέλεσμα να πιέζονται οι σχολικές μονάδες ώστε να επιτυγχάνουν υψηλότερα standards. Αποτελεί στόχο τα Σώματα διοίκησης και οι διευθυντές σχολικών μονάδων να πιέζονται από τη λογοδοσία, για να αυξήσουν τα πρότυπά τους (standards) και να έχουν αυξημένη ελευθερία, ώστε να ανταποκρίνονται στην πίεση.

#### **CHAPTER 3 - ΕΝΑ FUNDING AGENCY ΓΙΑ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

##### *Διασφάλιση Ποιότητας - Quality Assurance*

Η διασφάλιση ποιότητας στα GM schools αποτελεί πρωταρχικό ρόλο των Σωμάτων Διοίκησης, καθώς θα πρέπει να λογοδοτούν στους γονείς για την απόδοση των σχολείων τους. Ο έλεγχος της απόδοσης των σχολείων και η αναγνώριση όσων έχουν σημαντικά προβλήματα θα αποτελεί ρόλο του HMI.

#### **CHAPTER 11 - ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΑΠΟΤΥΓΧΑΝΟΥΝ**

Είναι χρέος της Κυβέρνησης να παρέχει σε όλους τους μαθητές τις ίδιες ευκαιρίες. Οι αποδείξεις για χαμηλά standards σε μερικά σχολεία είναι διάσπαρτες: α. η ετήσια αναφορά του HMI του 1992 (*Education in England 1990-91: The Annual Report of HM Senior Chief Inspector of*



*Schools*) αναφέρει την υποαπόδοση αρκετών μαθητών σε primary και secondary schools, ιδιαίτερα σε υποβαθμισμένες αστικές περιοχές, β. σε έγγραφο συζήτησης της Κυβέρνησης τον Ιανουάριο του 1992 (*Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: A Discussion Paper*) υπάρχει προειδοποίηση για τον κίνδυνο να υπάρχουν χαμηλές προσδοκίες από τους μαθητές, γ. στις εθνικές εξετάσεις του 1991 για παιδιά ηλικίας 7 ετών επιβεβαιώνεται πως ο μέσος όρος απόδοσης των inner city LEAs σε γλώσσα, μαθηματικά και επιστήμες είναι πολύ πιο κάτω από τον εθνικό μέσο όρο και δ. έχει υπάρξει μια σειρά δυσμενών αναφορών του HMI για μεμονωμένα σχολεία.

Η αποτυχία σχετίζεται κυρίως με κακή ηγεσία και διοίκηση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Η Κυβέρνηση επικροτεί τα επιτεύγματα των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε σχολεία που ευδοκούν και φροντίζει για τη διάχυση αυτών των καλών πρακτικών. Κομβικοί παράγοντες για την επιτυχία σε ένα σχολείο είναι: α. υψηλό επίπεδο υποστήριξης από τους γονείς και την τοπική κοινωνία, β. ξεκάθαροι και κατανοητοί στόχοι, γ. υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές και δ. εξοχιστική παρακολούθηση και επιθεώρηση της επίδοσης του σχολείου.

Η Κυβέρνηση έχει δεσμευτεί να αυξήσει τα standards όλων των σχολείων. Σε περίπτωση που κάποια αποτυγχάνουν (*failing schools*) ή βρίσκονται σε κίνδυνο (*at risk schools*) το Σώμα Διοίκησης θα ετοιμάσει ένα πλάνο δράσης και η LEA θα συνδράμει με υποστηρικτικό σχολιασμό. Η Κυβέρνηση θα ζητήσει από τον HMCI να καλύψει τα σχολεία που βρίσκονται σε κίνδυνο με τον πρώτο κύκλο επιθεωρήσεων, που ξεκινά το Σεπτέμβριο του 1993. Οι LEAs θα έχουν τη δυνατότητα να μεταβάλουν το Σώμα Διοίκησης ή να αφαιρέσουν αρμοδιότητες από σχολεία που δεν τις χρησιμοποιούν με λογικό τρόπο. Ο Υπουργός Παιδείας θα έχει την εξουσία να διορίζει μια Εκπαιδευτική Εταιρεία (*Education Association - EA*<sup>968</sup>) για να αναλάβει τη διοίκηση ενός σχολείου (ή ομάδας σχολείων) «σε κίνδυνο», αφαιρώντας την από το Σώμα Διοίκησής του και τη LEA<sup>969</sup>. Η Εκπαιδευτική Εταιρεία θα διευθύνει αυτά τα σχολεία έως ότου το Υπουργείο βεβαιωθεί ότι έχει επιτευχθεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο απόδοσης, έχοντας συμβουλευτεί για αυτό τον HMCI. Η EA θα καλύψουν το κενό της έλλειψης αποτελεσματικής ηγεσίας και διοίκησης. Μπορεί να πυροδοτηθούν αλλαγές στο προσωπικό και την ανώτερη διοίκηση. Επιπλέον, η EA έχει τη δύναμη να προτείνει την αλλαγή του χαρακτήρα του σχολείου ή την κατάργησή του. Στο τέλος αυτής της περιόδου, θα διερευνηθεί η επιλογή τα σχολεία να μεταβούν σε κατάσταση GM.

#### CHAPTER 15 - ΕΝΑΣ ΝΕΟΣ ΑΙΩΝΑΣ ΑΡΙΣΤΕΙΑΣ

Αυτό το White Paper περιγράφει τα τελικά στάδια των αλλαγών που θα λάβουν χώρα στην παιδεία την προσεχή δεκαετία. Η κυβέρνηση επιθυμεί τη δημιουργία ενός σταθερού εκπαιδευτικού συστήματος που θέτει διεθνή επίπεδα αριστείας. Άλλες ηγετικές χώρες έχουν υψηλά standards και υψηλό βαθμό εξειδίκευσης. Η Κυβέρνηση δεσμεύεται πως μπορεί να τις ξεπεράσει και να αυξήσει τα πρότυπα σε νέα επίπεδα. Η αριστεία επιτυγχάνεται πιο εύκολα σε συνθήκες ποικιλίας και επιλογής (*diversity and choice*). Η συστηματική και αυστηρή επιθεώρηση θα αποτελεί το σημείο αναφοράς κάθε σχολείου, καθώς και το κίνητρο για μεγαλύτερη ποιότητα στο έργο του. Το εκπαιδευτικό σύστημα του 21ου αιώνα θα χαρακτηρίζεται από τη διαφορετικότητα, την επιλογή και την αριστεία. Με τη βοήθεια αυτών το κάθε παιδί θα έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει όλες τις δυνατότητές του και να αναπτύξει τα ταλέντα του. Αυτό είναι το όραμα της κυβέρνησης για την παιδεία στη χώρα [*επίκληση στο ήθος του πομπού*].

<sup>968</sup> Πρόκειται για ένα μικρό και συνεκτικό όργανο που αποτελείται από έναν πρόεδρο και άλλα πέντε μέλη, μερικής απασχόλησης, που διορίζονται από τον Υπουργό. Μια EA δημιουργείται όταν εμφανιστεί ο πρώτος υποψήφιος για την εποπτεία της. Στη συνέχεια, μπορεί να αναλάβει όλα τα *failing schools* στην περιοχή, συμπεριλαμβανομένων των γειτονικών LEAs.

<sup>969</sup> Ο Υπουργός μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στο Σώμα Διοίκησης και τη LEA να προσπαθήσουν για ένα ολόκληρο ακαδημαϊκό έτος να βελτιώσουν το σχολείο πριν διορίσει την EA.

### **Education Act 1993 – Πρακτικά Βουλής (9/11/1992–26/7/1993)**

#### **Επισημάνσεις**

Το νομοσχέδιο αρχικά συζητείται για δύο μέρες στη Βουλή των Κοινοτήτων, με τον Υπουργό να δηλώνει ότι ο χρόνος είναι αρκετός και πως και οι δύο πλευρές θεωρούν τη συζήτηση αυτή για την εκπαίδευση πολύ σημαντική, ακόμα και αν υπάρχουν ιδεολογικές διαφωνίες. Κρίνει σκόπιμο να επικαλεστεί το ήθος του πομπού, και συγκεκριμένα της Κυβέρνησης των Συντηρητικών, υπενθυμίζοντας πως αναμόρφωσαν προς το καλύτερο την εκπαίδευση τα τελευταία 13 χρόνια. Σε πολλά σημεία του λόγου του μιλά για αριστερό ιδεολόγημα που επιζητούσε την ομοιομορφία και τη συμμόρφωση, η πολυδιαφημιζόμενη ισότητα των Εργατικών μεταφράζεται από τον John Patten σε μαθητές που αντιμετωπίζονται μαζικά [επίθεση στο ήθος του αντιπάλου]. Οι Συντηρητικοί θεωρούν σημαντικότερη τη δυνατότητα της επιλογής, την ποικιλομορφία των σχολείων αλλά και τη βελτίωση των standards. Οι ίσες ευκαιρίες για τους Συντηρητικούς είναι το να μπορείς να εκμεταλλευτείς τις δυνατότητές σου (αρχή του φιλελευθερισμού). Στόχος της Κυβέρνησης με το παρόν νομοσχέδιο είναι η ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της εκπαίδευσης στο νέο αιώνα. Θεωρεί επιτυχημένη τη θέσπιση του national curriculum και η αρχή που δημιουργεί το νομοσχέδιο –*School Curriculum and Assessment Authority*– θα βοηθήσει στη συνέχιση αυτής της προσπάθειας.

Οι Εργατικοί επιτίθενται στο ήθος της Κυβέρνησης λέγοντας πως έχουν αυξήσει υπέρμετρα τα έξοδα για διαφήμιση του Υπουργείου και προβολή των GM schools αντί να κατασκευάζουν νέες αίθουσες διδασκαλίας [επίθεση στο ήθος του αντιπάλου]. Υπενθυμίζουν τις τάξεις με τους 40 μαθητές αλλά και την πίεση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί να συμπληρώνουν διαρκώς φόρμες αυτοαξιολόγησης. Δεν παραλείπουν να υπογραμμίσουν πως τα σχολεία δεν λειτουργούν σε “κενό” και ως εκ τούτου δεν μένουν ανεπηρέαστα από τη φτώχεια και την ανεργία που μαστίζουν τη χώρα και αποθαρρύνουν την επιτυχία τους. Για την επιλογή η άποψή τους είναι πως: «Κανείς δεν μπορεί να αποφύγει την πραγματικότητα του ότι τα σχολεία θα “επιλέγουν” και οι γονείς θα “επιλέγονται”, οι καθηγητές θα “διαλέγουν” και οι μαθητές θα “απορρίπτονται”. Οι μόνοι γονείς που θα έχουν επιλογή είναι αυτοί που έχουν την οικονομική άνεση, και αυτοί που έχουν την ικανότητα και τις επαφές να βρουν το δρόμο τους μέσα σε ένα απίστευτα πολύπλοκο σύστημα». Οι Συντηρητικοί με το White Paper επιβάλλουν ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης που δεν είναι άλλος από τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων για την εξασφάλιση μαθητών και πόρων. Οι Εργατικοί κάνουν λόγο για θεμιτό συναγωνισμό. Τα σχολεία ανταγωνίζονταν εντός ενός πλαισίου που βασιζόταν στην κατανόηση ότι υπάρχει ευθύνη καθώς ασκούν ένα δημόσιο λειτουργήμα. Κατανοώντας αυτό, τα σχολεία δρούσαν συνεργατικά. Θεωρούν πως οι αλλαγές των Συντηρητικών μετέτρεψαν την Παιδεία σε πεδίο ιδεολογικών αντιπαραθέσεων, ενώ η Κυβέρνηση “κάνει αλλαγές απλά για να τις κάνει”. Το νομοσχέδιο των 255 άρθρων και 17 Schedules το μόνο που θα καταφέρει είναι να αυξήσει τις εξουσίες του υπουργού Παιδείας.

Οι Liberal Democrats κατηγορούν ευθέως την Κυβέρνηση πως όταν αναζητούνται ευθύνες στρέφουν την κριτική σε όλους τους άλλους εκτός από τους ίδιους. Δεν διστάζουν να ρίξουν το φταίξιμο σε γονείς, μαθητές, δασκάλους, LEAs. Το νομοσχέδιο θα μετατρέψει την εκπαίδευση σε γραφειοκρατική, προσκολλημένη στην κρατική μηχανή και συγκεντρωτική. Η Κυβέρνηση επιθυμεί την επέκταση των ιδιωτικοποιήσεων, του opt-out και την απεμπλοκή των LEAs. Επισημαίνουν και την απαξίωση των εκπαιδευτικών για τους οποίους δεν υπάρχει πρόβλεψη (μισθοί, συνθήκες εργασίας). Σε αρκετά σημεία ο λόγος τους είναι άκρως ειρωνικός.

Οι Συντηρητικοί επιμένουν πως το νομοσχέδιό τους θα αυξήσει τα standard της εκπαίδευσης, πράγμα που αποτελεί τον πρωταρχικό τους στόχο. Ο βουλευτής των Συντηρητικών, Nigel Forman, αναφέρει πως όταν τα σχολεία γίνονται grant maintained ωφελούνται σε μεγάλο βαθμό, χρησιμοποιώντας ως πηγή την τελευταία έκθεση του SCI για τα grant-maintained schools – για το ακαδημαϊκό έτος 1991– [έκδηλη διακειμενικότητα - επίκληση στην αυθεντία]. Ο ίδιος κάνει λόγο για τακτική και αυστηρή επιθεώρηση όλων των maintained schools. Θα υπάρχει ανεξάρτητη επιθεώρηση της ποιότητας της διδασκαλίας και των standards που θα γίνεται κάθε τέσσερα χρόνια. Κάθε έκθεση θα δημοσιεύεται και θα τίθεται στη διάθεση των γονιών. Η έκθεση θα εντοπίζει τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες. Τα σχολεία είναι υποχρεωμένα (*will have to = obligation*) να

δημοσιεύσουν ένα σχέδιο δράσης για την αντιμετώπιση των αδυναμιών που εντοπίζονται από τους επιθεωρητές και την έκθεση σχετικά με την πρόοδο.

### **School Inspections Act 1996**

Ο νόμος *School Inspections Act 1996*, που ψηφίστηκε στις 24 Ιουλίου του 1996, ενοποίησε τις διατάξεις του *Education (Schools) Act 1992* με αυτές του πέμπτου μέρους του *Education Act 1993*. Ο νόμος χωρίζεται σε τρία μέρη και αποτελείται από 48 άρθρα. Επίσης, περιλαμβάνει 8 Schedules.

### **School Inspections Act 1996 – Πρακτικά Βουλής (9/5/1996–24/7/1996)**

Ο νόμος πέρασε τις φάσεις του first, second και third reading χωρίς να γίνει καμιά συζήτηση (debate).

### **Education Act 1997**

Ο νόμος ψηφίζεται από τη Βουλή στις 21 Μάρτιου του 1997 λίγο πριν τις εκλογές (2 Μαΐου 1997), στις οποίες οι Tories αναμενόταν πως θα χάσουν. Ωστόσο, ο γενικός αυτός νόμος εφαρμόζεται και από την επόμενη Κυβέρνηση των Εργατικών. Το **έκτο μέρος** «INSPECTION OF LOCAL EDUCATION AUTHORITIES AND SCHOOL INSPECTIONS» αφορά την επιθεώρηση των LEAs και των σχολείων (άρθρα 38-41). Το **άρθρο 42** ορίζει πως το **Schedule 6** θα προδιαγράψει λεπτομερώς τις σχολικές επιθεωρήσεις.

### **House of Commons Library Research Paper<sup>970</sup> για τον Education Act 1997**

[House of Commons. (1996). *The Education Bill [Bill 8 of Session 1996/97]: Research Paper 96/101*. London: House of Commons Library.]

Το συγκεκριμένο έγγραφο ετοιμάστηκε για το Second Reading debate του Education Bill που έλαβε χώρα στη Βουλή των Κοινοτήτων στις 11 Νοεμβρίου 1996. Περιγράφει το υπόβαθρο αλλά και τις διατάξεις του νομοσχεδίου (House of Commons, 1996, pp. 67-70).

Η αναφορά ξεκινά με την πληροφορία πως η ιδέα της επιθεώρησης των LEAs αναφέρθηκε από τον Πρωθυπουργό<sup>971</sup> το 1995, ως βασικό στοιχείο της Κυβερνητικής πολιτικής. Το Φεβρουάριο του 1995, ένα άρθρο από τους διευθυντές εκπαίδευσης δύο περιοχών<sup>972</sup> πρότεινε την επαναφορά των επιθεωρήσεων, περιγράφοντάς τες με παρόμοιο τρόπο με αυτές που λάμβαναν χώρα από το HMI. Καθώς ο Ofsted δεν είχε την απαραίτητη εμπειρία, προτάθηκε να συσταθεί μια ομάδα που θα αποτελείται από μέλη του, district auditors και μέλη του DfEE<sup>973</sup>. Ακολούθησαν οι προτάσεις του Chris Woodhead (HMCI) για έρευνα της αποτελεσματικότητας των LEAs. Η "Society of Education Officers" απάντησε ότι αναγνωρίζει τη σημασία του εξωτερικού ελέγχου, αλλά από την άλλη πλευρά οι παραδοχές σχετικά με το ρόλο των LEAs πρέπει να συμφωνηθούν με την κυβέρνηση<sup>974</sup> (House of Commons, 1996, p. 67).

<sup>970</sup> Το προσωπικό της Βουλής των Κοινοτήτων συντάσσει αυτά τα έγγραφα προς όφελος των μελών του Κοινοβουλίου. Είναι μια σειρά εγγράφων που εκδίδονται περιστασιακά και αριθμούνται σειριακά ανά έτος. Συνήθως καταπιάνονται με θέματα της τρέχουσας επικαιρότητας, την επιστήμη και την τεχνολογία, τη στατιστική ή το υπόβαθρο και την πιθανή επίδραση των Νομοσχεδίων (Bills) πριν αυτά φθάσουν στο Κοινοβούλιο. Γίνεται προσπάθεια όλες οι κοινοβουλευτικές έρευνες να μένουν πολιτικά αμερόληπτες και να στηρίζονται μόνο σε πραγματικά γεγονότα. Σε περίπτωση γνωμοδότησης πρέπει να παρουσιάζεται ως μέρος ενός εύρους απόψεων ώστε να εξασφαλίζεται η ισορροπία.

<sup>971</sup> Main points of Major's Education Speech, Press Association, 12 September 1995

<sup>972</sup> Staffordshire και Hammersmith & Fulham

<sup>973</sup> "Ofsted for the officers", *Education*, 17 February 1995

<sup>974</sup> "Define our role plea by education chiefs", *TES*, 9 February 1996

Η Λευκή Βίβλος που εκδόθηκε τον Ιούνιο του 1996 "*Self-Government for Schools*"<sup>975</sup> αφιέρωσε ένα κεφάλαιο στο ρόλο των LEAs<sup>976</sup>. Εκεί απαριθμούνται και οι κύριες λειτουργίες που θα έπρεπε ή θα μπορούσε να αναλάβει μια LEA (House of Commons, 1996, p. 67).

1. Οργάνωση μορφών εκπαίδευσης που λαμβάνουν χώρα εκτός των σχολείων
2. Προγραμματισμός της προσφοράς σχολικών θέσεων, διεκπεραίωση καταγγελιών και άλλων κανονισμών
3. Κατανομή και παρακολούθηση των σχολικών Προϋπολογισμών
4. Οργάνωση υπηρεσιών για την υποστήριξη μεμονωμένων μαθητών
5. Παροχή υπηρεσιών υποστήριξης για τα σχολεία αν αυτά το επιθυμούν
6. Προώθηση της ποιότητας στα σχολεία, συμπληρώνοντας την ευθύνη των ίδιων των σχολικών μονάδων για τις δικές τους επιδόσεις, καθώς και την ευθύνη των επιθεωρητών για την επιθεώρηση και τη δημιουργία αναφορών σχετικών με αυτή τους την επίδοση
7. Συντονισμός των σχολικών δικτύων και ανάπτυξη καλών πρακτικών, ιδιαίτερα κατά την υλοποίηση πρωτοβουλιών Εθνικού επιπέδου

Προτάθηκε να επεκταθεί η εξουσία του Ofsted στην επιθεώρηση του έργου των LEAs –όσον αφορά την παρακολούθηση και την υποστήριξη των σχολείων. Μια αρχική αναφορά έγινε στις πιλοτικές εκθέσεις του Ofsted για τις LEAs των Staffordshire<sup>977</sup> και Cornwall, με επίκεντρο την υποστήριξή τους για τη βελτίωση των σχολείων και την ανάπτυξη, από τη Μόνιμη Διάσκεψη των Διευθυντών Εκπαίδευσης<sup>978</sup> μαζί με την Εταιρεία των Στελεχών Εκπαίδευσης<sup>979</sup>, ενός πλαισίου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τις LEAs στην αυτοαξιολόγηση της επίδοσής τους (House of Commons, 1996, p. 68).

Η έκθεση της Staffordshire Education Authority<sup>980</sup> ανέφερε πως η μελέτη του Ofsted περιέχει μια συνοπτική τελική αξιολόγηση του έργου της LEA για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Η έκθεση του Staffordshire λαμβάνει υπόψη αυτά τα συμπεράσματα αλλά και τα τοποθετεί στο πλαίσιο: της πολιτικής και του σχεδιασμού εντός του οποίου λειτουργεί η LEA, της αποτελεσματικότητάς της να αλληλοεπιδρά με άλλους μεγαλύτερους οργανισμούς εκπαίδευσης, των επιτευγμάτων της στη διεύρυνση της εκπαίδευσης εκτός σχολείου, της παροχής υπηρεσιών προς γονείς και μαθητές. Επίσης, κάνει συστάσεις για τη μελλοντική ανάπτυξη της LEA. Η συνολική ετυμηγορία για τη LEA ήταν ότι ήταν επαρκής/ικανή και σε πολλούς τομείς καλύτερη από ικανή<sup>981</sup> (House of Commons, 1996, p. 68).

Στην οικονομική συμπληρωματική έκθεση (financial memorandum) του νομοσχεδίου αναφέρεται πως η προσθήκη στην αξιολόγηση της επιθεώρησης των LEAs θα αποτελέσει ένα νέο φορτίο στον HMCI, το οποίο αντισταθμίζεται εν μέρει από μειώσεις σε άλλους τομείς της εργασίας του. Οι επιπλέον δαπάνες θα καλυφθούν από τους συνολικούς πόρους που διατίθενται στα Γραφεία των Επικεφαλής Επιθεωρητών (House of Commons, 1996, p. 69).

Τον Αύγουστο του 1996 ο Ofsted εξέδωσε μια συμβουλευτική επιστολή<sup>982</sup> σχετικά με ορισμένες τεχνικές προσαρμογές. Αυτές βρίσκονται στο Schedule για την Επιθεώρηση. Περιλαμβάνουν τροπολογίες που αφορούν: τους λόγους για τους οποίους μπορούν να διαγραφούν οι επιθεωρητές από το μητρώο, την άρση της απαίτησης επιθεώρησης για τα σχολεία που πρόκειται να κλείσουν, την περίοδο εντός της οποίας πρέπει να αποσταλεί περίληψη της έκθεσης επιθεώρησης προς τους γονείς, τις ρυθμίσεις για την υποβολή προσφορών επιθεωρήσεων και το

<sup>975</sup> June 1996. White Paper: *Self-Government for Schools*

<sup>976</sup> Chapter 5

<sup>977</sup> To review της LEA του Staffordshire εκδόθηκε το Σεπτέμβριο του 1996.

<sup>978</sup> Standing Conference of Chief Education Officers

<sup>979</sup> Society of Education Officers

<sup>980</sup> Review of Staffordshire Education Authority: report of a team appointed by the local education authority led by Professor M. Kogan. Staffordshire County Council, September 1996

<sup>981</sup> "County gets gentle pat on the back", TES, 11 October 1996

<sup>982</sup> *Technical adjustments to inspection legislation*, consultation letter, OFSTED, 13 August 1996

χρονοδιάγραμμα των διαβουλεύσεων για τις επιθεωρήσεις, τις απαιτήσεις για τα μέλη της ομάδας επιθεώρησης, καθώς και την εξουσία των επιθεωρητών ώστε να επιθεωρούν την εκπαίδευση που παρέχεται από άλλα σχολεία προς τους μαθητές του «υπό επιθεώρηση» σχολείου (House of Commons, 1996, p. 69).

### **Education Act 1997 – Πρακτικά Βουλής (11/11/1996 – 21/3/1997)**

#### **Επισημάνσεις**

Το νομοσχέδιο συζητείται λίγο διάστημα πριν οι Συντηρητικοί εγκαταλείψουν τη διακυβέρνηση της χώρας μετά από 18 χρόνια.

Η Υπουργός Παιδείας τονίζει πως η Κυβέρνηση προωθεί μια από τις βασικές αρχές της παράταξης των Συντηρητικών που δεν είναι άλλη από την επιλογή (selection) [επίκληση στο ήθος του πομπού - η γονεϊκή επιλογή είναι φράση συνώνυμη με αξία]. Κατηγορεί ευθέως τους Εργατικούς πως αντιτίθενται στην επιλογή, ενώ φροντίζουν τα δικά τους παιδιά να έχουν αυτήν τη δυνατότητα [επίθεση στο ήθος του αντιπάλου].

Για τους Συντηρητικούς η επιλογή και η δυνατότητα της ποικιλομορφίας των σχολείων είναι ισοδύναμη με τη δυνατότητα για αριστεία. Δίνουν παραδείγματα σχολείων με εκπληκτικά αποτελέσματα (A-level) που οι LEAs των Εργατικών σκοπεύουν να καταργήσουν [χρησιμοποιείται η λέξη: destroy (καταστρέφω) και όχι κάτι συνώνυμο του abolish (καταργώ)]. Δίνουν έμφαση στις αναφορές επιθεωρητών που επισημαίνουν πως κάποια σχολεία καταστράφηκαν λόγω των ενεργειών των LEAs που απέτυχαν στο διοικητικό κομμάτι. Δεν ξεχνούν να τονίσουν πως στις περισσότερες περιπτώσεις αυτές βρίσκονταν στα χέρια των Εργατικών. Επικροτούν τις επιλογές του HMCI Chris Woodhead, που είχε το θάρρος να τα βάλει με το εκπαιδευτικό κατεστημένο.

Οι Εργατικοί επικαλούνται περιπτώσεις περιοχών που το εξαιρετικά επιλεκτικό σύστημα ήταν επιζήμιο για τους μαθητές [επίθεση στο ήθος του αντιπάλου].

Οι Liberal Democrats εντοπίζουν κάποια καλά στοιχεία στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά δεν παραλείπουν να μιλήσουν για απαραίτητες βελτιώσεις, αν η Κυβέρνηση επιθυμεί η Βρετανία να επιτύχει στην ολόενα αυξανόμενη παγκόσμια αγορά.

Το σοσιαλδημοκρατικό κόμμα της Ουαλίας (Plaid Cymru) αντιτίθεται στην επιθεώρηση κάποιων λειτουργιών των LEAs από τον Ofsted, χαρακτηρίζοντας την πρόθεση απαράδεκτη. Στηρίζει την άποψή του στο γεγονός πως οι LEAs είναι δημοκρατικά όργανα και έχουν ήδη υποβληθεί σε πάρα πολλούς κανονισμούς που έχουν υπαγορευτεί από την κεντρική εξουσία. Κάνουν λόγο για παροχή συμβουλών από εμπειρογνώμονες σχετικές με τις διοικητικές λειτουργίες.

#### **6.3.3.5 Ανώτατη Εκπαίδευση**

##### **Further and Higher Education Act 1992**

Ο νόμος, που ψηφίστηκε στις 6 Μαρτίου, υλοποιεί τις προτάσεις των δύο White Papers του 1991 –*Higher Education: A New Framework & Education and training for the 21<sup>st</sup> century: the challenge to colleges*. Τα κολλέγια που βρίσκονταν υπό την εποπτεία των LEAs αποκτούν τα δικά τους διοικητικά συμβούλια και διαχειρίζονται τα οικονομικά τους. Ο νόμος διευρύνει τον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης αποδίδοντας στα πολυτεχνεία τη θεσμική υπόσταση των πανεπιστημίων.

##### **White Paper — Higher Education: A New Framework**

Στον πρόλογο του White Paper *Higher Education: A New Framework* ο Πρωθυπουργός John Major έγραψε: «Η βασική μεταρρύθμιση για την Ανώτατη Εκπαίδευση θα είναι ο τερματισμός της τεχνητής διάκρισης μεταξύ των πανεπιστημίων από τη μια, και των πολυτεχνικών σχολών και των κολλεγίων από την άλλη. Αυτό θα βασιστεί στα σχέδιά μας για το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των νέων 16-19 ετών, με την άρση των εμποδίων μεταξύ των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών ροών» (DES, 1991a).

Το White Paper ανακοίνωσε "αλλαγές σε πέντε βασικούς τομείς που σήμερα ενισχύουν τη διάκριση επαγγελματικής και μη εκπαίδευσης". Συγκεκριμένα, ανακοινωθήκαν αλλαγές για:

- τη χρηματοδότηση της διδασκαλίας
- τη χρηματοδότηση της έρευνας

- τις εξουσίες για την απονομή διπλωμάτων και τη διασφάλιση της ποιότητας
- τους τίτλους των ιδρυμάτων και τη διακυβέρνησή τους
- τις αμοιβές και τις συνθήκες εργασίας

Η Λευκή Βίβλος στην **§58** αναφέρει πως τη βασική ευθύνη για τη διατήρηση και την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας θα την έχουν τα ίδια τα ιδρύματα. Σπουδαστές και εργαζόμενοι στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν ανάγκη, εκτός από τη λογοδοσία για τη χρήση της χρηματοδότησης από τα ιδρύματα, και από πληροφόρηση για την ποιότητα ώστε να αυξηθεί ο ανταγωνισμός.

Συνοπτικά οι πλευρές της *διασφάλισης ποιότητας* που αναλύονται στο White Paper (DES, 1991a, pp. 24-31) είναι:

- **Quality control** (Έλεγχος ποιότητας): μηχανισμοί εντός των ιδρυμάτων για τη διατήρηση και την ενίσχυση της ποιότητας των παροχών τους.
- **Quality audit** (Παρακολούθηση ποιότητας): εξωτερικός εξουχιστικός έλεγχος που αποσκοπεί στην παροχή εγγυήσεων ότι τα ιδρύματα διαθέτουν τους κατάλληλους μηχανισμούς ελέγχου ποιότητας.
- **Validation** (Επικύρωση): έγκριση των μαθημάτων από κάποιο φορέα επικύρωσης για την απονομή των πτυχίων και των υπόλοιπων τίτλων σπουδών του ιδρύματος.
- **Accreditation** (Διαπίστευση): στο ειδικό πλαίσιο του Council for National Academic Awards (CNAA), η ανάθεση σε ιδρύματα, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, της ευθύνης για την επικύρωση των δικών τους κύκλων μαθημάτων (courses) που οδηγούν σε CNAA πτυχία.
- **Quality assessment** (Αξιολόγηση της ποιότητας): εξωτερική κριτική αξιολόγηση (review) και κρίσεις (judgements) σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στα ιδρύματα.

Η **§67** αναδεικνύει την ανάγκη για εξωτερικούς μηχανισμούς ελέγχου της ποιότητας των ιδρυμάτων. Η παρακολούθηση της ποιότητας (quality audit) αποτελεί τρόπο ελέγχου των συστημάτων και δομών του ιδρύματος, ώστε να αποκαλυφθεί αν αυτά στηρίζουν την εκπαιδευτική αποστολή του. Το ρόλο αυτό για τις πολυτεχνικές σχολές και τα κολλέγια έχει το CNAA, ενώ η διαδικασία επεκτείνεται και στα πανεπιστήμια με μια νέα δομή που ονομάζεται *Academic Audit Unit*.

Στην **§68** αναφέρεται πως η Κυβέρνηση συμφωνεί με τις προτάσεις των Πανεπιστημίων και των Πολυτεχνείων για τη δημιουργία ενός οργανισμού στον οποίο τα ίδια να έχουν σημαντικό ρόλο. Η αποτελεσματικότητα της αυτορρύθμισης των ιδρυμάτων εξισορροπείται από το ενδιαφέρον τους να είναι αποτελεσματικοί οι εσωτερικοί έλεγχοι ποιότητας. Η αρμοδιότητα του οργανισμού θα είναι το quality audit των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης σε όλο το Ηνωμένο Βασίλειο.

Τη διοίκηση αυτού του οργανισμού θα αναλάβουν άτομα με εμπειρία από τον επαγγελματικό, το βιομηχανικό και τον ακαδημαϊκό τομέα, οι οποίοι στις συναντήσεις τους θα συνεργάζονται με τους αξιολογητές των *Funding Councils*. Ο οργανισμός θα εκδίδει αναφορές σχετικά με τα ιδρύματα, καθώς και μια ετήσια αναφορά. Η Κυβέρνηση δηλώνει την επιθυμία της να υπάρχει συνεργασία του *Academic Audit Unit* με το *National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)*, το *Business and Technical Education Council (BTEC)*, το *Scottish Vocational Education Council (SCOVTEC)*, επαγγελματικές ενώσεις και άλλους που ασχολούνται με τον έλεγχο και την επικύρωση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (**§69**).

Τα ιδρύματα που το 1991, που εκδίδεται το white paper, επικυρώνονται από τον CNAA και τα οποία δεν θα απονέμουν πτυχία είναι λιγότερα από το 10% του συνόλου των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία. Περίπου τόσο είναι και το ποσοστό των κολλεγίων ανώτατης εκπαίδευσης που επικυρώνονται από πανεπιστήμια (**§71**).

Επιπλέον, η κυβέρνηση θεωρεί πως τα ιδρύματα και οι οργανισμοί που δεν απονέμουν πτυχία θα πρέπει να αναζητήσουν την επικύρωση των μαθημάτων τους από άλλο ίδρυμα της επιλογής τους, χωρίς κατ' ανάγκη αυτό να είναι ο CNAA. Η κυβέρνηση θα απαιτήσει, ως μέτρο

προστασίας, όλες οι διαδικασίες επικύρωσης που υπεισέρχονται σε ένα ίδρυμα που δεν αποδίδει πτυχία να υπόκεινται στον έλεγχο του νέου quality control audit unit (§72).

Οι αλλαγές που ανακοινώνονται αφήνουν χωρίς κύριο ρόλο το CNAΑ και η Κυβέρνηση θα νομοθετήσει την κατάργηση του Συμβουλίου (§73). Στο επόμενο άρθρο, η Κυβέρνηση εκθειάζει τη δουλειά του από το 1965, όπου και ιδρύθηκε. Στην υλοποίηση όσων θα νομοθετηθούν σχετικά με την επικύρωση πτυχίων, θα συνδράμει συμβουλευτικά (§74).

Αυτός που θα αποφασίζει μελλοντικά για τη δυνατότητα των ιδρυμάτων να απονέμουν πτυχία θα είναι ο Υπουργός Παιδείας. Στην απόφασή του αυτή μπορεί να συμβουλευτείται: α) τα Higher Education Funding Councils, β) το νέο quality audit unit και γ) τις ειδικές επιτροπές που διορίζονται από τον Υπουργό ανά περίπτωση (§75, §76).

Στην §78 αναφέρεται πως εκτός από τον έλεγχο της ποιότητας (quality control) διδασκαλίας και την παρακολούθηση (audit) που διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες βρίσκονται πάνω από κάποια επιθυμητά επίπεδα χρειάζεται και η αξιολόγηση της ποιότητας (quality assessment), δηλαδή το τι πραγματικά παρέχεται.

Η κυβέρνηση θεωρεί ότι η αξιολόγηση της ποιότητας (quality assessment) αφορά και θα πρέπει να κοινοποιείται στα Funding Councils, καθώς έχει αντίκτυπο στις αποφάσεις για χρηματοδοτήσεις (§79).

Το White Paper αναφέρει δυο τρόπους αξιολόγησης της ποιότητας (quality assessment). Ο πρώτος αφορά ποσοτική αξιολόγηση. Αυτή θα υλοποιείται μέσω δεικτών απόδοσης και υπολογισμού της προστιθέμενης αξίας. Επισημαίνεται όμως ότι αυτά τα ποσοτικά στοιχεία δεν μπορούν να αποδώσουν ολοκληρωμένα την ποιότητα. Ο δεύτερος τρόπος είναι η απευθείας παρατήρηση του τελικού «προϊόντος» από ειδικούς. Αυτός ο τρόπος περιλαμβάνει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, της διοίκησης και της οργάνωσης, των εγκαταστάσεων και του υλικού εξοπλισμού. Τέτοιου είδους παρατήρηση υφίσταται ήδη για τα polytechnics και τα colleges από το HMI (§80, §81).

Η §82 αναφέρει τη δημιουργία ομάδων αξιολόγησης ποιότητας (quality assessment unit) μέσα σε κάθε Funding Council. Αυτές οι ομάδες θα αποτελούνται από πλήρους απασχόλησης επαγγελματίες με κατάλληλο ακαδημαϊκό υπόβαθρο. Ένα ποσοστό αυτών θα αποτελείται από έμπειρα στελέχη του HMI που έχουν ασχοληθεί με τον πανεπιστημιακό χώρο, ώστε να διαφυλαχθεί η υπάρχουσα εμπειρία και οι καλές πρακτικές. Οι υπόλοιποι θα προέρχονται κυρίως από τον ακαδημαϊκό χώρο. Ο ρόλος των ομάδων αυτών είναι να βοηθήσει τα Funding Councils σε συνεργασία με τα ιδρύματα και υπό την καθοδήγηση του Υπουργού (§83). Οι ομάδες αναμένεται να έχουν επαφή με όλη την ανώτατη εκπαίδευση όπως ακριβώς έχει το HMI με τα polytechnics και τα colleges. Οι παραγόμενες πληροφορίες θα είναι πολύ σημαντικές για μελλοντικούς φοιτητές και εργοδότες (§84). Τα Funding Councils θα μπορούν να λαμβάνουν πληροφορίες για την ποιότητα και από το quality audit unit. Θα πρέπει να παρακολουθούν την ανάπτυξη των δεικτών απόδοσης, τις πολιτικές εισαγωγής στα ιδρύματα και τις μεταβολές στο προφίλ των σπουδαστών, τους συνδέσμους με τη βιομηχανία και το εμπόριο, και τη σχέση των παροχών τους με τη βιομηχανία και το εμπόριο. Η Κυβέρνηση προσδοκά τα Funding Councils να παρέχουν γενικές πληροφορίες για την ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης (§85). Τα υπάρχοντα UFC και PCFC συμβουλευονται το HMI σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης των δασκάλων, το ίδιο θα συνεχίσει να υφίσταται και για τα νέα Funding Councils (§86).

### **White Paper — Education and training for the 21<sup>st</sup> century: the challenge to colleges**

Όταν εκδίδεται το white paper η πρόθεση της Κυβέρνησης είναι να απομακρυνθούν από τον έλεγχο των LEAs τα further education colleges και τα sixth form colleges. Η μετάβαση προγραμματιζόταν για τον Απρίλιο του 1993 και η χρηματοδότηση των κολλεγίων να περάσει σε Funding Councils που θα χρηματοδοτούνταν απευθείας από την Κυβέρνηση (DES, 1991b).

Το 1991 τα κολλέγια μεταλυκειακής εκπαίδευσης ανάλογα με το μέγεθός τους φιλοξενούν από 200 έως 20.000 σπουδαστές το καθένα. Το 21% από τους μαθητές τους παρακολουθεί full-time, και οι υπόλοιποι φοιτούν part-time ή λαμβάνουν μεμονωμένα μαθήματα σεμιναριακού

τύπου. Αντίστοιχα τα sixth form colleges έχουν 250-1.200 σπουδαστές το καθένα (όλοι full-time). Τα κολλέγια καλύπτουν μεγάλο εύρος εκπαιδευτικών επιλογών: τεχνική ή ακαδημαϊκή εκπαίδευση, εξειδικευμένη εκπαίδευση (γεωργικές σπουδές, κηπουρικές σπουδές, τέχνες και σχέδιο). Ο συνολικός αριθμός μαθητών των κολλεγίων, που στις προθέσεις της Κυβέρνησης είναι να αποκτήσουν αυτόνομη διοίκηση, είναι 2 εκατομμύρια. Δύο δισεκατομμύρια λίρες είναι το ποσό που θα διαχειρίζονται τα Συμβούλια (Councils) που θα ιδρυθούν για τα κολλέγια (DES, 1991b, p. 2).

Τα κολλέγια που πληρούν τις προϋποθέσεις, ποσοστό σπουδαστών υπό συγκεκριμένο καθεστώς, και όλα τα sixth form που ελέγχονται από τις LEAs μεταφέρονται στο νέο καθεστώς και σταματούν να υπάγονται στη νομοθεσία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα κολλέγια που λειτουργούσαν υπό καθεστώς voluntary aided ή voluntary controlled θα συνεχίσουν να λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο (βλέπε §2.6) (DES, 1991b, pp. 4-5).

Προτείνεται η ίδρυση ενός κεντρικού Συμβουλίου για την Αγγλία με 12-15 μέλη. Τα μέλη πρέπει εκτός από ακαδημαϊκό υπόβαθρο να έχουν και σχέση με τη βιομηχανία, το εμπόριο και τα επαγγέλματα. Το Συμβούλιο θα έχει ξεχωριστά Πρόεδρο (Chairman) και Διευθυντή (Chief Executive). Επίσης, το Συμβούλιο θα έχει 7-10 regional advisory committees (με 12 μέλη η καθεμιά), που θα συμβουλεύουν το Συμβούλιο για τα καθήκοντα και τα δικαιώματά του αλλά και για τη χρηματοδότηση. Τα τοπικά παραρτήματα (regional advisory committees) θα συνεργάζονται με τα TECs<sup>983</sup>, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα δεδομένα που βρίσκονται στη διάθεση των TECs και σχετίζονται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, την τοπική επαγγελματική εκπαίδευση και την πρόβλεψη για κατάρτιση. Ο Υπουργός Παιδείας θα προσκαλέσει δύο αντιπροσώπους των τοπικών TECs να συμμετέχουν σε κάθε regional committee (DES, 1991b, p. 12).

Οι βασικές αρμοδιότητες των Councils θα είναι η κατανομή των πόρων (η λογοδοσία για τη χρηματοδότηση και την ποιότητα της εκπαίδευσης, η οικονομική ευρωστία των κολλεγίων για τα οποία είναι υπεύθυνα), η διασφάλιση της ύπαρξης αρκετών full-time courses για όσους το επιθυμούν και η παροχή συμβουλών στον Υπουργό Παιδείας για την οργάνωση των κολλεγίων (δημιουργία νέων, συγχώνευση ή κλείσιμο υπαρχόντων). Τα Συμβούλια θα έχουν στη διάθεσή τους πληροφορίες που θα τους παρέχονται από τις LEAs (διαθέσιμα προγράμματα εκπαίδευσης, έργο-σχέδια-απόδοση των κολλεγίων που χρηματοδοτούν) (DES, 1991b, pp. 13-17).

Στο νέο καθεστώς τα κολλέγια θα αποκτήσουν εταιρική υπόσταση, με τη δυνατότητα να λαμβάνουν χορηγίες και δωρεές. Η εταιρική υπόσταση θα τους επιτρέψει να: παρέχουν εκπαίδευση σε όσους είναι πάνω από 16 ετών, να απασχολούν το δικό τους προσωπικό, να συνάπτουν συμβόλαια, να διαχειρίζονται κεφάλαια και πόρους, να παρέχουν άλλες υπηρεσίες εκπαίδευσης μέσω συμβάσεων (DES, 1991b, p. 20).

Η Κυβέρνηση επιθυμεί να συνεχιστεί απρόσκοπτα η δουλειά των Σωμάτων Διοίκησης (Governing Bodies). Θα διατηρήσει σε αυτά μέρος των υπαρχόντων μελών αλλά δεν επιθυμεί<sup>984</sup> σε αυτά να περιλαμβάνονται αντιπρόσωποι των LEAs [*Η Κυβέρνηση Major επαναλαμβάνει μια ακόμα φορά πως δεν επιθυμεί την ανάμειξη των LEAs στην εκπαιδευτική πολιτική* – Υπενθυμίζουμε πως οι περισσότερες είναι με το μέρος των Εργατικών ήδη από τη δεκαετία του 1970] (§5.5). Με την ισχύουσα νομοθεσία τουλάχιστον το 50% των μελών των Σωμάτων Διοίκησης έχουν κάποιου είδους υπαλληλική σχέση ή έχουν διοριστεί στο συμβούλιο κατόπιν πρόσκλησής τους. Οι αντιπρόσωποι των LEAs συμμετέχουν με ποσοστό μέχρι 20%. Τα υπόλοιπα μέλη συνήθως είναι ο διευθυντής του εκπαιδευτικού ιδρύματος, μέλη του προσωπικού, κάποιος σπουδαστής, κάποιος από γειτονικό εκπαιδευτικό ίδρυμα, κάποιος αντιπρόσωπος ενός οργανισμού της τοπικής κοινωνίας. Μετά τις νομοθετικές αλλαγές οι LEAs δεν θα αντιπροσωπεύονται επίσημα. Η νομοθεσία θα καταργήσει τη διάταξη του ERA 1988 που εμποδίζει να προσκληθούν σε Σώματα Διοίκησης μέλη ή υπάλληλοι των LEAs. Τα ίδια τα Σώματα Διοίκησης θα μπορούν να διορίζουν δύο ακόμα μέλη με πρόσκληση. Αυτό σημαίνει πως δίνεται η δυνατότητα με κάποιο μέλος του Σώματος Διοίκησης να είναι ταυτόχρονα μέλος και στη LEA. Ωστόσο, θα προσκληθούν εξαιτίας κάποιου δικού τους χαρακτηριστικού και όχι

<sup>983</sup> Training and Enterprise Councils

<sup>984</sup> But it will not be appropriate for colleges to have on their governing bodies representatives of local authorities.



ως εκπρόσωποι ή αντιπρόσωποι των LEAs. Η Κυβέρνηση προσδοκά πως θα προσκληθεί σε αυτές τις θέσεις κάποιο ανώτερο μέλος της διοίκησης του κολλεγίου, επιπρόσθετα του διευθυντή του κολλεγίου που είναι μέλος στις περισσότερες περιπτώσεις (§5.6). Η Κυβέρνηση προτείνει στα υπάρχοντα μέλη που συνδέονται με υπαλληλική σχέση να προστεθεί ένας αντιπρόσωπος του τοπικού TEC· αυτό δείχνει τη σημαντική συνεισφορά του TEC στην επαγγελματική εκπαίδευση. Η νομοθεσία θα δώσει τη δυνατότητα στα Σώματα Διοίκησης να αναθεωρήσουν την άποψή τους για τη σύνθεσή τους και με τη συμβολή του Υπουργού να μεταβάλλουν τις διατάξεις που ορίζουν αυτή τη σύνθεση (§5.7) (DES, 1991b, p. 21).

Παρόμοιες αλλαγές με στόχο να απομακρυνθούν οι LEAs από τα Σώματα Διοίκησης γίνονται σε county sixth form colleges, voluntary controlled sixth form colleges και voluntary aided sixth form colleges. Τα sixth form colleges δίνουν έμφαση στη γενική και όχι στην τεχνική εκπαίδευση. Υπό το νέο καθεστώς μπορούν να αυξήσουν τις προσφερόμενες τεχνικές κατευθύνσεις, καθώς και την εκπαίδευση ενηλίκων. Τα κολλέγια μετά την αλλαγή της νομοθεσίας θα πρέπει να αναθεωρήσουν τα articles of government που καθορίζουν τον τρόπο διεξαγωγής των εργασιών του κολλεγίου (DES, 1991b, pp. 22-23).

Η χρηματοδότηση των κολλεγίων θα περάσει από τις LEAs στα νεοϊδρυθέντα Funding Councils. Το ποσό των 2 δισεκατομμυρίων λιρών περίπου θα μοιραστεί στα κολλέγια μέσω κάποιας σταθερής επιχορήγησης και ενός ποσού που θα αναλογεί στον πραγματικό αριθμό των εγγραφών ανά έτος. Μέσω των TECs τα κολλέγια θα λαμβάνουν και χρήματα από το Υπουργείο Εργασίας για κάποια προγράμματα που συνδέουν την τεχνική εκπαίδευση με τις ανάγκες της τοπικής αγοράς εργασίας. Τα Συμβούλια θα μπορούν να εισηγούνται για το ύψος των διδάκτρων των κολλεγίων. Επίσης, στα καθήκοντά τους είναι η κατανομή των κεφαλαιουχικών δαπανών (Capital Expenditure). Όλες οι χρηματοδοτήσεις θα πρέπει να υπόκεινται σε ελέγχους (audit) για να διασφαλίζεται η λογοδοσία, από και προς το Υπουργείο, τα κολλέγια και το Funding Council. Τα ετήσια αποτελέσματα του audit παρουσιάζονται στο Κοινοβούλιο (DES, 1991b, pp. 26-30).

Ο νόμος θα πρέπει να ρυθμίζει και τον τρόπο με τον οποίο τα περιουσιακά στοιχεία (assets) θα μεταβιβαστούν από τις LEAs στα κολλέγια (DES, 1991b, pp. 32-35). Το White Paper αναδεικνύει ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που σχετίζεται με το καθεστώς εργασίας και αμοιβής των εκπαιδευτικών της μεταλυκειακής εκπαίδευσης. Προς το παρόν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα κολλέγια των LEAs διαπραγματεύονται τα μισθολογικά και εργασιακά ζητήματα μέσω των ενώσεων των εκπαιδευτικών (LEA employers – lecturer unions in the National Joint Council for Further Education), ενώ οι εκπαιδευτικοί των sixth form θεωρούνται εκπαιδευτικοί σχολείων (school teachers) και αποφασίζει για αυτούς ο Υπουργός Παιδείας. Μετά τη μεταρρύθμιση, αρχικά, θα μεταφερθούν με το ίδιο μισθολόγιο στα νέα ιδρύματα. Στις προθέσεις της Κυβέρνησης είναι να διαπραγματεύονται ατομικά με τον εργοδότη (ίδρυμα) υπό την προϋπόθεση να μην θίγονται τα συμφέροντα των φορολογούμενων πολιτών [χαρακτηριστική επιθυμία των φιλελεύθερων/συντηρητικών να επιλέγεται η ατομική διαπραγμάτευση σε εργασιακά ζητήματα και να αποφεύγεται όσο το δυνατό η εμπλοκή των συνδικάτων και των επαγγελματικών ενώσεων] (DES, 1991b, p. 36).

Η κυβέρνηση αποδίδει μεγάλη σημασία στα συστήματα που θα εξασφαλίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που θα παρέχεται από τα κολλέγια (§8.1). Επί του παρόντος υπάρχουν 3 επίπεδα διασφάλισης της ποιότητας (§8.2): α. Τα κολλέγια έχουν την κύρια ευθύνη για τον έλεγχο της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχουν. Αναπτύσσονται για το σκοπό αυτό *δείκτες απόδοσης* σχετικοί με την ποιότητα, που αποτελούν τμήμα του *Πληροφοριακού Συστήματος Διοίκησης* του κολλεγίου. Υπάρχει ανάγκη για αποδοτικά συστήματα που θα βελτιώσουν την ποιότητα και θα συνεισφέρουν στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά τους. β. Υπάρχουν φορείς εξετάσεων και πιστοποιήσεων οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την εγγύηση της ποιότητας των προσόντων (qualifications) που παρέχονται από τα κολλέγια. Στους φορείς αυτούς περιλαμβάνονται το City and Guilds of London Institute, το Business & Technician Education Council, το Royal Society of Arts, ένα πλήθος επαγγελματικών φορέων και τα GCE Boards που προσφέρουν εξετάσεις A level και AS. Ο αριθμός και το επίπεδο των προσόντων που επιτυγχάνονται αποτελούν μέτρηση της

απόδοσης του κολλεγίου. γ. Οι εξωτερικοί ελεγκτές εκπονούν τις ανεξάρτητες κρίσεις για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης και δρουν συμβουλευτικά. Οι δυο κύριοι φορείς είναι το HMI και οι σύμβουλοι των LEAs. Στην §8.3 αναφέρεται πως οι ευθύνες των κολλεγίων και των φορέων πιστοποίησης για τη διασφάλιση της ποιότητας θα παραμείνουν αμετάβλητες. Ο ρόλος όμως της εξωτερικής αξιολόγησης θα αλλάξει. Πρώτον, τα Councils θα έχουν την ευθύνη: για την εξασφάλιση της ποιότητας η οποία θα δημιουργεί και τη βάση της χρηματοδότησης, καθώς και για τις αποφάσεις κατανομής των κονδυλίων ανάλογα με τα αποτελέσματα των ελέγχων. Δεύτερον, οι LEAs δεν έχουν πια κάποιο ρόλο. Στην §8.4 ενημερωνόμαστε πως η Κυβέρνηση προτίθεται να αναθέσει ως καθήκον στα Councils την ανάληψη συμβουλευτικού ρόλου για την ποιότητα των παροχών από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στο άμεσο μέλλον, το ρόλο αυτό θα τον έχει το HMI και δεν αποκλείεται η συγκρότηση και άλλων φορέων που θα παρέχουν συμβουλές για την ποιότητα (DES, 1991b, pp. 38-39).

### **Further and Higher Education Act 1992 – Πρακτικά Βουλής (21/3/1991 – 11/2/1992)**

#### **Επισημάνσεις**

Ο Υπουργός Παιδείας, Mr. Kenneth Clarke, χρησιμοποιώντας συνθηματολογικό λόγο και επίκληση στο ήθος του πομπού δηλώνει πως η Κυβέρνηση είναι αποφασισμένη να πετύχει καλύτερα standards σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Κάνει μνεία στα επιτεύγματα της Κυβέρνησής του (national curriculum, γονεϊκή επιλογή) και επιδεικνύει τις βελτιώσεις που είναι προγραμματισμένες για το εγγύς μέλλον. Αποδίδει στις Κυβερνήσεις των Συντηρητικών το διπλασιασμό του ποσοστού όσων φοιτούν στην ανώτατη εκπαίδευση [επίκληση στο ήθος του πομπού] και εξαγγέλλει προσπάθεια για βελτίωσή του, καθώς “η Βρετανία υπολείπεται των ανταγωνιστών της στη συμμετοχή των ατόμων που αποφοιτούν από την υποχρεωτική εκπαίδευση και κατευθύνονται στη μεταλυκειακή εκπαίδευση και κατάρτιση” [επίκληση στο συναίσθημα του δέκτη – διχαστική χρήση των αντωνυμιών (‘εμείς’ και ‘οι άλλοι’)]. Για τη σχέση των Funding Councils με τα κολλέγια υπογραμμίζει πως δεν τα θέτει υπό κεντρικό έλεγχο αλλά τα απομακρύνει από τον έλεγχο της τοπικής αυτοδιοίκησης. Τονίζει το ρόλο της αξιολόγησης της ποιότητας των ιδρυμάτων και τη συνακόλουθη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Επιμένει στην κατάργηση της διαχωριστικής γραμμής μεταξύ πανεπιστημίων, πολυτεχνείων και κολλεγίων και δίνει βάρος στο να λαμβάνουν όλοι την εκπαίδευση που έχουν ανάγκη και θα τους βοηθήσει στην εύρεση και διατήρηση εργασίας. Απώτερος στόχος είναι η μαζική συμμετοχή στην ανώτατη, τη μεταλυκειακή εκπαίδευση και την κατάρτιση, διατηρώντας παράλληλα υψηλά πρότυπα. Επαινεί το έργο που έχει επιτελέσει το CNAA, το οποίο και καταργείται, και περιγράφει με ζέση τις νέες διαδικασίες ποιοτικού ελέγχου και διαπίστευσης των ακαδημαϊκών τίτλων από τα νέα Συμβούλια και Μονάδες που προβλέπονται από το νόμο. Δίνεται έμφαση στην ποιότητα, στις διαδικασίες παρακολούθησης ποιότητας (quality audit), στην αξιολόγηση της ποιότητας (quality assessment units) και τέλος με βάση την αξιολόγηση στην κατανομή των κονδυλίων του δημοσίου. Επαναλαμβάνει αρκετές φορές πως η προσδοκία της Κυβέρνησης είναι, μέχρι το τέλος της δεκαετίας, ένας στους τρεις νέους να επωφελείται από την υψηλής ποιότητας ανώτατη εκπαίδευση.

Οι Εργατικοί εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με την ανεξαρτησία του προτεινόμενου Σώματος Ποιότητας (quality body), και το αν θα μπορεί να διασφαλίζει την ποιότητα και την ακαδημαϊκή ελευθερία, χωρίς να ελέγχεται από την κυβέρνηση ή από κάποιο καρτέλ θεσμών. Θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη ενός συστήματος για την παρακολούθηση των standards στα εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά χαρακτηρίζουν τις διατάξεις εξαιρετικά ‘ασαφείς’ και ‘θολό’ το καθεστώς λειτουργίας των ιδρυμάτων μεταλυκειακής εκπαίδευσης [επίθεση στο ήθος του πομπού]<sup>985</sup>. Είναι υπέρ της ανάμειξης των LEAs στη διοίκηση των κολλεγίων και προβάλλουν ως επιχείρημα πως έχουν το πλεονέκτημα να μπορούν να επεμβαίνουν επί τόπου όταν υπάρχουν προβλήματα που σχετίζονται με την ποιότητα και τα standards. Χρησιμοποιούν προς επίρρωση των λόγων τους πως το HMI είναι ικανοποιημένο με τον τρόπο που οι LEAs εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους [επίκληση στην αυθεντία]. Δεν παραλείπουν να κατηγορήσουν την Κυβέρνηση πως κάθε χρόνο

<sup>985</sup> HL Deb 21 November 1991 cc 1019 – 1125. [Baroness Blackstone, Labour, Col 1029]

συρρικνώνει τη χρηματοδότηση για την ανώτατη εκπαίδευση. Μέρος της συζήτησης γίνεται το Νοέμβριο και έτσι επικαλούνται μια Αναφορά του Φθινοπώρου όπου τα οικονομικά στοιχεία δεν είναι καθόλου ευόπιμα. Τοποθετούνται λέγοντας πως όσο καλοδεχούμενη και αν είναι μια πρόταση για τη δημιουργία ενός ενιαίου συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης, δεν θα έχει καμιά αξία αν δεν υπάρχει πρόθεση για επαρκή χρηματοδότηση [επίθεση στο ήθος του πομπού]. Οι Εργατικοί θεωρούν πως, καθώς η πρόβλεψη για την αξιολόγηση της ποιότητας μένει εξ ολοκλήρου στα χέρια των συμβουλίων χρηματοδότησης, υπάρχει κίνδυνος η ποιότητα να θυσιαστεί για λόγους κόστους. Το νομοσχέδιο δεν υλοποιεί όσα περιγράφονται στο White Paper για την ποιότητα, δεν αναφέρει το ρόλο των ίδιων των ιδρυμάτων στη διασφάλιση ποιότητας, ούτε περιγράφει στις διατάξεις του οτιδήποτε για τη σύσταση της μονάδας ποιοτικού ελέγχου. Η δικιά τους πρόταση περιλαμβάνει την ύπαρξη ενός ανεξάρτητου Συμβουλίου προτύπων ανώτατης εκπαίδευσης για την επίβλεψη της ποιότητας. Ειρωνεύονται την έλλειψη σαφήνειας για το τι περιλαμβάνει η αξιολόγηση της ποιότητας<sup>986</sup>. Το νομοσχέδιο αποτυγχάνει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για ένα ποιοτικό, αποδοτικό και ανανεωμένο σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης, το οποίο να ανταποκρίνεται στις τοπικές και εθνικές ανάγκες, και το οποίο να δημιουργεί νέες ευκαιρίες στους ανθρώπους να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους. Δυστυχώς, το νομοσχέδιο αποτυγχάνει να κάνει τη δουλειά που χρειάζεται για να επιτευχθεί αυτό.

Οι *Συντηρητικοί* επιμένουν πως η παράταξή τους επέκτεινε την ανώτατη εκπαίδευση και βελτίωσε την παρεχόμενη ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών από τα ιδρύματα. Η πλειοψηφία των Συντηρητικών αγορητών τάσσεται υπέρ της απεμπλοκής των LEAs από τη διοίκηση και τον έλεγχο των κολλεγίων. Στην ίδια λογική με τον Υπουργό, εξαίρουν τη δουλειά του CNAΑ που ήταν η δομή η οποία έφερε τα ιδρύματα σε θέση να μπορούν μόνο τους να διαχειρίζονται τον έλεγχο της ποιότητάς τους και την απονομή πτυχίων. Κάποιοι MPs ανησυχούν πως μετά την κατάργησή του θα παραμείνουν περίπου 70 ιδρύματα, με 40.000 σπουδαστές συνολικά, τα οποία δεν θα έχουν εξουσία απονομής πτυχίων. Συμφωνούν με τη λογική της παροχής πληροφοριών και συμβουλών προς το Υπουργείο από τα Funding Councils. Θεωρούν ότι το quality audit unit και το quality assurance unit θα συμβάλλουν σημαντικά στην υποστήριξη και την ενίσχυση της ποιότητας των ιδρυμάτων. Το επιχείρημα για την απομάκρυνση των φραγμών μεταξύ πανεπιστημιακής και ανώτερης τεχνικής/επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι πως θα αντιμετωπιστούν καλύτερα οι προκλήσεις της παροχής υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλους, ώστε οι πολίτες με τη σειρά τους να μπορούν να βοηθήσουν τη χώρα για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει όπως προχωρά προς τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Επισημαίνουν ότι ο ποιοτικός έλεγχος δεν πρέπει να αποτελεί δούρειο ίππο και να εισάγει παρέμβαση στην ακαδημαϊκή ελευθερία.

Οι *Liberal Democrats* αναφέρουν πως 'η ανάγκη για τη διασφάλιση της ποιότητας στα πανεπιστήμια δεν αμφισβητείται' [εξακολουθητικός χρόνος - αιώνια αλήθεια]. Θεωρούν πως θα δημιουργηθεί μια δομή παρόμοια με το academic audit unit που έχει καθιερωθεί από την CVCP. Διερωτώνται ποια θα είναι η λειτουργία μιας επιτροπής διασφάλισης ποιότητας, που θα αναφέρεται στο Funding Council και όχι απευθείας στα πανεπιστήμια. Περιμένουν από την Κυβέρνηση να καταστήσει σαφές ποια ακριβώς θα είναι τα καθήκοντά της καθώς και τα όρια εντός των οποίων θα πρέπει να λειτουργεί. Ο Λόρδος Grimond στέκεται ιδιαίτερα στο γεγονός πως το νομοσχέδιο δίνει έμφαση στην ποσοτική αξιολόγηση και στη χρήση προτύπων και κριτηρίων. Λέει χαρακτηριστικά πως «Είναι εξαιρετικά δύσκολο, αν όχι αδύνατο και πιθανώς ανάρμοστο να προσπαθήσουν να αξιολογήσουν την ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης σαν να ήταν ένα προϊόν σε ένα σούπερ μάρκετ, με κάποιο πρακτικό κανόνα ή κάποιο εξωτερικό κριτήριο» [ειρωνεία – επίκληση στο συναίσθημα]. Η ποσοτική μέτρηση της επίδοσης των πανεπιστημίων μπορεί να τα καταστήσει ιδρύματα δεύτερης κατηγορίας. Επιχειρηματολογεί λέγοντας πως οι αρετές ενός

<sup>986</sup> Η Κυβέρνηση προφανώς δεν ασχολείται με τέτοιες λεπτομέρειες [ειρωνεία]. Φαίνεται ότι η ποιότητα μπορεί να υποβιβαστεί σε μια σύντομη φράση στο τέλος του άρθρου του νομοσχεδίου που αφορά τη χρηματοδότηση [ειρωνεία]. HL Deb 21 November 1991 cc 1019 – 1125. [Baroness Blackstone, Labour, Col 1029]

ιδρύματος (οι ευκαιρίες για αποκλίνουσα σκέψη ή για τις μεγαλοφυείς ιδέες) πρέπει να πηγαίνουν παρέα με τα ελαττώματά του<sup>987</sup>.

Το *Social Democratic Party* καταθέτει τη δικιά του εκδοχή για τον τρόπο αξιολόγησης της ποιότητας. Δεν είναι σύμφωνο με μια επιτροπή αξιολόγησης της ποιότητας (a quality assessment committee), όπως υπαγορεύεται από το νομοσχέδιο και προτείνει πολλές επιτροπές, με την καθεμία να καλύπτει ένα σύμπλεγμα από σχετικά αντικείμενα σπουδών (π.χ. φυσικές επιστήμες). Τα μέλη των επιτροπών αυτών είναι κατάλληλα για να ξεχωρίσουν τα πραγματικά από τα ψευδεπίγραφα αντικειμενικά αριθμητικά κριτήρια ποιότητας, όπως είναι οι πολύ δημοφιλείς citation indices (δείκτες παραπομπής). Θεωρεί την ανάθεση από τον Υπουργό σε κάποιον να αξιολογήσει τις διαδικασίες που υιοθετούν τα ιδρύματα εισβολή στις ακαδημαϊκές υποθέσεις. Προκρίνουν και την επιλογή του συστήματος του εξωτερικού εξεταστή, το οποίο διασφαλίζει ότι κάθε ανεπάρκεια των προτύπων θα έρθει γρήγορα στο φως. Θεωρούν πως αυτός θα έκανε πολύ πιο γρήγορα από μια “τερατώδη” ενιαία επιτροπή που δεν θα έχει καμία προκαθορισμένη αρμοδιότητα. Ζητούν τροποποιήσεις που θα φέρουν ισορροπία μεταξύ της λογοδοσίας για τη χρήση του δημόσιου χρήματος και της αυτονομίας των ιδρυμάτων.

Η βαρόνη McFarlane<sup>988</sup>, με το ρόλο του Crossbencher, στηρίζει την πρόταση για την κατάργηση του διαχωρισμού πανεπιστημίων και πολυτεχνικών σχολών, τη χορήγηση της εξουσίας απονομής πτυχίων στις πολυτεχνικές σχολές και σε ορισμένα κολλέγια, τη δημιουργία των ενιαίων συμβουλίων χρηματοδότησης για την ανώτατη εκπαίδευση στην Αγγλία, Σκωτία και Ουαλία, τη δημιουργία μιας νέας εθνικής μονάδας ποιοτικού ελέγχου, καθώς και τη δημιουργία επιτροπών αξιολόγησης της ποιότητας στο συμβούλιο χρηματοδότησης. Ζητά η διάλυση του CNAΑ να γίνει διασφαλίζοντας την ομαλή μετάβαση της φιλοσοφίας και των πρακτικών του Συμβουλίου· να μεταφέρει όσο το δυνατόν περισσότερους από τους ανθρώπους του και τους πόρους του στο νέο σύστημα· να επηρεάσει τις νέες ρυθμίσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας που απορρέουν από τη νομοθεσία· και να εκπληρώσει τις υφιστάμενες υποχρεώσεις του έως ότου θεσπιστούν οι νέες διαδικασίες. Εκφράζει την ανησυχία της για τις προτεινόμενες μεθόδους διασφάλισης ποιότητας και αξιολόγησης από ομοτίμους, θεωρώντας πως είναι ένα σημείο που απαιτεί διευκρίνιση. Κάνοντας χρήση έκδηλης διακειμενικότητας και επίκλησης στην αυθεντία χρησιμοποιεί το επιχείρημα του κοσμήτορα του London Bible College που δήλωσε: «...αρχίζει να μοιάζει πάρα πολύ σαν η Κυβέρνηση που κατήργησε το CNAΑ να το επανεφευρίσκει [...] η κυβέρνηση θα πρέπει να προσθέσει σε αυτές τις δύο μονάδες και μια τρίτη η οποία θα μπορεί να συνεχίσει να επικυρώνει πτυχία σε μικρά ιδρύματα που δεν μπορούν ποτέ να αποκτήσουν την απαιτούμενη διαπίστευση».

### 6.3.3.6 Σχόλια – Παρατηρήσεις

Το 1979 οι Συντηρητικοί κερδίζουν τις εκλογές και η Thatcher γίνεται Πρωθυπουργός. Η Βρετανία εξακολουθεί να παλεύει ανάμεσα στην απομόνωση και την επιθυμία να συνταχθεί με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Τα σύμβολα και οι θεσμοί της χώρας διατηρούν την αίγλη τους και η εθνική υπερηφάνεια παραμένει σε υψηλό επίπεδο καθ' όλη την περίοδο διακυβέρνησης των Συντηρητικών. Η Thatcher παρά τα όποια αρνητικά της προσάπτουν –ακόμα και ο χαρακτηρισμός “Iron Lady” δεν έχει πάντα θετικό πρόσημο– ήρθε αντιμέτωπη με πολύ δύσκολες καταστάσεις οι οποίες με τον τρόπο που τις χειρίστηκε άλλαξαν τον τρόπο ζωής στη Βρετανία. Απεργίες και κοινωνική δυσάρεσκεια δεν την έκαμψαν ούτε την απομάκρυναν από την υλοποίηση των φιλελεύθερων πολιτικών που θεωρούσε κατάλληλες να οδηγήσουν τη χώρα στο σημείο που η ίδια έβρισκε ικανοποιητικό. Στις αρχές της δεκαετίας, ανθρακωρύχοι, εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι στο δημόσιο τομέα και υπάλληλοι διαφόρων κλάδων ήρθαν σε ευθεία αντιπαράθεση με την κυβέρνηση. Τελικά αυτό που άλλαξε είναι η Βρετανική κοινωνία στο σύνολό της, χωρίς η Thatcher να χρειαστεί να υπαναχωρήσει. Η συναίνεση των μεταπολεμικών χρόνων έχει εξαφανιστεί και η Thatcher προχωρά σε γενναίες μεταρρυθμίσεις (ιδιωτικοποιήσεις, μεταρρύθμιση των συνδικάτων, φορολογικές ελαφρύνσεις, εισαγωγή των μηχανισμών της αγοράς στην υγεία και την εκπαίδευση).

<sup>987</sup> HL Deb 21 November 1991 cc 1019 – 1125. [Lord Grimond, Liberal Democrats, col 1058]

<sup>988</sup> HL Deb 21 November 1991 cc 1019 – 1125. [Baroness McFarlane of Llandaff, Crossbench, col 1060-1061]

Η παρεμβατικότητα του κράτους στοχευοποιείται και η πρωτοβουλία των ιδιωτών σε όλα τα επίπεδα γίνεται αποδεκτή. Οι οικονομικοί δείκτες διαμορφώνονται σε καλύτερο επίπεδο, ενώ η οικονομία της Βρετανίας στηρίζεται στον τομέα των υπηρεσιών (τραπεζικές επενδύσεις, άνθηση της κεφαλαιαγοράς, νέα επαγγέλματα). Οι αλλαγές δημιουργούν ένα χάσμα μεταξύ των Βρετανικών περιφερειών (Νότος που ευημερεί και φτωχός Βορράς). Η Thatcher έπεισε τους πάντες πως η επιδίωξη του πλούτου είναι θεμιτή και ότι η εξάρτηση από το κράτος πρόνοιας είναι κακή. Προς το τέλος της δεκαετίας του 1980 αρχίζει να έχει εσωκομματικές διαμάχες για την Ευρωπαϊκή πολιτική και σταματά να είναι δημοφιλής. Η ιστορία επαναλαμβάνεται και είναι οι backbenchers των Tory που την έριξαν και όχι οι ψηφοφόροι. Ο μετριοπαθής John Major αναλαμβάνει να βοηθήσει τη Βρετανία να μεταβεί από την ένταση της περιόδου της Thatcher σε μια περίοδο που θα κυριαρχεί η πολιτική και κοινωνική συναίνεση. Κατάβαλλε προσπάθειες να αντιμετωπίσει την ύφεση στην οικονομία, αλλά και να επαναφέρει τον ενθουσιασμό των πολιτών για τις Βικτωριανές αξίες και τη θρησκεία (“Back to the basics”). Κάποια περιστατικά διαφθοράς που δημοσιοποιήθηκαν έκαναν την κυβέρνηση να χάσει την αξιοπιστία της.

Το 1979 η προτεραιότητα της Thatcher ήταν η μείωση του πληθωρισμού και ο περιορισμός της επιρροής των συνδικάτων. Στην αρχή της θητείας της –με υπουργό τον Mark Carlisle, ειδικό σύμβουλο τον Stuart Sexton, μια σειρά από think tanks και study groups που προσπαθούσαν να επηρεάσουν την κυβερνητική πολιτική– όλα στρέφονταν γύρω από τις αρχές της *Νέας Δεξιάς*. Βλέπουμε να λειτουργεί μια σύζευξη ενός φιλελεύθερου κομματιού που υποστήριζε την ελεύθερη οικονομία και ενός παραδοσιακού που υπερασπιζόταν την κρατική παρέμβαση. Πριν τις εκλογές οι Συντηρητικοί είχαν αποφασίσει, μεταξύ άλλων μέτρων, να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά το HMI και το Assessment of Performance Unit (APU). Εννοείται πως δεν παραιτήθηκαν από την επιθυμία τους να αναγεννηθούν τα direct grant grammar schools που κατήργησαν οι Εργατικοί το 1975. Το 1981 ο μετριοπαθής Carlisle αντικαθίσταται από τον Keith Joseph. Ο Joseph δεν επιθυμούσε συναίνεση αλλά ήταν θερμός υποστηρικτής της ελεύθερης αγοράς (γονεϊκή επιλογή και εκπαιδευτικά voucher). Εξάλλου, ήταν πρωτεργάτης του δόγματος “Thatcherism”. Για να πάρουν τον έλεγχο στην εκπαίδευση οι Συντηρητικοί προβαίνουν σε τρεις σημαντικές μεταρρυθμίσεις: σχεδιάζουν νέο αναλυτικό πρόγραμμα, ελέγχουν τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την εφαρμογή του curriculum αλλά και την εκπαίδευσή τους, παρεμβαίνουν στο έργο των LEAs. Για να ελεγχθούν οι εκπαιδευτικοί ιδρύεται το Council for the Accreditation of Teacher Education και περιχαράκωνεται ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να επέμβουν και να επηρεάσουν τη σχεδίαση του αναλυτικού προγράμματος. Η πρόταση του Keith Joseph, το 1985, να συνδεθεί η απόδοση με τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, έφερε ως αποτέλεσμα έναν ολόκληρο χρόνο κινητοποιήσεων. Δεν επιθυμούσαν επέκταση της εκπαίδευσης και αυτό έμοιαζε λογικό εντός της ύφεσης. Η μη επέκταση συνοδεύτηκε από περικοπές δαπανών –ειδικά τα πανεπιστήμια βίωσαν μέσα σε μια τριετία περικοπές 15-20%– και έτσι η λιτότητα συνδυάστηκε με τον ελιτισμό των Συντηρητικών για την ανώτατη εκπαίδευση. Η επιρροή της ιδεολογίας της *Νέας Δεξιάς* μετέτρεψε τον τρόπο λειτουργίας των πανεπιστημίων· άρχισε η υλοποίηση στοχευμένης έρευνας, προσδοκώντας στη διαφοροποίηση που θα ενίσχυε τον ανταγωνισμό, και κατά συνέπεια η ροή των χρηματοδοτήσεών τους ήταν ανισομερής. Η ακαδημαϊκή ελευθερία των ανωτάτων ιδρυμάτων τους εμπόδιζε να επιβάλλουν τι θα διδαχθεί και έτσι συμβιβάστηκαν με το δομικό μετασχηματισμό τους και απέφυγαν την ανοικτή αντιπαράθεση. Στα σχολεία ήταν πιο εύκολο να επιβληθεί η φιλοσοφία τους. Το πρόγραμμα που επέλεξαν να επιβάλλουν υπηρετούσε τόσο την επιχειρηματικότητα όσο και την παράδοση. Κατηγόρησαν τη γραφειοκρατία πως δεν ευνοεί την επιχειρηματικότητα και την ελευθερία επιλογής, αλλά και τους εργαζομένους πως απαιτούσαν χρηματοδοτήσεις, χαμήλωσαν την ποιότητα και πολιτικοποίησαν το curriculum. Για την εφαρμογή της πολιτικής τους συνεπικουρούνται στο έργο τους από κάποια think tanks και το δημοφιλή τύπο, με το δεύτερο να χρησιμοποιεί τη *ρητορική της κρίσης*. Για το ζήτημα της προαγωγής της αγγλικής εθνικής ταυτότητας χρησιμοποιήθηκε η *ρητορική της λαιδορίας* (discourse of derision), ώστε να εμφανιστούν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των Εργατικών ως ακραία αντιβρετανικές, γραφειοκρατικές, πολιτικοποιημένες, απομακρυσμένες από τον κεντρικό ρόλο της εκπαίδευσης και

να νομιμοποιηθεί η εκπαιδευτική πολιτική των Συντηρητικών. Τα παραπάνω προετοίμασαν την κοινή γνώμη να δεχθεί τις αλλαγές του 1988-ERA για τις έννοιες έθνος και οικογένεια.

Ο Ted Baker αντικαθιστά τον Keith Joseph το 1986 στο Υπουργείο Παιδείας, σε μια προσπάθεια να μετριαστούν οι αντιδράσεις στη ριζοσπαστική πολιτική που πρέσβευε ο πρώτος, και η οποία τον έφερε σε αντιπαράθεση με τις ενώσεις των εκπαιδευτικών αλλά και με μέρος των Tories που δεν συμφωνούσαν με τις επιλογές του. Αντιπροσωπευτικό του «που όδευε η εκπαίδευση» με τη Thatcher ήταν ένα φυλλάδιο με τίτλο *SOS: Save Our Schools* στο οποίο βουλευτές των Tories, αλλά και η ίδια η Thatcher, ζητούσαν τη δημιουργία ανεξάρτητων Σωμάτων Διοίκησης αποτελούμενων από γονείς που θα μπορούν να ορίζουν μισθούς και να ελέγχουν τα έξοδα, απευθείας χρηματοδότηση των σχολείων από το DES με βάση τον αριθμό των μαθητών και δικαίωμα στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο του παιδιού τους.

Μετά το 1987 η πανεπιστημιακή εκπαίδευση διευρύνεται με στόχο τα ιδρύματα να αυξήσουν αριθμητικά τους φοιτητές τους και να επιβιώσουν σε συνθήκες ανταγωνισμού. Έχουν προηγηθεί αναφορές που προτείνουν τη διοίκησή τους με όρους ιδιωτικού τομέα. Παράλληλα ξεκινά η αξιολόγηση των ερευνητικών τους προγραμμάτων. Στη συνέχεια με νόμους του 1988 και του 1992 τα ιδρύματα λογοδοτούν στην κυβέρνηση και οι ακαδημαϊκοί στερούνται την αυτονομία και τη σιγουριά της θέσης εργασίας τους. Οι Εργατικοί κατηγορούν την κυβέρνηση για ταξικό διαχωρισμό των ιδρυμάτων, καθώς μόλις 12 πανεπιστήμια λαμβάνουν τη μισή χρηματοδότηση.

Στα σχολεία οι αλλαγές ήταν ξεκάθαρα ταυτόσημες με τον προσανατολισμό στην οικονομία της αγοράς. Το Local Management of Schools (LMS) έδωσε τον έλεγχο του προϋπολογισμού τους στους διευθύνοντες των σχολείων –μέχρι τώρα ήταν στα χέρια των τοπικών αρχών. Το ίδιο συνέβη με το προσωπικό, την εκπαιδευτική πολιτική και τους υλικούς πόρους των σχολείων. Επιλογή των γονιών ήταν και αν το σχολείο θα αποχωρήσει από τη LEA (opt-out) και θα μετατραπεί σε grant-maintained (GMS), λαμβάνοντας απευθείας χρηματοδότηση από την κυβέρνηση. Οι επιθεωρήσεις των σχολείων διενεργούνται πλέον από τον Ofsted. Τα σχολεία δρουν πια σε ένα κλίμα ρύθμισης και ανταγωνισμού, συγκέντρωσης και αυτονομίας. Τέλος της δεκαετίας του 1980 και αρχές της δεκαετίας του 1990, η εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει στην αποτελεσματική εκπαίδευση, την ισχυρή ηγεσία και τη διαφοροποίηση που θα αυξήσει τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο 1988-Education Reform Act, που είναι γνωστός ως 'The Baker Act', είναι αυτός που μετέφερε τον έλεγχο στο υπουργείο παιδείας. Οι Συντηρητικοί επιθυμούσαν σφόδρα να εισάγουν στο δημόσιο τομέα κάποια από τα χαρακτηριστικά της ελεύθερης αγοράς. Οι πολιτικοί τους αντίπαλοι θεωρούν πως με τον 1988-ERA εισήγαγαν λαθραία την επιλεκτικότητα. Μια βασική αλλαγή είναι η εισαγωγή των grant-maintained schools (GM) και οι διάφοροι τρόποι με τους οποίους μπορούσαν να χρηματοδοτηθούν τα σχολεία (από τοπική αρχή, απευθείας από το κράτος, να λαμβάνουν επιπλέον χρηματοδότηση από τους γονείς κ.λπ.). Ο νόμος άφησε αιχμές για προώθηση του voucher, καθώς το Local Management of Schools (LMS) μοιράζει τα χρήματα με βάση ένα τύπο που λαμβάνει υπόψη του τον αριθμό των μαθητών ανά σχολείο και αν αυτό συνδυαστεί με τις ελεύθερες εγγραφές τότε μπορεί να το προαναγγέλλει. Οι κύριες διατάξεις του ήταν το «βασικό αναλυτικό πρόγραμμα», η λειτουργία του LMS, τα GM schools, τα City Technology Colleges (CTCs), αλλαγές στη μεταλυκειακή και ανώτατη εκπαίδευση, ίδρυση χρηματοδοτικών σωμάτων (Universities Funding Council, Polytechnics and Colleges Funding Council) και η κατάργηση της Inner London Education Authority (ILEA). Όπως είδαμε ο νόμος έχει τα χαρακτηριστικά της διακυβέρνησης των Tories. Τα σχολεία λογοδοτούν στην κεντρική κυβέρνηση και εφαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα του DES, ενώ, μέσω των σωμάτων διοίκησής τους, διαχειρίζονται μια σειρά από θέματα όπως τα οικονομικά, οι διορισμοί και οι απολύσεις των εκπαιδευτικών κατά τρόπο που αρμόζει σε ένα αποκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης.

Ο 1988-ERA έθεσε σε λειτουργία ένα αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα που δεν άφησε περιθώρια καινοτομίας στους εκπαιδευτικούς. Η αντίδρασή τους σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν έντονη –π.χ. το 1993-4 μπόϊκόταραν τα Standard Assessment Tests. Οι εξετάσεις των key-stages αύξησε το άγχος όλων των ενεχομένων. Η δημοσίευση των πινάκων κατάταξης βοήθησε τους γονείς

να επιλέξουν σχολείο αλλά αύξησε και αυτό με τη σειρά του το άγχος των εκπαιδευτικών και της διοίκησης των σχολείων. Ο διευθυντής μετατράπηκε σε manager οργανισμού και τα μέλη του διοικητικού σώματος είχαν θεσμικό ρόλο. Για να έχουν έσοδα τα σχολεία θα έπρεπε να αυξήσουν τον αριθμό των μαθητών τους και ο τρόπος που γινόταν αυτό δεν ήταν πάντα νόμιμος. Κατάφερε να υλοποιήσει τις βασικές κυβερνητικές επιδιώξεις στις οποίες περιλαμβάνονταν η δημιουργία «εκπαιδευτικής αγοράς», η αποδυνάμωση των τοπικών αρχών και η επίρριψη ευθυνών στα σχολεία για τις περικοπές δαπανών που ακολούθησαν. Παρά τις ενστάσεις ακόμα και μελών του κόμματός της, ανάμεσά τους και ο πρώην υπουργός παιδείας Carlisle, η Thatcher καταργεί την ILEA και πολλοί ισχυρίζονται πως αυτό αποτελούσε μια ακραία πράξη πολιτικής εμπάθειας. Οι εκπαιδευτικοί βίωσαν τις ενώσεις τους να αποδυναμώνονται, το φόρτο εργασίας τους να αυξάνεται και τη δουλειά τους να ελέγχεται διαρκώς από τη διοίκηση του σχολείου και τους επιθεωρητές με αποτέλεσμα να στερηθούν την αυτονομία. Στη μείωση της αυτονομίας τους συνέδραμε και το national curriculum που δεν τους άφηνε να αυτενεργούν. Η ρητορική της λογοδοσίας και των επιτευγμάτων που κυριάρχησε έκαμψε το ριζοσπαστισμό των δασκάλων αλλά και των μαθητών οι οποίοι τώρα πια προσηλώθηκαν στο πως θα επιτύχουν στις εξετάσεις. Η ελεύθερη επιλογή σχολείου από τους γονείς δημιούργησε ένα πιεστικό κλίμα, όπου προνομιούχοι γονείς υπερέβαλαν εαυτόν ώστε να εξασφαλίσουν καλύτερες εκπαιδευτικές συνθήκες στα παιδιά τους. Σχολεία με θέσεις που είχαν υπερκαλυφθεί, υψηλού κύρους, με αξιόλογο ανθρώπινο δυναμικό και άφθονους πόρους ήταν το όνειρο κάθε γονιού και το ατομικό συμφέρον υπερίσχυε του συλλογικού.

Ο Major λίγο μετά την εκλογή του ξεκίνησε την καμπάνια "*Back to Basics*", με την οποία σκόπευε να ωθήσει τη Βρετανία στην επιστροφή στις Βικτωριανές ηθικές αξίες. Μετά τις εκλογές, αναλαμβάνει υπουργός παιδείας ο John Patten. Σε μια προσπάθεια να καμφθεί η αντίδραση στην κατάργηση των comprehensive schools, η κυβέρνηση δοκιμάζει να μετατρέψει την '*επιλογή-selection*' σε '*ειδίκευση-specialisation*'. Σταδιακά η επιλογή είχε αντιστραφεί, ενώ θα έπρεπε οι γονείς να επιλέγουν σχολείο τελικά το σχολείο είναι αυτό που επιλέγει τους μαθητές που επιθυμεί. Με την έκδοση ενός White Paper με τίτλο *Choice and Diversity* το 1992 αιτιολογείται ο *1993-Education Act*. Ενθαρρύνεται η εξειδίκευση, απαξιώνεται ο ρόλος των τοπικών αρχών και προβάλλονται τα GM schools. Πιστός στην τακτική του να εξοικονομεί χρήματα ο Major, το 1997, καταφέρνει οι δαπάνες να φτάσουν στο χαμηλότερο επίπεδο από το 1960. Στην ανώτατη εκπαίδευση εξοικονομούνται χρήματα μέσω περικοπών. Οι πιέσεις όλων οδήγησαν σε αναθεώρηση του curriculum το 1995. Τόσο όσα επισημάνθηκαν στην αναφορά Dearing για την Ανώτατη εκπαίδευση, όσο και ζητήματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, διευθετήθηκαν με τέτοιο τρόπο που στη συνέχεια ενσωματώθηκαν στην εκπαιδευτική πολιτική της διάδοξης κυβέρνησης των Εργατικών. Μια επίσης ενδιαφέρουσα αναφορά είναι η '*Three Wise Men Report*', την οποία ο Major χρησιμοποίησε πριν τις εκλογές του 1992 για να στηρίξει την επαναφορά της επιλεκτικότητας και των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας. Η αναφορά ήταν ρητά επηρεασμένη από το National Curriculum και τη λογική των τακτικών ελέγχων και έφερε διαμάχες με τους εκπαιδευτικούς που είχαν ανατραφεί με την προοδευτική αναφορά Plowden.

Ο σημαντικότερος, αλλά και ο πρώτος νόμος αξιολόγησης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην περίοδο που μελετάμε, είναι ο *1992-Education (Schools) Act*. Ο διάσημος αυτός νόμος ιδρύει τον Ofsted, ο οποίος αναλαμβάνει με ιδιωτικούς αναδόχους να επιθεωρεί τα σχολεία και οι αναφορές του να δημοσιεύονται. Ο νόμος καταρράκωσε τους εκπαιδευτικούς αμέσως μόλις ψηφίστηκε, καθώς κατάφερε να τους γεμίσει άγχος με τη γραφειοκρατία, την επιθεώρηση, αλλά και με τα αρνητικά σχόλια του πρώτου διευθυντή του Οργανισμού Chris Woodhead.

Ο λόγος ίδρυσης του Ofsted σχετίζεται και με την πρόδρομη κατάσταση που επικρατούσε στην επιθεώρηση των σχολείων της Αγγλίας, δηλαδή το HMI. Μια σειρά από ενδιαφέρουσες αναφορές μας αποκάλυψαν πώς εργαζόταν το σώμα μέχρι και την κατάργησή του το 1992. Το μέγεθος του οργανισμού ήταν δυσανάλογο σε σχέση με το ρόλο που θα μπορούσε να έχει. Ο εκπαιδευτικός κόσμος πριν το 1974 ήταν εχθρικά διακείμενος σε κάθε είδους επιθεώρηση και ακόμα χειρότερα σε μια επιθεώρηση από ένα κεντρικό εθνικό σώμα Επιθεωρητών. Υπήρχαν έρευνες του σώματος από τη δεκαετία του 1970 που προετοίμαζαν το έδαφος για κάποιες από τις

εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Για παράδειγμα, μια από τις έρευνες του HMI καταδεικνύει την έλλειψη ενός εθνικού πλαισίου για το αναλυτικό πρόγραμμα. Το 1983, η κυβέρνηση της Thatcher, μέσω μιας έρευνας που κατέθεσε στο κοινοβούλιο, στοιχειοθετεί την απαίτηση για αύξηση του αριθμού των επιθεωρητών. Μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1970 (έχει προηγηθεί η πετρελαϊκή κρίση και ο πληθωρισμός βρίσκεται στα ύψη) ξεκινά η έκδοση αναφοράς εξόδων (*The HMI Annual Expenditure Exercise*) για να ερμηνευτεί η σύνδεση ποιότητας και διαθέσιμων πόρων στην εκπαίδευση. Οι αναφορές του HMI τυπώνονται από το υπουργείο σε περιορισμένο αριθμό και τα αποτελέσματα δεν δημοσιοποιούνται. Η δημοσίευση των αναφορών ξεκινά μόλις το 1983. Μετά το 1983 αρκετές από τις επιθεωρήσεις είχαν στόχο συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα και αξιολόγηση). Όσοι αναφέρονται θετικά για το HMI του καταλογίζουν πως για 153 χρόνια συμβούλεψε κυβερνήσεις και συνέβαλε στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Προοδευτικά μέσα στη δεκαετία του 1980 οι υπουργοί παιδείας προσπάθησαν να ανεξαρτητοποιήσουν τα σχολεία από τις LEAs αλλά και να υιοθετηθεί παντού το national curriculum. Επίσης, ο ERA αύξησε τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων και έβαλε σε νέο πλαίσιο την αξιολόγησή τους. Το HMI είχε ενεργό συμμετοχή στην ανάπτυξη του National Curriculum, μέσω των ερευνών της δεκαετίας του 1970 και των διαρκών επιθεωρήσεων της δεκαετίας του 1980 – όπως είδαμε είχε ήδη αναπτύξει ένα μοντέλο αναλυτικών προγραμμάτων, χρησιμοποιώντας τα Red Books της Sheila Browne.

Το 1990/91 οι σημαντικότερες αποφάσεις για την εκπαίδευση λαμβάνονταν κεντρικά από την κυβέρνηση. Επί υπουργίας του Kenneth Baker, το *Annual Expenditure Report* μετασχηματίστηκε σε *Annual Report on the State of Education in England* και επιτελούσε SWOT ανάλυση στο εκπαιδευτικό σύστημα, παρείχε συμβουλές σχετικά με την ανάθεση των εργασιών που απαιτούνται για βελτίωση και συνέδραμε ώστε να διαχυθούν οι καλές πρακτικές. Οι αναφορές και οι συστάσεις ήταν ενοχλητικές για την κυβέρνηση και το Number 10 της Downing Street, καθώς παρά την επιθυμία τους για συνεχή πληροφόρηση, τους ενοχλούσε η δημοσιοποίηση των αναφορών που έκρυβαν μη κολακευτικά στοιχεία για το εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, οι απαιτήσεις του ERA ήταν ένα πιο ισχυρό σύστημα επιθεωρήσεων με τακτικό reporting. Ο Major και ο Kenneth Clarke χρησιμοποίησαν και την εκπαίδευση για την επανεκλογή των Tory. Η μεταστροφή προς την επικράτηση των χαρακτηριστικών της αγοράς έπρεπε να υποστηριχθεί από τακτικές και συχνές επιθεωρήσεις. Αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για τη δημιουργία του Ofsted. Προβληματισμοί σε σχέση με τον τρόπο λειτουργίας του νέου οργανισμού αποτέλεσαν: το γεγονός πως δεν επιθεωρεί ο ίδιος, η ανεξαρτησία του που δεν αφήνει το περιθώριο απρόσκοπτης επικοινωνίας με το υπουργείο, ο προβληματισμός για το εάν όταν αντιτίθεται σε μια πολιτική αυτό είναι προσωπική άποψη του HMCI ή στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα. Τόσο η εισαγωγή του National Curriculum όσο και η 'big idea' του John Major για το Citizen's Charter (προσαρμοσμένο για τις σχολικές ανάγκες σε Parent's Chapter) πυροδότησαν την αλλαγή στο ρόλο του HMI, καθώς όλοι πίστευαν ότι απαιτούνται τακτικές επιθεωρήσεις. Τα προσκείμενα στη δεξιά think-tanks θεωρούσαν φιλελεύθερο το HMI και το αντιμετώπιζαν με καχυποψία. Όταν ο νόμος κατατέθηκε στο κοινοβούλιο δέχθηκε κριτική και τροποποιήσεις από όλα τα κόμματα, ακόμα και από βουλευτές της κυβέρνησης, ενώ ειδικά στη Βουλή των Λόρδων η αντίδραση ήταν μεγάλη. Εντούτοις, όλοι τελικά συμφώνησαν με τις τροπολογίες και ο Ofsted δημιουργήθηκε. Ο νόμος ψηφίστηκε και άφησε κάποιο παράπονο σε όλες τις ομάδες των ενεχομένων (HMI, LEAs, τους πολιτικούς της Αριστεράς, τους right-wing lobbyists κ.α.).

Μια λεπτομέρεια για τη λειτουργία του Ofsted που πρέπει να αναδειχθεί είναι το μέγεθος του οργανισμού και το πλήθος των παραγόμενων αναφορών. Ο Ofsted επιθεωρεί με ομάδες επιθεώρησης και registered inspectors, ενώ οι αναφορές του ετησίως φτάνουν τις 6000 (το HMI εξέδιδε 350-400 αναφορές –150 από αυτές αφορούσαν πλήρεις επιθεωρήσεις). Ένα ακόμα σημείο που πρέπει να υπογραμμιστεί είναι πως οι επιθεωρήσεις που διενεργούνται πλέον από τον Ofsted στην Αγγλία βρίσκονται σε αρμονία με τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας. Επιπρόσθετα, η έμφαση βρίσκεται στην αξιολόγηση της διδασκαλίας, σε αντίθεση με τις χώρες που εστιάζουν στις πρακτικές διοίκησης και στην οργάνωση και όχι στην επίδρασή τους στο μαθητή. Ένα χρόνο μετά τη



θεσμοθέτησή του ο Ofsted εκδίδει το *Handbook for the Inspection of Schools* και το *Framework for the Inspection of Schools*. Τα έγγραφα αυτά χρησιμοποιούνται από τα σχολεία για την αυτοαξιολόγηση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού τους. Μια αρνητική επισήμανση για τις επιθεωρήσεις είναι το υψηλό τους πλέον κόστος, καθώς υλοποιείται σε όλες τις σχολικές μονάδες σε τακτά διαστήματα. Το πρόγραμμα επιθεώρησης στοίχιζε το 1995 περισσότερο από £100.000.000 το χρόνο. Παρά την πίστη όλων πως η επιθεώρηση θα βελτιώσει τα σχολεία, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες δεν λειτουργεί ο αναμενόμενος κοινωνικός Δαρβινισμός. Οι αιτίες είναι πολλές: δεν υπάρχουν εναλλακτικές επιλογές (π.χ. απομακρυσμένα σχολεία), ανέτοιμοι εκπαιδευτικοί (ελλιπής επιμόρφωση στην επιθεώρηση και τον έλεγχο, τοπικιστές, ανίκανοι να εντοπίσουν αμερόληπτα τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του σχολείου τους), διευθυντές που ωραιοποιούν καταστάσεις, απροθυμία να εφαρμοστούν οι επισημάνσεις του Ofsted.

Ο έλεγχος δεν είναι ουδέτερος ιδεολογικά και συνδιαμορφώνει τα κριτήρια με τα οποία κάτι χαρακτηρίζεται εξαιρετικό. Έτσι ο Ofsted, πιέζοντας άτυπα τα σχολεία να συμμορφωθούν με το πρότυπο που χρησιμοποιεί για να κάνει έλεγχο, εξαφανίζει την ποικιλομορφία. Υπάρχουν αρκετοί ερευνητές που επιθυμούν μετά την εφαρμογή του *1992-Education (Schools) Act* βελτιώσεις στον τρόπο επιθεώρησης. Κυρίως θέλουν να στραφεί σε μια προσέγγιση που να μοιάζει με το *quality assurance*. Αυτό μεταφράζεται σε ανάθεση στο εργατικό δυναμικό της ευθύνης για την ποιότητα. Ζητούν, επιπλέον, να γίνουν αλλαγές ώστε να μην ξεπερνά το κόστος της επιθεώρησης το όφελος που επιφέρει (π.χ. μικρότερο δείγμα σχολείων). Μια ακόμα πιο επιφυλακτική ομάδα ερευνητών προσθέτει στο «οι άνθρωποι αγχώνονται όταν αξιολογούνται» και το «οι άνθρωποι καταρρακώνονται όταν χαρακτηρίζονται ανεπαρκείς». Η επιθεώρηση συνδέεται με την αποκάλυψη προσωπικών αδυναμιών και προκαλεί αρνητικά συναισθήματα που κάποιες φορές ξεπερνούν τα θετικά στοιχεία που συνδέονται με τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Στο κοινοβούλιο κυβέρνηση και αντιπολίτευση αντιπαρατίθενται πολύ έντονα. Σε αυτό συμβάλλουν τόσο η ιδιαιτερότητα του νόμου όσο και το γεγονός πως πλησιάζουν οι επόμενες γενικές εκλογές. Ένα μέρος της αντιπαραθέσης έχει να κάνει με την αντικατάσταση του HMI από τον Ofsted. Το HMI είναι ένα σώμα που έχει αποδείξει την αξία του και έχει πολλές συμπάθειες. Οι βουλευτές καταθέτουν μαρτυρίες για ‘αγαπητούς επιθεωρητές’ που συμβουλεύουν με στόχο τη βελτίωση χωρίς διάθεση επίπληξης. Οι Συντηρητικοί τάσσονται υπέρ του Ofsted και της κουλτούρας λογοδοσίας που θα αναπτυχθεί στα σχολεία και θα βελτιώσει την ποιότητά τους. Οι γονείς και η ευρύτερη κοινωνία θα ενημερώνονται για τα σχολεία και θα επιλέγουν με καθαρά κριτήρια αυτό που ταιριάζει στα παιδιά τους. Οι Εργατικοί κάνουν λόγο για ένα νομοσχέδιο που θα “καταστρέψει την ποιότητα της εκπαίδευσης της χώρας” και μεταρρυθμίσεις “ανόητες, ασύνετες και εξαιρετικά επιζήμιες”. Επικεντρώνονται στο να επισημάνουν τα “πραγματικά” για αυτούς προβλήματα της εκπαίδευσης που δεν είναι άλλα από την υποχρηματοδότηση και το μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη. Οι Liberal Democrats δεν συμφωνούν με τη διάλυση του HMI και ζητούν το μετασχηματισμό του Σώματος.

Στον *Education Act 1993* το πέμπτο μέρος αφορά τα σχολεία που αποτυγχάνουν και έχει διατάξεις που επεκτείνουν τον *1992 Education (Schools) Act*.

Ο νόμος αυτός έχει ένα πολύ ενδιαφέρον White Paper το *Choice and Diversity*, στο οποίο υπάρχει μια σειρά από κεφάλαια που σχετίζονται με την ποιότητα και την αξιολόγηση των σχολείων. Η εισαγωγή της εισηγητικής διατυμπανίζει τη βασική αρχή του φιλελευθερισμού πως “το σχολείο συνεισφέρει το ίδιο στο άτομο και στην κοινωνία”. Γίνεται επίκληση στο συναίσθημα και συνδέεται το μέλλον της Βρετανίας με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Υπάρχει ειδική αναφορά στην ανάγκη να μετατραπεί η “ομοιομορφία - uniformity” σε “ποικιλομορφία - diversity”. Υπογραμμίζεται πως η ποικιλομορφία είναι σύμφυτη με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και ότι η αυτονομία επιτρέπει σε γονείς και μαθητές να απαιτήσουν περισσότερη ποιότητα. Η κυβέρνηση συντάσσεται πλήρως με τη γονεϊκή επιλογή, την παρέμβαση σε θέματα του σχολείου και την αναζήτηση της αριστείας. Οι Συντηρητικοί από το 1979, σύμφωνα με το White Paper, θεωρούν πως η ποιότητα στη εκπαίδευση επιτυγχάνεται με τη θέσπιση ενός *national curriculum*, περισσότερες επιλογές και λογοδοσία, μεγαλύτερη αυτονομία και συχνές

επιθεωρήσεις. Για να μετρηθεί η ποιότητα απαιτείται να υφίσταται συστηματική σχολική αξιολόγηση (assessment). Δεν αρκούν λίγες αποσπασματικές συμβουλές αλλά χρειάζεται «όλα τα σχολεία να υπόκεινται σε τακτική και αυστηρή επιθεώρηση (inspection) υπό το άγρυπνο βλέμμα του νέου και ισχυρού Chief Inspector των σχολείων». Συγχρόνως, πρέπει να γίνεται αποτίμηση (appraisal), η οποία θα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εκτιμούν (evaluate) τις καλές πρακτικές των ομοτίμων τους. Για να ευδοκιμήσουν τα καλά σχολεία η κυβέρνηση δεσμεύεται να επιτρέπει οι πόροι να ακολουθούν το μαθητή. Η λογοδοσία, με τη βοήθεια του Ofsted και συγκεκριμένα με τις αναφορές επιθεωρήσεων, θα αφορά όχι μόνο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και τη φοίτηση, την οποία το White Paper παρουσιάζει ως τη Λυδία Λίθο της ικανότητας του σχολείου να λειτουργεί σωστά. Η ισχυρή και ικανή ηγεσία περιγράφεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την παροχή καλής εκπαίδευσης. Η επιθεώρηση θα πρέπει να απομυθοποιηθεί και να πληροφορεί τακτικά τους γονείς για το τι συμβαίνει στα σχολεία· ο στόχος είναι να εξετάζονται 6.000 σχολεία ανά έτος. Υπό το πρίσμα του Parent's Charter, οι γονείς έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα των επιθεωρήσεων των σχολείων των παιδιών τους και αυτά θα αποτελούν τη βάση των συγκριτικών στοιχείων που θα βρίσκονται στη διάθεση των γονιών, των σωμάτων διοίκησης, των LEAs και της τοπικής κοινωνίας. Το White Paper δεν συμφωνεί με την ύπαρξη κριτηρίων επιλογής εισόδου σε ένα σχολείο. Η επιλογή θα πρέπει να γίνεται από τους γονείς, με κριτήριο το πόσο έχει αναπτύξει το σχολείο τα δυνατά του σημεία και έχει γίνει ελκυστικό, και να διατηρείται η αρχή της ελεύθερης πρόσβασης. Αυτό είναι ένα σημείο με το οποίο διαφωνούν κάθετα οι Εργατικοί, που επικαλούνται πως τελικά το σχολείο είναι αυτό το οποίο επιλέγει τους μαθητές που επιθυμεί να φοιτήσουν σε αυτό. Τα αποτελέσματα των σχολείων θα υπόκεινται σε αυστηρό έλεγχο (λογοδοσία) και η πίεση αυτή θα τα οδηγεί στο να θέτουν υψηλότερα standards. Τα Σώματα Διοίκησης θα έχουν πρωταρχικό ρόλο τη διασφάλιση ποιότητας και τον εντοπισμό όσων σχολικών μονάδων έχουν σημαντικά προβλήματα. Η αναφορά έχει ως κύριο στόχο να δώσει λύσεις στο πως η πολιτεία θα χειριστεί τα σχολεία που αποτυγχάνουν (υποαπόδοση μαθητών). Συνδέει άμεσα την αποτυχία με την κακή ηγεσία και διοίκηση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Ζητά να δημιουργείται αμέσως πλάνο δράσης με την υποστήριξη των LEAs, το οποίο θα φτάνει μέχρι την ανάληψη της διοίκησης του σχολείου από μια διορισμένη Εκπαιδευτική Εταιρεία. Ενδεχομένως να προκύψουν αλλαγές στο προσωπικό και την ανώτερη διοίκηση, αλλαγή στο χαρακτήρα του σχολείου ή και κατάργησή του. Η επιθυμία της κυβέρνησης είναι ένα σταθερό εκπαιδευτικό σύστημα που θέτει διεθνή επίπεδα αριστείας και πιστεύει ότι η αριστεία επιτυγχάνεται πιο εύκολα σε συνθήκες ποικιλίας και επιλογής (diversity and choice).

Στο κοινοβούλιο ο Υπουργός Παιδείας κάνει λόγο για αριστερό ιδεολόγημα που επιζητά την ομοιομορφία και τη συμμόρφωση. Επιτίθεται σε αυτό με την άποψη των Συντηρητικών που θεωρούν σημαντικότερη τη δυνατότητα της επιλογής, την ποικιλομορφία των σχολείων αλλά και τη βελτίωση των standards. Σε αρμονία με τις αρχές του φιλελευθερισμού οι ίσες ευκαιρίες για αυτούς είναι η δυνατότητα να εκμεταλλευτείς τις ικανότητές σου. Η Κυβέρνηση θέλει να ενισχύσει την ανταγωνιστικότητα της εκπαίδευσης στο νέο αιώνα. Οι Εργατικοί επιτίθενται στο ήθος της Κυβέρνησης υπενθυμίζοντας τις τάξεις με τους 40 μαθητές αλλά και την πίεση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τις αξιολογικές διαδικασίες. Υπογραμμίζουν πως τα σχολεία δεν πρέπει να λειτουργούν σε “κενό”, αλλά πρέπει να γνωρίζουν τις συνθήκες που επικρατούν (φτώχεια και ανεργία που μαστίζουν τη χώρα). Επιμένουν ότι τα σχολεία θα “επιλέγουν” και οι γονείς θα “επιλέγονται”, οι καθηγητές θα “διαλέγουν” και οι μαθητές θα “απορρίπτονται”. Μόνο όσοι έχουν οικονομική άνεση, ικανότητες και τις κατάλληλες επαφές θα μπορέσουν να επιβιώσουν σε ένα τόσο πολύπλοκο σύστημα. Τα σχολεία ανταγωνίζονταν έως τώρα με την προϋπόθεση πως ασκούν ένα δημόσιο λειτουργήμα και δρούσαν συνεργατικά. Ο ανταγωνισμός πλέον σκληραίνει αφού πρέπει να εξασφαλισθούν μαθητές και πόροι. Οι αλλαγές των Συντηρητικών αυξάνουν τις εξουσίες του υπουργού Παιδείας και αφήνουν χώρο σε έντονες ιδεολογικές αντιπαραθέσεις. Οι Liberal Democrats ρίχνουν ευθύνες για το χάλι της παιδείας σε γονείς, μαθητές, δασκάλους και LEAs. Θεωρούν πως το γραφειοκρατικό μοντέλο που προωθείται θα απαξιώσει πλήρως τους εκπαιδευτικούς. Η απάντηση σε όλες τις αιτιάσεις της αντιπολίτευσης από τους Συντηρητικούς

επικεντρώνεται κυρίως στην αυστηρή επιθεώρηση από την οποία θα πηγάζουν όλες οι δράσεις βελτίωσης των σχολείων.

Ο *School Inspections Act 1996* ενοποίησε τις διατάξεις του *Education (Schools) Act 1992* με αυτές του πέμπτου μέρους του *Education Act 1993*. Ο νόμος πέρασε τις φάσεις του first, second και third reading χωρίς να γίνει κανένα debate.

Ο *Education Act 1997* ψηφίζεται στις 21 Μάρτιου του 1997 –λίγο πριν τις εκλογές του Μαΐου όπου αναμενόταν να χάσουν οι Tories. Ο νόμος εφαρμόστηκε από την Κυβέρνηση των Εργατικών. Έχει ένα μέρος (“*INSPECTION OF LOCAL EDUCATION AUTHORITIES AND SCHOOL INSPECTIONS*”) που αφορά την επιθεώρηση των LEAs και των σχολείων.

Για το Second Reading debate του Education Bill ετοιμάστηκε ένα *Library Research Paper* [το 96/101] που περιγράφει το υπόβαθρο και τις διατάξεις του νομοσχεδίου. Είναι ενδιαφέρον το τμήμα του *Paper* που αφορά στην αξιολόγηση των LEAs, καθώς αναδεικνύεται μια αρκετά μεγάλου εύρους έρευνα που έχει προηγηθεί της πρότασης. Επίσης, φαίνεται ξεκάθαρα πως η απαίτηση αυτή προέρχεται από πολλές πηγές και δεν είναι προϊόν της απαίτησης ενός και μόνο ανθρώπου (η αρχική ιδέα ανήκει στον ίδιο τον Πρωθυπουργό, στη συνέχεια προτάθηκε από τους διευθυντές εκπαίδευσης δύο περιοχών και ακολούθησαν οι προτάσεις του Chris Woodhead). Στην αναφορά, μέσω έκδηλης διακειμενικότητας [αποσπάσματα από τη Λευκή Βίβλο (Ιούνιος 1996) “*Self-Government for Schools*”], απαριθμούνται και οι κύριες λειτουργίες που πρέπει να αναλάβει μια LEA. Κατά αυτόν τον τρόπο αποδεικνύεται και η αναγκαιότητα της επιθεώρησης των τοπικών αρχών.

Το νομοσχέδιο συζητείται πριν οι Συντηρητικοί εγκαταλείψουν τη διακυβέρνηση της χώρας μετά από 18 χρόνια. Η Υπουργός Παιδείας τονίζει ξανά πως η επιλογή (selection) είναι βασική αρχή της παράταξης των Συντηρητικών. Το debate έχει έντονη αντιπαράθεση, καθώς κατηγορεί τους Εργατικούς πως δεν συντάσσονται με την επιλογή, αλλά φροντίζουν “τα δικά τους παιδιά” να έχουν αυτήν τη δυνατότητα. Για την κυβέρνηση η επιλογή είναι ισοδύναμη με τη δυνατότητα για αριστεία. Οι βουλευτές της Συντηρητικής παράταξης προσπαθούν με παραδείγματα σχολείων, τα οποία καταστράφηκαν από ενέργειες των LEAs που απέτυχαν στο διοικητικό κομμάτι, να στηρίξουν το νόμο. Δεν διστάζουν να επισημάνουν πως στις περισσότερες περιπτώσεις αυτές βρίσκονταν στα χέρια των Εργατικών. Με ένταση επικροτούν τις ενέργειες του Chris Woodhead –HMC–, ο οποίος είχε το θάρρος να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό κατεστημένο. Οι Εργατικοί δίνουν παραδείγματα περιπτώσεων όπου το εξαιρετικά επιλεκτικό σύστημα ήταν επιζήμιο για τους μαθητές. Οι Liberal Democrats είναι συμβιβαστικοί αφού δεν αμελούν να εντοπίσουν καλά στοιχεία στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ ταυτόχρονα δεν παραλείπουν να μιλήσουν για τις απαραίτητες βελτιώσεις, ώστε η Βρετανία να επιτύχει στην ολοένα αυξανόμενη παγκόσμια αγορά. Το Plaid Cymru αντιτίθεται στην καθολική επιθεώρηση των LEAs από τον Ofsted, χαρακτηρίζοντας την πρόθεση να υποστεί αυτή τη διαδικασία ένα δημοκρατικό όργανο, το οποίο έχει ήδη υποβληθεί σε πάρα πολλούς κανονισμούς που έχουν υπαγορευτεί από την κεντρική εξουσία, απαράδεκτη.

Στην Ανώτατη εκπαίδευση ψηφίστηκε ο *Further and Higher Education Act 1992*, υλοποιώντας δύο White Paper του 1991. Αφορά κατά ένα μέρος τη διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης με την ανωτατοποίηση των πολυτεχνικών σχολών, καθώς και αλλαγές στη διοίκηση και χρηματοδότηση των κολλεγίων που υπάγονται στις LEAs.

Το White Paper *Higher Education: A New Framework* περιέγραφε μια σειρά από αλλαγές που στόχευαν στον τερματισμό της διάκρισης μεταξύ των πανεπιστημίων, των πολυτεχνικών σχολών και των κολλεγίων. Υπήρχε σε αυτό η λογική της “ενοποίησης” στο χειρισμό της μεταλυκειακής εκπαίδευσης, χωρίς να υπάρχουν εμπόδια μεταξύ των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών ροών. Προανήγγειλε αλλαγές για τη χρηματοδότηση της διδασκαλίας και της έρευνας, τις εξουσίες για την απονομή διπλωμάτων και τη διασφάλιση της ποιότητας, τους τίτλους των Ιδρυμάτων και τη διακυβέρνησή τους, τις αμοιβές και τις συνθήκες εργασίας. Αναφέρεται σε αυτό πως τα ίδια τα ιδρύματα θα έχουν τη βασική ευθύνη για τη διατήρηση και την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας. Η λογοδοσία και η πληροφόρηση για την ποιότητα των ιδρυμάτων προς τους σπουδαστές και τους εργαζομένους σε αυτά θα αυξήσει τον ανταγωνισμό. Αναλύει όλες τις

πλευρές της διασφάλισης ποιότητας: Quality control-Έλεγχος ποιότητας, Quality audit-Παρακολούθηση ποιότητας, Validation-Επικύρωση, Accreditation-Διαπίστευση, Quality assessment-Αξιολόγηση της ποιότητας. Αναδεικνύει την ανάγκη για εξωτερικούς μηχανισμούς ελέγχου (quality audit) της ποιότητας των ιδρυμάτων, ώστε να καταγραφεί εμπειριστατωμένα αν τα συστήματα και οι δομές ενός ιδρύματος στηρίζουν την εκπαιδευτική αποστολή του. Στα πανεπιστήμια αυτό θα το κάνει μια νέα δομή (Academic Audit Unit) και στις πολυτεχνικές σχολές και τα κολλέγια το CNAA. Υπάρχει μια πρόταση των ιδρυμάτων για τη δημιουργία ενός οργανισμού που θα διενεργεί εσωτερικό έλεγχο ποιότητας και θα συνεργάζεται με τους αξιολογητές των Funding Councils. Ουσιαστικά το CNAA μένει χωρίς κύριο ρόλο και η Κυβέρνηση προτίθεται να νομοθετήσει τη σταδιακή κατάργηση του Συμβουλίου. Το White Paper ασχολείται αναλυτικότητα και με τη δυνατότητα των ιδρυμάτων να απονέμουν πτυχία. Εκτός από τον έλεγχο της ποιότητας διδασκαλίας (quality control) και την παρακολούθηση (audit), τα οποία διασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες βρίσκονται πάνω από κάποια επιθυμητά επίπεδα, χρειάζεται και η αξιολόγηση της ποιότητας (quality assessment), ώστε να διαπιστωθεί τι πραγματικά παρέχεται. Η αξιολόγηση της ποιότητας θα πρέπει να κοινοποιείται και στα Funding Councils. Η ποιότητα θα αξιολογείται τόσο ποιοτικά, με απευθείας παρατήρηση του τελικού «προϊόντος» από ειδικούς, όσο και ποσοτικά, μέσω δεικτών απόδοσης και υπολογισμού της προστιθέμενης αξίας. Θεωρείται απαραίτητη η δημιουργία ομάδων αξιολόγησης ποιότητας (quality assessment unit) μέσα σε κάθε Funding Council. Τα Funding Councils θα μπορούν να λαμβάνουν πληροφορίες για την ποιότητα και από το quality audit unit. Θα πρέπει να παρακολουθούν την ανάπτυξη των δεικτών απόδοσης, τις πολιτικές εισαγωγής στα ιδρύματα και τις μεταβολές στο προφίλ των σπουδαστών, τους συνδέσμους με τη βιομηχανία και το εμπόριο, και τη σχέση των παροχών τους με τη βιομηχανία και το εμπόριο. Η Κυβέρνηση στοχεύει τα Funding Councils να μπορούν να παρέχουν γενικές πληροφορίες για την ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης.

Το White Paper *Education and training for the 21<sup>st</sup> century: the challenge to colleges* εκφράζει την πρόθεση της Κυβέρνησης να απομακρυνθούν από τον έλεγχο των LEAs τα further education colleges και τα sixth form colleges, και η χρηματοδότησή τους να περάσει σε Funding Councils που θα χρηματοδοτούνται απευθείας από την ίδια. Οι μαθητές αυτών των κολλεγίων ξεπερνούν τα δύο εκατομμύρια και το ποσό το οποίο θα διαχειρίζονται τα Συμβούλια (Councils) που θα ιδρυθούν για τα κολλέγια είναι δύο δισεκατομμύρια λίρες. Τα μέλη των Συμβουλίων πρέπει εκτός από ακαδημαϊκό υπόβαθρο να έχουν και σχέση με τη βιομηχανία, το εμπόριο και τα επαγγέλματα. Επίσης, το Συμβούλιο θα έχει επιτροπές, θα συνεργάζεται με regional committees, θα ενημερώνεται από τις LEAs για τα διαθέσιμα προγράμματα εκπαίδευσης και για το έργο των κολλεγίων που χρηματοδοτούν, θα ενημερώνεται άμεσα για όλες τις αλλαγές στην αγορά εργασίας και την επαγγελματική εκπαίδευση. Στις βασικές του αρμοδιότητες θα είναι η κατανομή των πόρων, η διασφάλιση της ύπαρξης αρκετών full-time courses για όσους το επιθυμούν και η παροχή συμβουλών στον Υπουργό Παιδείας για την οργάνωση των κολλεγίων. Τα κολλέγια θα αποκτήσουν εταιρική υπόσταση και θα μπορούν να λαμβάνουν χορηγίες και δωρεές, να απασχολούν το δικό τους προσωπικό, να διαχειρίζονται κεφάλαια και πόρους, να παρέχουν άλλες υπηρεσίες εκπαίδευσης μέσω συμβάσεων. Τα Σώματα Διοίκησης (Governing Bodies) θα συνεχίσουν το έργο τους αλλά η κυβέρνηση Major δεν επιθυμεί να περιλαμβάνονται σε αυτά αντιπρόσωποι των LEAs· ήδη από τη δεκαετία του 1970 οι περισσότερες είναι με το μέρος των Εργατικών. Τα νεοϊδρυθέντα Funding Councils, εκτός από τη χρηματοδότηση των κολλεγίων, θα αναλάβουν και την εισήγηση για το ύψος των διδάκτρων τους. Για το καθεστώς εργασίας και αμοιβής των εκπαιδευτικών της μεταλυκειακής εκπαίδευσης στις προθέσεις της Κυβέρνησης είναι να διαπραγματεύονται ατομικά με τον εργοδότη (ίδρυμα). Αυτό που πρέπει σε κάθε περίπτωση να διαφυλαχθεί είναι τα συμφέροντα των φορολογούμενων πολιτών. Οι Συντηρητικοί προτιμούν την ατομική διαπραγμάτευση στα ζητήματα της εργασίας και αποφεύγουν να εμπλέξουν τις επαγγελματικές ενώσεις και τα συνδικάτα. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης που θα παρέχεται από τα κολλέγια θα διασφαλίζεται σε τρία επίπεδα. Τα ίδια θα έχουν, μέσω του Πληροφοριακού Συστήματος Διοίκησής τους, την ευθύνη για τον έλεγχο της ποιότητας της εκπαίδευσης που

παρέχουν, με χρήση δεικτών απόδοσης. Θα πιστοποιούνται από φορείς που θα εγγυώνται την ποιότητα των προσόντων (qualifications) που παρέχονται από τα κολλέγια. Τέλος, θα ελέγχονται εξωτερικά από το HMI και συμβούλους των LEAs. Η εξωτερική αυτή αξιολόγηση θα συνδράμει στις αποφάσεις κατανομής των κονδυλίων.

Στο κοινοβούλιο ο Υπουργός Παιδείας, Kenneth Clarke, χρησιμοποιεί εναλλάξ συνθηματολογικό λόγο και επίκληση στο ήθος του πομπού για να δηλώσει ότι η Κυβέρνηση είναι αποφασισμένη να πετύχει καλύτερα standards παντού. Δεν διστάζει να υπογραμμίσει πως τα Funding Councils απομακρύνουν τα κολλέγια από τον έλεγχο της τοπικής αυτοδιοίκησης. Τα ιδρύματα, κατά δήλωση του υπουργού, θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους με την αξιολόγηση της ποιότητάς τους. Υποστηρίζει με σθένος την κατάργηση της διαχωριστικής γραμμής μεταξύ πανεπιστημίων, πολυτεχνείων και κολλεγίων. Στοχεύει στη μαζική συμμετοχή στην ανώτατη και τη μεταλυκειακή εκπαίδευση που θα βοηθήσει τους νέους να βρουν και να διατηρήσουν την εργασία τους. Διαβεβαιώνει το κοινοβούλιο πως οι νέες διαδικασίες ποιοτικού ελέγχου και διαπίστευσης των ακαδημαϊκών τίτλων από τα νέα Συμβούλια και Μονάδες θα είναι ισάξιες και καλύτερες από αυτές του CNAΑ. Ο νόμος, κατά την επιθυμία της κυβέρνησης, δίνει έμφαση στην ποιότητα, στις διαδικασίες παρακολούθησης ποιότητας, στην αξιολόγηση της ποιότητας και τέλος με βάση την αξιολόγηση στην κατανομή των κονδυλίων του δημοσίου. Οι Συντηρητικοί προσδοκούν, μέχρι το τέλος της δεκαετίας, ένας στους τρεις νέους να επωφελείται από την υψηλής ποιότητας ανώτατη εκπαίδευση. Το επιχείρημά τους για την κατάργηση των φραγμών μεταξύ πανεπιστημιακής και ανώτερης τεχνικής/επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι πως η παροχή συνολικά υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλους θα έχει ως αποτέλεσμα οι πολίτες να βοηθήσουν τη χώρα για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Τονίζουν ότι ο ποιοτικός έλεγχος δεν πρέπει να αποτελεί δούρειο ίππο και να εισάγει παρέμβαση στην ακαδημαϊκή ελευθερία. Ο νόμος συζητείται σε κλίμα αντιπαράθεσης και οι Εργατικοί επιφυλάσσονται εάν το Σώμα Ποιότητας μπορεί να διασφαλίζει την ποιότητα και την ακαδημαϊκή ελευθερία, χωρίς κυβερνητικό έλεγχο. Οι διατάξεις για την παρακολούθηση των standards στα εκπαιδευτικά ιδρύματα μοιάζουν εξαιρετικά 'ασαφείς' και το καθεστώς λειτουργίας των ιδρυμάτων μεταλυκειακής εκπαίδευσης 'θολό'. Αυτό που τους ενοχλεί ιδιαίτερα είναι η πλήρης απεμπλοκή από τις διαδικασίες των LEAs. Παρέχουν μια σειρά από επιχειρήματα υπέρ της ανάμειξής τους (έγκαιρη επέμβαση, ικανοποίηση του HMI από τον τρόπο που επιτελούν το καθήκον τους κ.λπ.). Κλασικά, κατηγορούν την κυβέρνηση για συρρίκνωση της χρηματοδότησης για την ανώτατη εκπαίδευση. Υποψιάζονται ότι, καθώς η πρόβλεψη για την αξιολόγηση της ποιότητας μένει εξ ολοκλήρου στα χέρια των συμβουλίων χρηματοδότησης, υπάρχει κίνδυνος η ποιότητα να θυσιαστεί για λόγους κόστους. Οι Liberal Democrats ταυτίζονται με την άποψη πως "η ανάγκη για τη διασφάλιση της ποιότητας στα πανεπιστήμια δεν αμφισβητείται". Είναι διστακτικοί για τον τρόπο λειτουργίας της επιτροπής διασφάλισης ποιότητας. Δεν συμφωνούν με το να αξιολογείται η ανώτατη εκπαίδευση ποσοτικά και με τη χρήση προτύπων και κριτηρίων· αυτό αρμόζει σε ένα προϊόν του σούπερ μάρκετ. Η ποσοτική αποτίμηση θα τα καταστήσει ιδρύματα δεύτερης κατηγορίας, ενώ κάποια από τα ελαττώματα ενός ιδρύματος προάγουν τις αρετές τους (οι ευκαιρίες για αποκλίνουσα σκέψη ή για τις μεγαλοφυείς ιδέες). Το Social Democratic Party διαφωνεί να αξιολογείται η ποιότητα από μια επιτροπή (a quality assessment committee) και προτείνει πολλές επιτροπές, με την καθεμία να καλύπτει ένα σύμπλεγμα από σχετικά αντικείμενα σπουδών. Η ανάθεση σε κάποιον, από τον Υπουργό, να αξιολογήσει τις διαδικασίες των ιδρυμάτων είναι για το SDP εισβολή στις ακαδημαϊκές υποθέσεις. Επιθυμούν και την ύπαρξη εξωτερικού αξιολογητή που θα διασφαλίζει ότι κάθε ανεπάρκεια των προτύπων θα έρθει γρήγορα στο φως και θα δουλεύει πολύ πιο γρήγορα από μια "τερατώδη" ενιαία επιτροπή χωρίς προκαθορισμένες αρμοδιότητες. Ζητά τροποποιήσεις που θα ισορροπήσουν τη λογοδοσία για τη χρήση του δημόσιου χρήματος και την αυτονομία των ιδρυμάτων.

### 6.3.4 Η Περίοδος 1997-2010

#### 6.3.4.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου

Η εκλογή του Tony Blair<sup>989</sup>, το Μάιο του 1997, έδωσε τέλος σε 18 χρόνια διακυβέρνησης από τους Συντηρητικούς. Το κόμμα των “New Labour” πετυχαίνει μια σαρωτική νίκη (πλειοψηφία 179 εδρών<sup>990</sup>) και οι Εργατικοί επανέρχονται στην εξουσία, οδηγώντας τη Βρετανική πολιτική ζωή σε μια νέα εποχή. Οι έδρες στην περιφέρεια της Αγγλίας καταλείφθηκαν από Εργατικούς, αρκετές μεγάλες πόλεις εξέλεξαν μόνο Εργατικούς, ενώ Σκωτία και Ουαλία δεν εξέλεξαν ούτε ένα Συντηρητικό. Ο Blair, αρχηγός των Labour από το 1994, εγκατέλειψε τη μακροχρόνια δέσμευσή του στον κρατικό έλεγχο των κρίσιμων για την οικονομία βιομηχανιών και ενστερνίστηκε τη δυνατότητα παραγωγής πλούτου της ελεύθερης αγοράς, αποδεχόμενος τις αλλαγές στην οικονομία από τη Thatcher. Οι Labour απέρριψαν τις κρατικοποιήσεις, την επιδοματική πολιτική, την ανακατανομή εισοδημάτων και τους δεσμούς με τα συνδικάτα. Η δεκαετία του 1990 αφιερώθηκε στην επανίδρυση του κόμματός τους με το όνομα ‘Νέοι Εργατικοί-New Labour’. Το άρθρο 4 της ιδρυτικής συνθήκης του κόμματος καταργήθηκε το 1995. Οι δημοσκοπήσεις έδιναν συνεχώς προβάδισμα στους Εργατικούς την τελευταία τετραετία πριν τις εκλογές του 1997 και αυτό επαληθεύτηκε. Στο πρόγραμμά τους εισήγαγαν στοιχεία μεταβίβασης εξουσίας, ιδιαίτερα στην κοινωνική πολιτική, στη Βόρεια Ιρλανδία, την Ουαλία και τη Σκωτία. Έδωσαν έμφαση στην κοινωνική ένταξη και αυτό το χρησιμοποίησαν ώστε να διαχωρίσουν την πολιτική τους από αυτήν της Thatcher και του Major. Επίσης, υιοθέτησαν απόψεις που παλιότερα εξοστρακίζονταν από κυβερνήσεις του κόμματός τους· συμπεριέλαβαν στις ιδρυτικές τους αρχές πως η Βρετανική οικονομία θα πρέπει να καθορίζεται από την ανάπτυξη των αγορών και να δέχεται ελάχιστες παρεμβάσεις από την πολιτεία<sup>991</sup>. Παράλληλα, προσπάθησαν να καταπολεμήσουν τη φτώχεια με μια σειρά φόρους και θεσμοθέτησαν κάποια προνόμια, όπως ο κατώτατος μισθός, προσπαθώντας να αναδιανεμήσουν τις παροχές ή τουλάχιστον να περιορίσουν τη διεύρυνση της ανισότητας. Ο λόγος επικεντρώνεται γύρω από την κοινωνική ένταξη –αύξηση βιοτικού επιπέδου φτωχών, συμμετοχή στις κοινωνικές ευκαιρίες– και όχι την ισότητα, όπως συνέβαινε με τις παλιότερες αριστερές κυβερνήσεις (Morgan, 2010a, pp. 670-676) (Jones K. , 2016, pp. 148-149).

Υπό την ηγεσία του Blair, οι Εργατικοί συμπέραναν πως οι αλληπάλληλες ήττες υποδείκνυαν ότι έπρεπε να μετασχηματιστούν. Οι αλλαγές στην πολιτική των Εργατικών, συμπεριλαμβανόμενης και της αλλαγής στην §4 της ιδρυτικής διακήρυξης του κόμματος, ισοδυναμούσε με αποδοχή του καπιταλισμού και της νέας του μορφής, του νεοφιλελευθερισμού. Αναφερόμενοι στο κόμμα ως «Νέοι Εργατικοί», προσπάθησαν να πείσουν το εκλεκτορικό σώμα πως άλλαξαν. Αυτό συμπλέει και με τη μεταστροφή του κόμματος στη «μέση Αγγλία», τη σχετικά εύπορη μεσαία τάξη και την ανώτερη εργατική τάξη, που παραδοσιακά υποστήριζαν τους Συντηρητικούς. Αν και τέτοιου είδους ερμηνείες καταλήγουν σε διαμάχη, το Εργατικό κόμμα θεωρήθηκε πως μετασχηματίστηκε σε κόμμα του κέντρου και όχι της κεντρο-αριστεράς. Αυτή η αλλαγή έφερε μεταβολές στην πολιτική κατάσταση και τη διακυβέρνηση. Έδωσε το έναυσμα στο κόμμα να ξεκινήσει να μιλά για «νέα πολιτική», έναν τρίτο δρόμο (*the Third Way*) που μπορεί και υπερβαίνει το χάσμα μεταξύ της «παλιάς» αριστεράς και της «νέας» δεξιάς. Ο νέος πολιτικός λόγος που αρθρώνεται συνδυάζει στοιχεία από το Θατσερικό συντηρητικό λόγο, από τον κοινοτιστικό (communitarian) και το σοσιαλδημοκρατικό (“enterprise as well as fairness”: το “enterprise” είναι μια Θατσερική λέξη, το “fairness” είναι η εναλλακτική προτίμηση των Νέο-Εργατικών αντί για την “equality” των σοσιαλδημοκρατών). Υπάρχει μια τάση εκμοντερνισμού της κυβέρνησης, με την εισαγωγή νέων μορφών συνεργασίας μεταξύ κυβέρνησης, επιχειρήσεων και εθελοντικών δομών. Η αλλαγή του

<sup>989</sup> Ο νεότερος Βρετανός Πρωθυπουργός του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

<sup>990</sup> Labours: 419 έδρες, Conservatives: 165 έδρες, Liberals: 46 έδρες

<sup>991</sup> Σύμφωνα με δήλωση του υπουργού οικονομικών Gordon Brown (1997-2007) ο ανταγωνισμός και το άνοιγμα της οικονομίας θα αυξήσουν την παραγωγικότητα (Jones K. , 2016, p. 148). Επίσης, τόνισε πως «κάθε κυβέρνηση –αριστερή, δεξιά ή κεντρώα– εξαρτάται από την αξιοπιστία της στις αγορές» [Brown, G. (1997). Interview with Larry Elliott. *Guardian*, 27 September].

πολιτικού ύφους είναι πρόδηλη στο στυλ ηγεσίας του Tony Blair. Αυτό που δεν είναι ξεκάθαρο είναι αν η «νέα πολιτική» των “New” Labour αποτελεί μια νέα μορφή σοσιαλιστικής δημοκρατίας ή είναι νεο-φιλελεύθερη πολιτική που αποτελεί συνέχεια της Θατσερικής «Νέας-Δεξιάς» (Fairclough, 2010, pp. 170-171). Με δεδομένο πως οι πολιτικές και κυβερνητικές διεργασίες είναι επί της ουσίας γλωσσικές διεργασίες, είναι φυσικό να αναζητήσουμε εκεί τις αλλαγές που αναφέραμε. Η κυβέρνηση αναζητά συνεργασίες, ανάμεσα σε επιχειρήσεις και εθελοντικό τομέα, οπότε «σκορπίζεται» σε δραστηριότητες που δεν μπορούν να επιβλεφθούν κεντρικά. Επίσης, εισηγείται την εισαγωγή του μοντέλου “customer-focused services” στο δημόσιο τομέα, μετονομάζοντας έτσι τον διεκδικών (claimant) σε πελάτη (customer) (Fairclough N. , 2010, pp. 171-172).

Ο Anthony Giddens, που με τον “Τρίτο Δρόμο” επηρέασε την πολιτική ιδεολογία του Tony Blair, με αφορμή ένα νέο του δοκίμιο μίλησε στο London School of Economics (LSE), του οποίου ήταν διευθυντής, τον Ιανουάριο του 2002. Ο Τρίτος δρόμος θεωρείται πνευματικό του παιδί και οι αποκλίσεις που δεν τον βρίσκουν σύμφωνο προκαλούν την οργή του. Αφορμή για τη δριμυία κριτική αποτέλεσε μια σειρά από οικονομικές και πολιτικές επιλογές της Κυβέρνησης. Ο Gordon Brown εξήγγειλε την πρόθεσή του να αυξήσει τη φορολογία ώστε να μπορέσει να ενισχύσει τις δημόσιες υπηρεσίες, μεταξύ των οποίων και το δημόσιο σύστημα υγείας. Ο Giddens θεωρεί πως η “*αύξηση των φόρων θα βλάψει την αποδοτικότητα της οικονομίας*”. Στο δοκίμιό του αναφέρει πως ο σύμβουλος επικοινωνίας της Thatcher ισχυριζόταν ότι οι Συντηρητικοί είναι “*απάνθρωποι και αποτελεσματικοί*” ενώ οι Εργατικοί “*συμπονετικοί και ανίκανοι*”. Ο ίδιος διακηρύσσει πως οι Νέοι Εργατικοί μπορούν να είναι ταυτόχρονα “*συμπονετικοί και αποτελεσματικοί*”. Οι δημόσιες υπηρεσίες της Βρετανίας σύμφωνα με τον Giddens πάσχουν από *αδράνεια, κακοδιαχείριση, πλεονάζον προσωπικό και γραφειοκρατική νωθρότητα και όχι από έλλειψη πόρων*. Αναπόφευκτη είναι η ενίσχυση της συνεργασίας ιδιωτικού και δημόσιου τομέα εξαιτίας της ανάγκης προώθησης της καινοτομίας. Η αύξηση των φόρων ανήκει σε παλιότερους τρόπους σκέψης και καμουφλάρεται πίσω από απαιτήσεις για κοινωνική δικαιοσύνη. Προτείνει εναλλακτικούς τρόπους, όπως οι φόροι υποθήκης και άλλοι έκτακτοι συγκεκριμένου σκοπού φόροι. Ανάμεσα στις προτάσεις του και η αύξηση της φορολογίας εισοδήματος από 40% σε 50% για όσους κερδίζουν περισσότερες από 100.000 λίρες ετησίως. Η μείωση φόρων μπορεί να δημιουργήσει νέες θέσεις εργασίας και σωστά οι Εργατικοί ασχολούνται με το ύψος των τελικών εσόδων. Αποκαλεί τους Εργατικούς “*το ισχυρότερο κόμμα της κεντροαριστεράς στην Ε.Ε.*”, λέει ‘*ναι*’ στο ευρώ και ‘*όχι*’ στον απολυταρχισμό των David Blunkett και Jack Straw. Για τη δεύτερη φάση του Τρίτου Δρόμου σημειώνει πως πρέπει να αναδιαμορφωθούν τα ιδιωτικά σχολεία και να δοθεί η δυνατότητα στους φτωχούς και ικανούς μαθητές να εισαχθούν σε αυτά (Χατζηστεφάνου, 2002, σ. 3) (Χατζηστεφάνου, 2002b, σσ. 4-5).

Ο Chomsky χαρακτηρίζει την πολιτική του Blair συντηρητική με λίγο ανθρωπισμό. Τον κατηγορεί ευθέως πως «*αποδυναμώνει το Εργατικό Κόμμα, υποσκάπτει τα συνδικάτα, ελαττώνει τις κοινωνικές δαπάνες, γίνεται στενός φίλος των μεγάλων αφεντικών, τους παραχωρεί οικονομικές ελαφρύνσεις...*». Όλα αυτά εντάσσονται σε μια προσπάθεια για απορρύθμιση της παγκόσμιας οικονομίας που βολεύει τον καπιταλισμό και αντιστρατεύεται τη δημοκρατία και αυτό αποκαλείται «*τρίτος δρόμος*<sup>992</sup>» (Chomsky, 2006, σ. 127).

Ο Tony Blair εντάχθηκε στο κόμμα των Εργατικών το 1975 και εκλέχθηκε το 1983 –την ίδια χρονιά με τον Gordon Brown και έκτοτε παρέμειναν ακλόνητοι σύμμαχοι. Το 1994, όταν ο ηγέτης των Labour John Smith πέθανε ξαφνικά, η σχέση των δύο ανδρών άλλαξε μόνιμα. Ο Blair κέρδισε με συντριπτική πλειοψηφία στη διαδικασία για την ηγεσία του κόμματος, έχοντας συνάψει συμφωνία με τον Gordon Brown ότι, εάν ο ίδιος δεν συμμετείχε, θα αναλάμβανε μια σημαντική υπουργική θέση στην επόμενη κυβέρνηση των Εργατικών. Θεωρήθηκε χαρισματικός πολιτικός ηγέτης, από την εποχή ακόμα που βρισκόταν στην Αντιπολίτευση. Υπήρξε ο μακροβιότερος πρωθυπουργός του

<sup>992</sup> Στην Ευρώπη, σχεδόν ταυτόχρονα, πήραν την εξουσία οι ηγέτες της κεντροαριστεράς (Tony Blair, Gerhard Schröder, Lionel Jospin, Massimo D'Alema). Ο «τρίτος δρόμος» οριοθετείται μεταξύ παραδοσιακής Αριστεράς και νεοφιλελευθερισμού και θεωρείται κεντρώα πολιτική. Το 1994 ο Anthony Giddens εκδίδει το «*Beyond Left and Right — the Future of Radical Politics*» και αποτελεί το πρότυπο του Tony Blair (Chomsky, 2006, σ. 127).

κόμματος των Εργατικών και ήταν αυτός που επέβλεψε την ειρηνευτική διαδικασία στη Βόρεια Ιρλανδία, τη μεταρρύθμιση στο δημόσιο τομέα και διαχειρίστηκε την κρίση από τις βομβιστικές επιθέσεις της 7<sup>ης</sup> Ιουλίου του 2005 στο Λονδίνο –γνωστές στα αγγλικά και ως 7/7 bombings. Σε σύντομο χρονικό διάστημα έγιναν σημαντικές συνταγματικές αλλαγές: η εκχώρηση εξουσιών στη Σκωτία και την Ουαλία, η μεταρρύθμιση της Βουλής των Λόρδων, ο νόμος για τα ανθρώπινα δικαιώματα και ο νόμος για την ελευθερία στην Πληροφόρηση. Ένα ακόμα σημαντικό επίτευγμα ήταν η ‘Good Friday Agreement’ το 1998 για τη Βόρεια Ιρλανδία. Την περίοδο 1997-2007 η κυβέρνηση των Εργατικών μεταρρύθμισε ριζικά το σύστημα διακυβέρνησης της χώρας. Ως απάντηση στην απαίτηση της Σκωτίας για ανεξαρτησία, ο Blair ίδρυσε το Κοινοβούλιο της Σκωτίας και εκχώρησε σε αυτό σημαντικές αρμοδιότητες το 1999. Η Ουαλία απέκτησε και αυτή τη δική της συνέλευση. Επιπρόσθετα, μεταρρυθμίστηκε ριζικά και το Westminster, καθώς στη Βουλή των Λόρδων παρέμειναν μόνο 92 ισόβια μέλη (Government Digital Service, 2018).

Οι συνθήκες ανάληψης της διακυβέρνησης από τους Εργατικούς ήταν ομαλές. Η οικονομία βρισκόταν το τελευταίο χρονικό διάστημα σε ανοδική πορεία, και έτσι αυτή ήταν η πρώτη κυβέρνηση Εργατικών που ανέλαβε την εξουσία χωρίς να πρέπει να έρθει απευθείας αντιμέτωπη με οικονομική κρίση. Ο νέος υπουργός οικονομικών, Gordon Brown, ακολούθησε μια συνετή δημοσιονομική πολιτική, κρατώντας την υπόσχεση που έδωσε προεκλογικά πως θα διατηρήσει τα όρια των Συντηρητικών σε φόρους και δαπάνες. Η πορεία της κυβερνητικής πολιτικής, παρά το γεγονός πως αρχικά δεν αμφισβητήθηκε ευθέως από κανέναν, δεν ήταν τυπική μιας κεντροαριστερής κυβέρνησης. Το κράτος πρόνοιας συρρικνώθηκε, το σύστημα υγείας δεν χρηματοδοτούντο επαρκώς μέχρι το 2000, η ανάμειξη του κράτους στην απασχόληση μειώθηκε, η κυβέρνηση ήταν φιλική προς τις επιχειρήσεις, ήταν αυστηρή με την τήρηση του νόμου και καθιέρωσε δίδακτρα στα πανεπιστήμια. Υπήρξαν και κάποιες ελάχιστες παροχές που δήλωναν την ύπαρξη μιας προοδευτικής κοινωνικής ατζέντας, όπως οι οικογενειακές φορολογικές ελαφρύνσεις και η θέσπιση κατώτατου ωρομισθίου για τους εργαζομένους (£3.60). Στο ζήτημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο Blair φάνηκε πιο θετικός από τον προκατόχο του, αλλά ούτε αυτός ήταν ένθερμος υποστηρικτής της νομισματικής ένωσης. Εξάλλου, βρισκόταν σε εκκρεμότητα ένα δημοψήφισμα για μετά τις επόμενες εκλογές (Morgan, 2010a, pp. 670-676).

Την περίοδο διακυβέρνησης του Blair, η Βρετανία ενεπλάκη σε κάποιες πολεμικές συρράξεις (Ιράκ, Κόσοβο, Σιέρα Λεόνε) υλοποιώντας τον “φιλελεύθερο παρεμβατισμό” και διαφημίζοντας το “Δόγμα της Διεθνούς Κοινότητας”. Το 1999, οι προσπάθειες να διευθετηθούν ειρηνικά οι διαφορές των Σέρβων, με αρχηγό τον Slobodan Milosevic, και ενός ρεύματος που επιθυμούσε ανεξαρτησία για το Κοσσυφοπέδιο απέτυχαν. Το NATO, με το ιδεολόγημα πως οι σερβικές δυνάμεις θα σφαγιάσουν τους Κοσοβάρους, επιτέθηκε σε στόχους στη Σερβία. Οι επιθέσεις προκάλεσαν σημαντικές απώλειες στον άμαχο πληθυσμό και οι Σέρβοι προκλήθηκαν να αποχωρήσουν από το Κοσσυφοπέδιο. Ο Βρετανός πρωθυπουργός Tony Blair ήταν κορυφαίος υποστηρικτής της στρατιωτικής δράσης κατά της Σερβίας και διατύπωσε αυτό που έγινε γνωστό ως «δόγμα Blair (Blair doctrine)», με τον ισχυρισμό ότι η «διεθνής κοινότητα» είχε το δικαίωμα και το καθήκον να παρεμβαίνει στρατιωτικά σε οποιαδήποτε χώρα για να υποστηρίξει τα ανθρώπινα δικαιώματα και να επιβάλει πολιτισμένη συμπεριφορά. Ο όρος “*διεθνής κοινότητα*” δεν σήμαινε τον ΟΗΕ, ο οποίος δεν κατάφερε να υποστηρίξει τη στρατιωτική δράση στο Κοσσυφοπέδιο, αλλά τις Ηνωμένες Πολιτείες και τους συμμάχους της.

Μετά τις αναταραχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η Βρετανία εισήλθε στη νέα χιλιετία με το λαό της να ευημερεί, με χαμηλό ποσοστό ανεργίας και τη δημοκρατία αλώβητη. Τον Ιανουάριο του 2000 οι Βρετανοί των New Labour έμοιαζαν να μπαίνουν στη νέα χιλιετία με την οικονομία τους να έχει ανακάμψει και την κοινωνία πιο ήρεμη. Αυτή η διάθεση στηριζόταν στη σταθερή οικονομική ανάπτυξη και στον καταναλωτισμό που αντανάκλούσε την ευημερία μεγάλης μάζας του πληθυσμού. Ακόμα και τα ζητήματα της Βόρειας Ιρλανδίας και οι τάσεις ανεξαρτητοποίησης Σκωτίας και Ουαλίας είχαν διευθετηθεί σε μεγάλο βαθμό. Τα τελευταία 30 χρόνια η οικονομική ανισότητα είχε μειωθεί, αλλά η Βρετανία παρέμενε μια βαθιά ταξική κοινωνία. Το χάσμα στις ευκαιρίες για εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση μεταξύ των παιδιών που προέρχονταν



από πολύ διαφορετικό υπόβαθρο παρέμενε πελώριο. Ωστόσο, τη δεκαετία που ακολούθησε, τρομοκρατία και οικονομικές καταστροφές υποδήλωναν ότι ο 21<sup>ος</sup> αιώνας θα είναι το ίδιο παραχώδης με τον προηγούμενο. Στην πολιτική σκηνή κυριάρχησε το προσωπικό χάρισμα του Tony Blair. Είχε υπερβεί τη διαιρετική τομή Δεξιάς-Αριστεράς, ήξερε να χειρίζεται τα ΜΜΕ και είχε μια στρατιά από προσωπικούς συμβούλους. Το αποτέλεσμα ήταν μια ακόμα σαρωτική νίκη στις εκλογές του 2001 (πλειοψηφία 167 εδρών). Στη δεύτερη θητεία της κυβέρνησης των Εργατικών δόθηκε προτεραιότητα στις μεταρρυθμίσεις του δημόσιου τομέα (νοσοκομεία, ακαδημίες, δίδακτρα πανεπιστημίων κ.λπ.). Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, η Βρετανία φαίνεται να έχει ανακάμψει από τα οικονομικά προβλήματα που τη μάστιζαν για δεκαετίες. Η στερλίνα ήταν παραπάνω από ότι θα προσδοκούσε κανείς ισχυρή. Ο πανίσχυρος Υπουργός Οικονομικών (Chancellor of the Exchequer), Gordon Brown, είχε την τύχη να είναι σε αυτή τη θέση την περίοδο που ο ετήσιος ρυθμός ανάπτυξης ήταν πάνω από 2%. Η ανεργία ήταν στο χαμηλότερο επίπεδο των τελευταίων 25 ετών, ο πληθωρισμός έπεσε στο 1,8%, ο χαμηλότερος στη Δυτική Ευρώπη, και τα επιτόκια το Νοέμβριο του 2001 ήταν στο 4% (το χαμηλότερο ποσοστό των τελευταίων 40 ετών). Αν και υπήρχε εισοδηματική ανισότητα, οι περισσότεροι Βρετανοί ανέβασαν το βιοτικό τους επίπεδο, κατοχυρώθηκε ο κατώτατος μισθός και αυξήθηκαν οι ευκαιρίες απασχόλησης για όλους. Το κράτος αύξησε τις δαπάνες για την Υγεία και την Εκπαίδευση. Η λίρα ήταν τόσο ισχυρή που καταστάθηκε περιττό για τη Βρετανία να ενταχθεί το 2002 στο ενιαίο ευρωπαϊκό νόμισμα· η Βρετανία ήταν ένα από τα τρία κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης που παρέμειναν εκτός της Ευρωζώνης. Ο Tony Blair και ο Gordon Brown πιστώθηκαν την καλή κατάσταση που επικράτησε στην οικονομία, και αυτό τους βοήθησε να εξασφαλίσουν οι Εργατικοί τη νίκη στις εκλογές του 2001 και του 2005. Μπορεί το Εργατικό Κόμμα να ιδρύθηκε έναν αιώνα νωρίτερα για να υπερασπιστεί την εργατική τάξη και τους μη προνομιούχους, αλλά πλέον μπορεί άνετα να ισχυριστεί πως είναι “το κόμμα των επιχειρήσεων”, από το οποίο ο καπιταλισμός δεν έχει τίποτα να φοβηθεί (Morgan, 2010b, pp. 677, 679).

Ορισμένες πτυχές της οικονομικής ευημερίας προκάλεσαν ανησυχία. Η Βρετανία του 2000 είναι πλέον μια οικονομία βασισμένη στο χρηματοπιστωτικό σύστημα. Η βιομηχανική παραγωγή βρισκόταν κάτω από το 2% και ο τομέας των υπηρεσιών στο 75% (με κυρίαρχους τομείς την τραπεζική, την πληροφορική και τις υπηρεσίες υποστήριξης των επιχειρήσεων). Σε αυτόν τον τομέα καταγράφεται αυτήν την περίοδο το συγκριτικό της πλεονέκτημα, με τις οικονομίες άλλων Ευρωπαϊκών χωρών, όπως η Γαλλία και η Γερμανία, να αντιμετωπίζουν προβλήματα. Μπορούμε να ισχυριστούμε πως η οικονομική αυτή σταθερότητα ήταν επιφανειακή, καθώς στηρίχθηκε σε προσωπικό δανεισμό (δάνεια για πρώτη κατοικία, αυτοκίνητο, εξοχικό, διακοπές, δίδακτρα ιδιωτικών σχολείων κ.λπ.), δαπάνες μέσω πιστωτικών καρτών, υπέρμετρη αγορά καταναλωτικών αγαθών. Οι εισοδηματικές ανισότητες τονίστηκαν από την κουλτούρα αμοιβών στις τράπεζες και στις χρηματοπιστωτικές εταιρείες, οι οποίες έδιναν στους εργαζομένους τους εφάπαξ ποσά που ξεπερνούσαν τις αποδοχές μιας ζωής των υπολοίπων εργαζομένων. Η Βρετανία κατακλίστηκε από εύκολο χρήμα –η κατανάλωση τροφοδοτήθηκε με δανεισμό από πιστωτικές κάρτες και οι τιμές των ακινήτων διογκώθηκαν εξαιτίας των φθηνών δανείων. Το 2007 ο μέσος ενήλικας όφειλε £33.000. Βλέπουμε λοιπόν πως πολλά διακυβεύονται από μια αλλαγή των τραπεζικών επιτοκίων. Στην αρχή της νέας χιλιετίας οι κίνδυνοι κάποιας χρηματοπιστωτικής κρίσης έμοιαζαν να είναι μακριά, αλλά η εικασία αυτή, δυστυχώς, δεν επαληθεύτηκε. Η είδηση ότι η τράπεζα Northern Rock ήταν στα πρόθυρα κατάρρευσης το 2007 σηματοδότησε την έναρξη της πιστωτικής κρίσης και το τέλος της οικονομικής άνθησης. Ο διάδοχος του Blair, Gordon Brown, βρέθηκε στο προσκήνιο μιας διεθνούς προσπάθειας για περιορισμό της κατάρρευσης των τραπεζών παγκοσμίως, με κρατικοποίηση των τραπεζών που αποτυγχάνουν εις βάρος του δημοσιονομικού ελλείμματος και του δημόσιου χρέους που γιγαντώθηκαν (Morgan, 2010b, p. 678).

Είναι πρόδηλο πως οι Εργατικοί ακολούθησαν τις πολιτικές των Συντηρητικών – απελευθέρωση αγορών, ιδιωτικοποίηση, ελεύθερη κίνηση κεφαλαίων και χαμηλή φορολογία. Πρέπει να υπογραμμίσουμε πως οι Εργατικοί αναφέρονται πάντα στην “αγορά-the market” και ποτέ στον “καπιταλισμό-capitalism”. Οι παλιές τακτικές των Labour (εθνικοποιήσεις, αναδιανομή

φορολογίας, υποστήριξη συνδικάτων κ.λπ.) εγκαταλείφθηκαν. Ο «Τρίτος Δρόμος» των New Labour είναι ένας τρόπος διοίκησης που εμφανίζεται τεχνηέντως ως υποκατάστατο της ιδεολογίας. Σε αυτό το παράξενο κλίμα η κυβέρνηση Blair ήταν η πρώτη των Εργατικών που δεν αντιμετωπίστηκε εχθρικά από την Αριστερά (π.χ. Μαρξιστές). Την περίοδο αυτή ο Σοσιαλισμός ως έννοια δεν έμοιαζε να είναι αρκετά συνεκτικός ώστε να πείσει ως ιδεολογία τους ψηφοφόρους των Labour, γεγονός που μείωνε και το ιδεολογικό τους χάσμα με τους Conservatives (Morgan, 2010b, pp. 678-679). Η ταξική διαίρεση ήταν πιο έντονη από ποτέ. Η κοινωνική σταθερότητα της δεκαετίας του 2000 ήταν αποτέλεσμα μιας ευρείας απροθυμίας για αμφισβήτηση σε μια κοινωνία γεμάτη ανισότητες. Η τάση για ισότητα στα εισοδήματα είχε μειωθεί σε σύγκριση με τα αιτήματα της δεκαετίας του 1970. Ωστόσο, οι Εργατικοί είχαν εφαρμόσει με επιτυχία μια σειρά από κοινωνικές πολιτικές για τους φτωχούς των αστικών κέντρων (Morgan, 2010b, pp. 682-683).

Το 2007 μια σειρά από αναφορές φανέρωναν ότι τα επίπεδα φτώχειας είχαν παραμείνει περίπου τα ίδια. Τα νοικοκυριά που ζούσαν κάτω από το όριο της φτώχειας βρίσκονταν στο 17% και 12,7 εκατομμύρια άνθρωποι είχαν εισόδημα κάτω από το 60% του μέσου εισοδήματος. Τα ποσοστά αυτά ήταν μεγαλύτερα σε Σκοτία, Ουαλία, Βορειοανατολική Αγγλία και στα κέντρα των πόλεων. Από την άλλη πλευρά οι πολύ πλούσιοι αυξήθηκαν δυσανάλογα. Σε αυτό βοήθησαν η αύξηση στις τιμές των ακινήτων και η άνοδος στην αξία των επενδύσεων στο χρηματιστήριο. Το μερίδιο επί του ΑΕΠ που απολάμβανε το πλουσιότερο 1% της χώρας υπερδιπλασιάστηκε σε σύγκριση με το 1979. Η αμοιβή των διευθυντικών στελεχών και τα bonus από τις ιδιωτικές εταιρείες αυξήθηκαν, ενώ ταυτόχρονα διευθυντικά στελέχη είχαν χαμηλότερο φορολογικό συντελεστή από τους καθαριστές των γραφείων τους. Το ευνοϊκό φορολογικό καθεστώς του Λονδίνου προσέλκυσε ως κατοίκους τους πλουσίους από όλο τον κόσμο. Υπήρχε μεγάλο χάσμα μεταξύ του τρόπου ζωής φτωχών και πλουσίων (περιοχές κατοικίας, σχολεία κ.α.) σε αντίθεση με την “ισότητα” που ευαγγελιζόταν ο σοσιαλισμός και η διαγενεακή κινητικότητα ήταν ανύπαρκτη. Το κόμμα των Εργατικών ‘συναγωνίστηκε’ τον Disraeli θέτοντας στη θέση του “One-nation Tory” το “two nations”. Τον Οκτώβριο του 2008 ο ΟΟΣΑ συμπέρανε πως στη Βρετανία μειώθηκε η κοινωνική ανισότητα· κάτι που αμφισβητείται ευρέως. Αυτός ο ταξικός διαχωρισμός δεν προκάλεσε κάποια αναταραχή, καθώς υπήρχε η πίστη πως οι συνθήκες διαβίωσης ήταν αρκετά ικανοποιητικές και ελπίδα ότι στο μέλλον θα βελτιωθούν (Morgan, 2010b, pp. 683-684).

Μια ενδιαφέρουσα να αναφερθεί κοινωνική αλλαγή είναι η μείωση της εξουσίας της εκκλησίας. Καθώς έλαβαν χώρα αρκετές ριζοσπαστικές αλλαγές στην κοινωνία, η εκκλησία άργησε ή αρνήθηκε να τις αποδεχθεί. Το τίμημα ήταν να χάσει την επιρροή της. Η πιο ορατή κοινωνική αλλαγή ήταν η μεταβολή του πληθυσμού της Βρετανίας λόγω της ευρείας μετανάστευσης. Στο ήδη πολυπολιτισμικό Βρετανικό κράτος (Άγγλοι, Ουαλοί, Σκοτσέζοι, Ιρλανδοί), προστέθηκαν στο παρελθόν Εβραίοι από την Ανατολική Ευρώπη και έγχρωμοι από την Κοινοπολιτεία (από το 1950 και μετά), οι οποίοι εισήγαγαν την κουλτούρα τους. Μέχρι το 2000, στις μεγάλες πόλεις εγκαταστάθηκαν αρκετοί μετανάστες από την Ινδία, την Αφρική και την Καραϊβική. Σε αυτούς προστέθηκαν πρόσφυγες ή μετανάστες από τη Μέση Ανατολή και τα Βαλκάνια. Την πολιτική σκηνή του τόπου απασχόλησε έντονα η εισροή μεταναστών, και αναζητήθηκαν λύσεις τόσο για την παραμονή τους όσο και για το δικαίωμα ασύλου. Παρά τις απόψεις που ήθελαν τη Βρετανία να επανεξετάζει τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας της, να μεταβάλλει τις πολιτικές απασχόλησης, εκπαίδευσης, κοινωνικής πρόνοιας και στέγασης, αλλά και να επανερμηνεύει την ιστορία της, η έμφαση τελικά δόθηκε στην ενσωμάτωση και όχι στην πολυπολιτισμικότητα (Morgan, 2010b, pp. 686-687). Μετά το 2004 τα προβλήματα της φυλετικής και πολιτιστικής ενσωμάτωσης έγιναν πιο περίπλοκα. Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα ήταν αυτή που προκάλεσε αλλαγές στη Βρετανική κοινωνία μέσω της κυκλοφορίας των λαών της. Αρκετοί Βρετανοί μετανάστευσαν σε Γαλλία και Ισπανία. Αντίστροφα, η Βρετανία, με τον πολιτισμό της, την ανθηρή της οικονομία και σημαντικές προνοιακές πολιτικές αποτέλεσε μαγνήτη για πολλούς. Εκτιμάται ότι στη Βρετανία μετά το 1997 ήρθαν περισσότεροι από 1,5 εκατομμύριο μετανάστες, με ό,τι συνέπεια αυτό είχε στην κοινωνική δομή, τη θρησκευτική σύνθεση, τη λαϊκή κουλτούρα και την ιστορική αίσθηση των Βρετανών (Morgan, 2010b, p. 688).

Μια ακόμα σημαντική αλλαγή της κυβέρνησης Blair ήταν η αναδιάρθρωση του συντάγματος. Υπό την ηγεσία του ισχυρού Lord Chancellor, Lord Irvine, υπήρξε πρόγραμμα συνταγματικής μεταρρύθμισης το 1997-9, με τη Βουλή των Λόρδων να μένει με 92 μέλη. Το 1999 ξεκίνησε να υφίσταται το Κοινοβούλιο της Σκωτίας στο Εδιμβούργο και η Ουαλική Συνέλευση στο Κάρντιφ. Υπήρξαν αλλαγές στο δικαστικό και νομοθετικό σύστημα της χώρας, αλλά και αλλαγές στο θεσμό των δύο Κοινοβουλίων. Τέλος, υιοθετήθηκε ένας νόμος για την ελευθερία στην πληροφόρηση και μια κουλτούρα μεγαλύτερης δημοσιοποίησης στους κυβερνητικούς κύκλους (Morgan, 2010b, p. 689). Ένα θέμα για το οποίο η Βρετανία δεχόταν επικρίσεις ήταν η μυστικότητα με την οποία καλύπτονταν κάποιες κυβερνητικές ενέργειες. Αυτή η έλλειψη διαφάνειας έδινε την αίσθηση στους πολίτες πως η κυβέρνηση 'συγκάλυπτε' πράγματα σημαντικά για αυτούς (Morgan, 2010b, p. 691).

Για πολλές δεκαετίες η εξωτερική πολιτική είχε περάσει στα χέρια των πρωθυπουργών και το υπουργείο εξωτερικών είχε περιθωριοποιηθεί. Αυτό που απασχολούσε, κυρίως, τον Blair ήταν η Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Ο Blair φαινόταν έτοιμος να υιοθετήσει έναν περισσότερο φιλοευρωπαϊκό ρόλο αλλά η καχυποψία και ο σκεπτικισμός των Βρετανών για τις Βρυξέλλες δεν του άφηναν πολλά περιθώρια. Το Υπουργείο Οικονομικών άσκησε πίεση στην κυβέρνηση ώστε να παραμείνει η Βρετανία εκτός του ευρώ. Μια από τις ανησυχίες τους ήταν η μείωση της δυνατότητάς τους να επεμβαίνουν σε οικονομικά ζητήματα, με ένα από αυτά να είναι ο καθορισμός των επιτοκίων. Ευρωσκεπτικισμός υπήρξε και στο ζήτημα του Ευρωπαϊκού συντάγματος, για το οποίο ο πρωθυπουργός υποσχέθηκε δημοψήφισμα (το οποίο δεν χρειάστηκε να διενεργηθεί μετά την απόρριψη της πρότασης από Γαλλία και Ολλανδία το 2005). Η Βρετανία τελικά υπέγραψε μια ηπιότερη έκδοση της Συνθήκης της Λισαβόνας, εν μέσω διαμαρτυριών ότι χρειάζεται να διεξαχθεί δημοψήφισμα (Morgan, 2010b, pp. 695-696).

Η Βρετανική εξωτερική πολιτική έγινε πολύ πιο παρεμβατική μετά την επίθεση των τρομοκρατών της Αλ Κάιντα στις 11 Σεπτεμβρίου του 2001 που προκάλεσε 3.000 θανάτους, μεταξύ των οποίων βρίσκονταν 67 βρετανοί πολίτες. Λίγες μέρες μετά, στο συνέδριο των Εργατικών στο Brighton, ο Blair συντάχθηκε στο πλευρό του George W. Bush για την καταπολέμηση της τρομοκρατίας. Από εκεί και έπειτα οι όποιες στρατιωτικές παρεμβάσεις αντιμετωπίστηκαν ως μια ηθικά έγκυρη φιλελεύθερη παρέμβαση, καθώς και εδραίωση της «ειδικής σχέσης» με τους Αμερικανούς. Η κυβέρνηση συμμάχησε με τις ΗΠΑ για την αντιμετώπιση του μαχητικού ισλαμισμού, πρώτα στο Αφγανιστάν το 2001 και στη συνέχεια, πολύ πιο αμφιλεγόμενα, το 2003 με την εισβολή στο Ιράκ. Στη Βρετανία η συναίνεση για τον πόλεμο είχε συνδεθεί με την ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση ότι ο Σαντάμ διαθέτει όπλα μαζικής καταστροφής<sup>993</sup> (WMD), τα οποία δεν βρέθηκαν στη συνέχεια. Κάποιες από τις αποφάσεις του Blair στο άμεσο μέλλον (π.χ. η εισβολή στο Ιράκ) προκάλεσαν τεράστια αναστάτωση στη Βρετανία, και η αντίδραση ήρθε συντεταγμένα τόσο από τους απλούς πολίτες όσο και από τα μέλη του κοινοβουλίου. Οι αμφιβολίες σχετικά με τη νομιμότητα της συμμετοχής του Ηνωμένου Βασιλείου στον πόλεμο μετέτρεψαν τον Blair σε μια διαιρετική φιγούρα. Η θέση του ως ο στενότερος σύμμαχος της Αμερικής ήταν σύμφωνη με τη Βρετανική εξωτερική πολιτική από το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και έπειτα, με μοναδική εξαίρεση την άρνηση της κυβέρνησης Wilson για συμμετοχή στον πόλεμο του Βιετνάμ τη δεκαετία του 1960. Η κυβέρνηση της Βρετανίας βρέθηκε συνδεδεμένη με την εξωτερική πολιτική των ΗΠΑ, χωρίς ουσιαστική επιρροή σε αυτήν την πολιτική. Η συμμετοχή της Βρετανίας με σημαντικό αριθμό στρατευμάτων και η ολόψυχη δέσμευση του Blair προκάλεσαν τεράστιες αντιπολεμικές διαδηλώσεις. Η συνέχεια υπήρξε δύσκολη, με απώλειες για όλες τις πλευρές, αποκαλύψεις για βασανιστήρια και αποσταθεροποίηση της ευρύτερης περιοχής. Μέχρι την απομάκρυνση των βρετανικών στρατευμάτων από το Ιράκ το 2009, η κατάσταση στο Αφγανιστάν είχε επιδεινωθεί δραματικά. Για τον Blair η εξέλιξη του πολέμου στο Ιράκ ήταν καταλυτική και τον καταδίκασε στη συνείδηση του Βρετανικού λαού. Κυρίως, αυτό που κόστισε στον πρωθυπουργό ήταν ο τρόπος λήψης αποφάσεων. Ο Βρετανικός λαός δεν επιδοκίμασε την παράκαμψη του Κοινοβουλίου και του Υπουργικού Συμβουλίου (Morgan, 2010b, pp. 696-700).

<sup>993</sup> Weapons of Mass Destruction — WMD

Σε θεωρητικό επίπεδο η Βρετανία υιοθέτησε από νωρίς κουλτούρα πολυπολιτισμικότητας, αλλά κάποια θέματα μετανάστευσης και φυλής παρέμεναν αμφιλεγόμενα. Η χώρα είχε πολλούς μετανάστες από την Ασία και τις Δυτικές Ινδίες, ενώ μετά την ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης, το 2004, ακολούθησε νέα εισροή μεταναστών. Το 2008, περισσότεροι από ένας στους δέκα κατοίκους του Ηνωμένου Βασιλείου είχαν γεννηθεί στο εξωτερικό. Η εξέλιξη της ισλαμικής τρομοκρατίας, σε συνδυασμό με τη Βρετανική στρατιωτική εμπλοκή σε πολέμους στο Αφγανιστάν και το Ιράκ, οδήγησε σε ανησυχία σχετικά με την αφοσίωση της μουσουλμανικής μειονότητας της Βρετανίας. Τον Ιούλιο του 2005, βομβιστικές επιθέσεις αυτοκτονίας στο μετρό και σε ένα λεωφορείο του Λονδίνου σκότωσαν 52 άτομα. Τρεις από τους υπεύθυνους για τη θηριωδία άνδρες ήταν μουσουλμάνοι γεννημένοι στη Βρετανία. Τα μέτρα που ελήφθησαν για την καταπολέμηση της τρομοκρατίας φόβισαν τους Βρετανούς, καθώς θεώρησαν πως θα στερηθούν κάποιες πολιτικές ελευθερίες. Ωστόσο, η Βρετανία του 21<sup>ου</sup> αιώνα έχει από τη μια άφθονες κάμερες ασφαλείας και μεγάλο αριθμό φυλακισμένων, και από την άλλη χαρακτηρίζεται για την ανοχή και την ποικιλομορφία της.

Ο αρχικός ενθουσιασμός για το New Labour κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000 μειώθηκε, και ο ηγέτης των Συντηρητικών, William Hague, φάνηκε να ανακτά έδαφος στις δημοσκοπήσεις. Τα προβλήματα που παρέμεναν και αναδεικνύονταν στα μέσα ήταν ποικίλα: κοινωνική μέριμνα, υπηρεσίες υγείας, σιδηρόδρομοι, θέματα σχετικά με το περιβάλλον, φιλοδοξίες της μαύρης κοινότητας, η οικονομική διαίρεση Βορρά-Νότου. Όλα περιλαμβάνονται στον υπάρχοντα κοινωνικό ιστό. Στη Βρετανία, σε αντίθεση με ορισμένες ηπειρωτικές χώρες, δεν φάνηκε κανένα σημάδι δημιουργίας μιας ρατσιστικής “Νέας Δεξιάς”. Στον αντίποδα, υπήρξε ένας οργανισμός από σπουδαία έργα με αρκετά να σχετίζονταν με τις τέχνες (μουσεία, θόλοι, αρχιτεκτονικές κατασκευές, γήπεδα, γέφυρες, γιγάντια γλυπτά, γκαλερί κ.α.). Η Βρετανία του εικοστού αιώνα είχε υποστεί επώδυνους μετασχηματισμούς. Υπέμεινε δύο παγκόσμιους πολέμους, τη μαζική ανεργία της δεκαετίας του 1930, και την κοινωνική αναταραχή των δεκαετιών του 1970 και 1980. Στην αυγή της νέας χιλιετίας υπέστη βαθιές πολιτιστικές και θεσμικές αλλαγές. Τα μεγάλα προβλήματα που αντιμετώπιζε η Βρετανία το 2000 ήταν λιγότερο προφανή από αυτά της οικονομικής ανάπτυξης ή των κοινωνικών συγκρούσεων. Έχουν πλέον τεθεί θεμελιώδη ζητήματα σχετικά με το τι μπορεί να σημαίνουν οι Βρετανικές αξίες και ταυτότητα σε μια πολυπολιτισμική, με ποικίλες θρησκευτικές πεποιθήσεις, κοινωνία. Ήρθε αντιμετώπιση με τάσεις απόσχισης των Ουαλών και των Σκοτσέζων, μετανάστευση από την Κοινοπολιτεία, αμερικανοποίηση της νεολαίας, την προσχώρηση στην «Ευρώπη» και την παγκοσμιοποίηση να αλλάζει την οικονομία (Morgan, 2010a, pp. 670-676).

Το 2003 η οικονομία της Βρετανίας ήταν ακόμα ισχυρή, με τον πληθωρισμό στο 1,6% να είναι ο χαμηλότερος στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο Blair κέρδισε τις εκλογές του 2005, οι οποίες αντικατόπτριζαν τη μετά-ιρακινή απογοήτευση. Με πλειοψηφία μόλις 66 εδρών, η ανέλπιστα νίκη των Εργατικών θύμιζε ήττα. Ωστόσο, η εξαιρετική ηγετική ικανότητα του Blair ήταν αυτή που συνέδραμε σε μια ειρηνική διευθέτηση στο ζήτημα της Βόρειας Ιρλανδίας. Για πρώτη φορά, μετά τον Cromwell, η Ιρλανδία εισέρχεται σε διαρκή ειρήνη. Οι βομβιστικές επιθέσεις της 7<sup>ης</sup> Ιουλίου του 2005 στο Λονδίνο από Βρετανούς μουσουλμάνους έκαναν τον Blair να προσπαθεί να περιορίσει τις πολιτικές ελευθερίες, διαιρώντας περισσότερο την κοινή γνώμη (σκοτώνονται περίπου 60 άνθρωποι και τραυματίζονται 700). Οι δράστες ήταν εξτρεμιστές Μουσουλμάνοι, πιστοί της Αλ Κάιντα, οι οποίοι ξεσηκώθηκαν εξαιτίας της εισβολής στο Ιράκ. Ο βρετανικός λαός θα πρέπει εφεξής να ζει με την κουλτούρα του άμεσου προσωπικού κινδύνου (Morgan, 2010b, pp. 699-702).

Το 2006, ο πόλεμος Ισραήλ-Λιβάνου οδήγησε σε μια εξέγερση των Εργατικών εναντίον του Tony Blair για την απροθυμία του να επικρίνει το Ισραήλ, καθώς και για τη συνεχή υποστήριξή του προς τον Bush. Πραιτήθηκε από την Πρωθυπουργία στις 27 Ιουνίου 2007 και την ίδια μέρα ανέλαβε ο Gordon Brown. Ο Brown ήταν Υπουργός Οικονομικών κατά τη διάρκεια της μεγαλύτερης από ποτέ περιόδου οικονομικής ανάπτυξης. Έκανε ανεξάρτητη την Τράπεζα της Αγγλίας και ανακοίνωσε, στη σύνοδο κορυφής του Gleneagles το 2005, μια συμφωνία στήριξης των φτωχότερων χωρών του κόσμου και αντιμετώπισης της κλιματικής αλλαγής. Η εγγενής δέσμευσή του για παγκόσμια δικαιοσύνη φάνηκε στις διαπραγματεύσεις για την ακύρωση των χρεών των

φτωχότερων εθνών του κόσμου και τον τριπλασιασμό του αναπτυξιακού προϋπολογισμού (Government Digital Service, 2018).

Ο Brown είχε να αντιμετωπίσει μια δύσκολη θητεία με αρκετές κρίσεις να κάνουν την εμφάνισή τους πολύ νωρίς (τρομοκρατική επίθεση στο αεροδρόμιο της Γλασκώβης, ακραία καιρικά φαινόμενα κ.α.). Τόσο ο πρωθυπουργός όσο και οι υπουργοί του ήταν πολύ ικανοί. Προσπάθησε αρχικά να διευθετήσει ζητήματα που σχετιζόνταν με τη διαφάνεια στη διοίκηση του κράτους, δίνοντας βήμα στη Βουλή. Για παράδειγμα προσπάθησε να περάσει στο κοινοβούλιο τη λήψη της απόφασης για τη σύναψη συνθήκης ειρήνης και την κήρυξη πολέμου –προνόμιο που ως τότε ανήκε στο Στέμμα. Κατά τη διάρκεια της πρωθυπουργίας του Gordon Brown εκχωρήθηκαν εξουσίες στη Βόρεια Ιρλανδία<sup>994</sup>, αποσύρθηκαν τα στρατεύματα από το Ιράκ (στα τέλη του Απριλίου του 2009), εισήχθη η αστυνόμευση της γειτονιάς, έγιναν αλλαγές στη διαδικασία διενέργειας ιατρικών εξετάσεων και ψηφίστηκε ο πρώτος νόμος παγκόσμια για την κλιματική αλλαγή, ο οποίος τέθηκε σε εφαρμογή το φθινόπωρο του 2008. Ο Gordon Brown αναμίχθηκε στις διεθνείς διαπραγματεύσεις για την αντικατάσταση της Συνθήκης του Κιότο και το Δεκέμβριο του 2009 συμμετείχε στη διάσκεψη κορυφής των Ηνωμένων Εθνών στην Κοπεγχάγη. Μετά τη σύνοδο κορυφής, υποσχέθηκε να ηγηθεί μιας διεθνούς εκστρατείας για να μετατραπούν οι συμφωνίες της Κοπεγχάγης σε μια νομικά δεσμευτική συνθήκη. Υπήρχε η πεποίθηση πως οι Εργατικοί θα εξαγγείλουν πρόωρες εκλογές, γεγονός που διαψεύστηκε στο συνέδριο του κόμματος, καθώς ο Brown πίστευε ότι θα ηττηθεί (Morgan, 2010b, p. 703).

Η συνέχεια δεν ήταν τόσο ευοίωνη, καθώς ήρθε αντιμέτωπος με πολιτική κακοδιαχείριση, κρίση στο retail banking (λιανική τραπεζική) και αστυνομική έρευνα για τα οικονομικά του κόμματος των Εργατικών. Μετά από μακροχρόνια σταθερότητα, κατά το πρώτο εξάμηνο του 2008, η Βρετανική οικονομία φαινόταν πολύ επισφαλής. Εκτός της χρηματοπιστωτικής κρίσης που ξεκίνησε από την Αμερική, σημειώθηκαν παγκοσμίως τεράστιες αυξήσεις στην τιμή του πετρελαίου και των τροφίμων. Ο πληθωρισμός ξεπέρασε το 4%, και βρέθηκε πολύ υψηλότερα από τον προβλεπόμενο στόχο της Τράπεζας της Αγγλίας, ενώ η παραγωγή και η ανάπτυξη υποχώρησαν. Μια από τις ομάδες που υπέστησαν μεγάλη οικονομική καταστροφή ήταν οι ιδιοκτήτες σπιτιών, καθώς με την ύφεση στην αγορά κατοικίας και τα αυξανόμενα επιτόκια είδαν το περιουσιακό τους κεφάλαιο να μειώνεται ραγδαία. Η οργή των ιδιοκτητών είχε αποδέκτη την κυβέρνηση Brown. Στις επόμενες τοπικές εκλογές, η κυβέρνηση υπέστη μεγάλες απώλειες, συμπεριλαμβανομένης της συμβολικής απώλειας της δημαρχίας του Λονδίνου από τον Conservative Boris Johnson. Μετά από αρκετά χρόνια στην εξουσία, το κόμμα των New Labour φαίνεται να απειλείται από μια σαρωτική μετατόπιση υπέρ των Συντηρητικών, παρόμοια με αυτή που έφερε τη Thatcher στο προσκήνιο το 1979. Η οικονομία επιδεινώθηκε περαιτέρω στις αρχές του φθινοπώρου. Οι Αμερικανικές τραπεζικές αποτυχίες είχαν σοβαρό αντίκτυπο στις τράπεζες και τις οικοδομικές εταιρείες της Βρετανίας. Ο Brown ανταποκρίθηκε εφαρμόζοντας εθνικοποίηση ορισμένων τραπεζών και με έντονη κρατική παρέμβαση στις δραστηριότητες της χρηματαγοράς, αποκαθιστώντας κατά κάποιον τρόπο και τη δική του πολιτική φήμη. Ωστόσο, οι αναλυτές κατέγραφαν μια μακροχρόνια περίοδο κακουχίας της Βρετανικής οικονομίας (Morgan, 2010b, pp. 703-704).

Η περίοδος 2007-2010 περιλάμβανε την παγκόσμια οικονομική κρίση και την επακόλουθη ύφεση. Τον Απρίλιο του 2009 το Λονδίνο φιλοξένησε τη διάσκεψη κορυφής G20, όπου οι ηγέτες του κόσμου δεσμεύθηκαν να διαθέσουν 1,1 τρισεκατομμύρια δολάρια επιπλέον για να βοηθήσουν την παγκόσμια οικονομία εν μέσω της κρίσης και να αποκαταστήσουν την πιστοληπτική ικανότητα, την ανάπτυξη και την απασχόληση. Επίσης, υποσχέθηκαν να βελτιώσουν τους οικονομικούς ελέγχους και τους κανονισμούς. Το 2009-10, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν η Βρετανική και η παγκόσμια οικονομία κυριαρχούν. Είναι η σοβαρότερη οικονομική ύφεση μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, ίσως και από αυτήν του 1931. Η αγορά κατοικίας κατέρρευσε, οι επιχειρήσεις δεν μπορούσαν να χρηματοδοτηθούν, και το χειρότερο όλων ήταν ότι οι τράπεζες έχασαν την αξιοπιστία τους μετά την εφαρμογή ανεύθυνων πολιτικών δανεισμού. Ο δημόσιος θυμός στράφηκε

<sup>994</sup> Το Φεβρουάριο του 2010, Βρετανία και Ιρλανδία συνεργάστηκαν και συμφώνησαν για τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων αστυνόμευσης και δικαιοσύνης στην κυβέρνηση της Βόρειας Ιρλανδίας.

κατά των τραπεζικών στελεχών που εν μέσω της κρίσης αντάμειψαν τους εαυτούς τους με μεγάλα μπόνους και συνταξιοδοτικούς διακανονισμούς. Οι άνεργοι ξεπέρασαν τα δύο εκατομμύρια. Η κυβέρνηση αντέδρασε με ριζοσπαστικά μέτρα, όπως η εθνικοποίηση της τράπεζας Northern Rock και η ανάληψη του ελέγχου της κολοσιαίας επιχείρησης Lloyds-HBOS. Ένα πακέτο διάσωσης κατευθύνθηκε στην αυτοκινητοβιομηχανία. Το Μάρτιο του 2009, ο προϋπολογισμός του Alastair Darling μαρτυρά μια μαύρη τρύπα στη δημόσια οικονομία, με την προοπτική να παραμείνει στο κόκκινο για τουλάχιστον άλλα πέντε χρόνια και το συνολικό δανεισμό να φτάνει στο ένα τρισεκατομμύριο λίρες. Το καθαρό χρέος της χώρας προβλεπόταν να είναι 57,1% του ΑΕΠ για το 2011-12, και το συνολικό χρέος να βρίσκεται πάνω από το διπλάσιο του εθνικού ετήσιου εισοδήματος της χώρας (Morgan, 2010b, pp. 704-705).

Μέχρι το καλοκαίρι υπήρχαν ενδείξεις ανάκαμψης στην αγορά ακινήτων και στη βιομηχανική παραγωγή. Ο πληθωρισμός μειώθηκε κατακόρυφα, η ανεργία δεν εξελίχθηκε τόσο άσχημα όσο προβλεπόταν και το χρηματιστήριο ανέκαμψε. Τα μέτρα του Gordon Brown για τη σταθεροποίηση του τραπεζικού συστήματος απέδωσαν. Εντούτοις, στην πραγματική οικονομία η κατάσταση παρέμεινε πολύ δύσκολη. Η οικονομία είχε συρρικνωθεί κατά 5,5% τους προηγούμενους δώδεκα μήνες, σημειώνοντας τη μεγαλύτερη μείωση στο ΑΕΠ από τη δεκαετία του 1930 (Morgan, 2010b, p. 705).

Την οικονομική κρίση ακολούθησε μια πολιτική κρίση. Η κυβέρνηση των Εργατικών γινόταν όλο και λιγότερο δημοφιλής. Αυτό μεγεθύνθηκε από μια αποκάλυψη ενός οικονομικού σκανδάλου στο οποίο εμπλέκονταν βουλευτές. Αυτή η ατμόσφαιρα κατέστρεψε την εικόνα της κυβέρνησης των Εργατικών. Μια σειρά από παραιτήσεις υπουργών, που ακολουθήθηκαν από ένα βιαστικό ανασχηματισμό του Υπουργικού Συμβουλίου μαρτυρούσε την αδυναμία των Εργατικών να συνεχίσουν να κυβερνούν. Στις Ευρωεκλογές οι Labour ήρθαν τρίτοι (15%), πίσω από τους Conservatives και το αντιευρωπαϊκό UKIP. Στην Ουαλία οι Συντηρητικοί επικράτησαν για πρώτη φορά μετά τις γενικές εκλογές του 1868. Το νεοφασιστικό Βρετανικό Εθνικιστικό Κόμμα (British National Party), εκμεταλλευόμενο το φόβο για τη μετανάστευση εργατών στις πόλεις του Βορρά, κέρδισε 2 έδρες (Morgan, 2010b, pp. 705-707).

Η ηγεσία της χώρας αντιμέτωπιζε και ένα ακόμα πρόβλημα πλέον των οικονομικών και πολιτικών ζητημάτων. Αυτό δεν ήταν άλλο από το πώς να κρατηθεί συνεκτική και ενωμένη μια χώρα με παράδοση αιώνων, ενώ λάμβαναν χώρα ραγδαίες πολιτισμικές και κοινωνικές αλλαγές. Ο Gordon Brown ήταν μια διφορούμενη φιγούρα που, έχοντας επιβιώσει δώδεκα χρόνια στις κυβερνήσεις των Εργατικών, επεδίωκε την ενσωμάτωση της διαφορετικότητας. Είχε μια έντονη ανησυχία για την αντίληψη της Βρετανικότητας (Britishness), που ενισχυόταν από τις τάσεις εδαφικής απόσχισης. Όντας βαθιά γνώστης της ιστορίας, προσπάθησε με αναφορές στο Βολταίρο και το Μοντεσκιέ να συνδέσει τη Βρετανικότητα με τις “Βρετανικές αξίες”, και να διακηρύξει με υπερηφάνεια την κληρονομιά της αυτοκρατορίας. Μολαταύτα, αυτές οι αξίες, συμπεριλαμβανομένων και των αξιοθαύμαστων ιδιοτήτων όπως η ανοχή και η αγάπη της ελευθερίας, ήταν δύσκολο να διαφοροποιηθούν από αυτές άλλων λαών. Μεταξύ άλλων, ο Brown επεδίωξε τη συνταγματική ανανέωση για να προωθήσει την εθνική ολοκλήρωση, συμπεριλαμβανομένων συμβολισμών όπως η χρήση της Βρετανικής σημαίας στα δημόσια κτίρια. Το κλειδί για τη συνοχή μοιάζει να είναι η προσφυγή στην ιστορία και η χρήση της “κληρονομιάς”, ώστε η ενοποιητική δύναμη της κοινής ιστορικής εμπειρίας να ερμηνεύσει το πολυπολιτισμικό παρόν της Μεγάλης Βρετανίας. Οι συλλογικές πτυχές της μνήμης και οι μύθοι θα μπορούσαν να ανανεώσουν για χίλια ακόμα χρόνια την κοινή διαρκή ιστορία των Βρετανών (Morgan, 2010b, pp. 708-710).

Η θητεία του Gordon Brown, που μαστιζόταν από προβλήματα, διήρκεσε από το 2007 έως το 2010. Η κυβέρνηση διήνυσε επικίνδυνα μονοπάτια, εν μέσω της οικονομικής κρίσης της περιόδου 2007-2008, αποφεύγοντας μια τραπεζική κατάρρευση και περιορίζοντας την ύφεση. Οι αρνητικές πολιτικές επιπτώσεις της κρίσης μεγιστοποιήθηκαν εξαιτίας ενός σκανδάλου που σχετιζόταν με δαπάνες βουλευτών. Μετά από μια αμφιταλαντευόμενη εκλογική διαδικασία,

σχηματίστηκε μια κυβέρνηση συνασπισμού των Conservatives και των Liberal Democrats (Government Digital Service, 2018).

#### 6.3.4.2 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου 1997-2007

Η εκπαιδευτική ατζέντα των Εργατικών περιλάμβανε αύξηση των δαπανών για την παιδεία. Αυτό ήταν κάτι που το κατάφεραν μετά το 2001, φτάνοντας τις εκπαιδευτικές δαπάνες σε αξιόλογο ύψος. Σκόπευαν με τις ενέργειές τους να διατηρήσουν τη δημόσια εκπαίδευση σε τέτοιο επίπεδο ώστε η πλειοψηφία του πληθυσμού να επιθυμεί να φοιτά σε αυτήν. Στόχευαν να καλύψουν τις ανάγκες του συνόλου του πληθυσμού τόσο των μη εύπορων –με προγράμματα ‘Sure Start’ για τα μικρά παιδιά, με προγράμματα εγγραμματοσμού ενηλίκων, με μέριμνα για τις εφηβικές εγκυμοσύνες και τη σχολική διαρροή, με αύξηση των δαπανών σε σχολεία προβληματικών περιοχών, παροχή δωρεάν γευμάτων– όσο και των εύπορων ομάδων –με την πρόβλεψη ειδικών τύπων σχολείων, ειδικών ομάδων εντός των υφιστάμενων σχολείων και ειδικές μορφές πιστοποίησης. Οι πολιτικές τους έμοιαζαν να αντιμάχονται η μια την άλλη, όπως σχολιάστηκε στο *Schools White Paper* του 2005. Η πολιτική της δεκαετίας του 1970 δεν ανήκε πλέον στην ατζέντα τους και οι δομικές αλλαγές του διαστήματος 1987-1992 είχαν γίνει αποδεκτές, στοχεύοντας κυρίως στην αναμόρφωση της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης. Η συνεργασία των Εργατικών με τον ιδιωτικό τομέα για τα θέματα της εκπαίδευσης ήταν στενή, καθώς θεωρείτο ο πλέον ικανός να διαχειριστεί ζητήματα αλλαγής και καινοτομίας. Τα συμφέροντα του ιδιωτικού τομέα εκφράζονταν μέσω του τρόπου λειτουργίας και διοίκησης των σχολείων και των κολλεγίων. Στην ανώτατη εκπαίδευση τα ιδρύματα παροτρύνθηκαν να συνδέσουν τα προγράμματα σπουδών τους με τις απαιτήσεις της αγοράς (Jones K. , 2016, pp. 148-151).

Ο ‘Τρίτος Δρόμος-Third Way’ ήταν μια προσπάθεια να οριστεί ο συνδυασμός της οικονομίας της αγοράς με κάποια μέτρα που στόχευαν στην οικονομική αναδιανομή χωρίς έντονες παρεμβάσεις από την πολιτεία. Όταν ρωτήθηκε για τις προτεραιότητες της κυβέρνησής του ο Blair απάντησε ‘education, education, education’. Οι φιλοδοξίες για την εκπαίδευση, που στο παρελθόν πήγαιναν αποκλειστικά από το φόβο για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των ανταγωνιστών, τώρα επηρεάστηκαν από την ‘παγκοσμιοποίηση’ και την ‘οικονομία της γνώσης’. Αρχής γενομένης τη δεκαετία του 1980, οι ροές κεφαλαίου δεν ελέγχονταν πλήρως από τα κράτη και ο δημόσιος τομέας υποχώρησε μέσω ιδιωτικοποιήσεων. Το αποτέλεσμα ήταν να ισχυροποιηθούν οι διακρατικές εταιρείες και να περιοριστεί η ισχύς των κρατών ως προς τον έλεγχό τους. Στη συνέχεια, οι εταιρείες αυτές επένδυσαν σε χώρες με χαμηλή φορολογία και υψηλού επιπέδου εργατικό δυναμικό που αμείβεται χαμηλά, με αποτελεσματικό σύστημα μεταφορών και τηλεπικοινωνιών. Στο λόγο των Εργατικών η παγκοσμιοποίηση αποτέλεσε τη νομιμοποιητική ομπρέλα για όλες τις επείγουσες κυβερνητικές δράσεις στην εκπαίδευση (έλεγχος, διαχείριση αλλαγής, μικρή ανοχή στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, εστίαση στις ICT, εκπαίδευση με στόχευση στην εργασία, ανάγκη για κοινωνική ενσωμάτωση). Απώτερος σκοπός η δημιουργία ενός εργατικού δυναμικού με τεχνολογικές δεξιότητες που θα μεταμορφώσει τη Βρετανία σε μια χώρα όπου ‘καινοτόμοι’ άνθρωποι εργάζονται σε θέσεις που απαιτούν υψηλή τεχνολογική εξειδίκευση. Ο όρος ‘οικονομία της γνώσης’ προκύπτει από την ανάγκη για προσδιορισμό της παραγωγικότητας μέσω της καινοτομίας και της ανταγωνιστικότητας μέσω της ευελιξίας. Η επιστήμη της πληροφορικής είναι αυτή που μπορεί να υποστηρίξει σύνθετα εγχειρήματα και να παρέχει το συγκριτικό πλεονέκτημα, κυρίως μέσω ανθρώπινου δυναμικού που έχει την ιδιότητα να αποκτά με ευκολία νέες δεξιότητες και γνώσεις. Από όλα αυτά έλειπε η εγγύηση πως το αποτέλεσμα θα είναι καλοπληρωμένες θέσεις εργασίας για πολλούς. Πράγματι, αυτό δεν συνέβη· ενώ η ρητορική της παγκοσμιοποίησης και της οικονομίας της γνώσης χρησιμοποιήθηκε για να εντατικοποιηθεί η πίεση σε σπουδαστές και εκπαιδευτικούς (Jones K. , 2016, pp. 151-154).

Οι Νέοι-Εργατικοί σύμφωνα με πολλούς αναλυτές εμφανίζονται ως οι εκσυγχρονιστές που θα προσαρμόσουν τη χώρα σε μια νέα «ιστορική φάση» σηματοδοτημένη από την παγκοσμιοποίηση. Οι Συντηρητικοί παρουσίασαν την ιστορία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ως συνονθύλευμα πολιτικών λαθών και καταστροφών και οι Εργατικοί δεν αποκήρυξαν το διακύβευμα. Επίσης, διαχώρισαν τη θέση τους από τις προηγούμενες κυβερνήσεις των Εργατικών. Τη ‘χρυσή εποχή’ που

προηγήθηκε η πλειοψηφία του γενικού πληθυσμού εργαζόταν σε δια-βίου εργασίες που δεν απαιτούσαν υψηλά προσόντα και εξειδίκευση. Το διάστημα 1944-1976 η απαίτηση για πιστοποιήσεις ήταν μηδαμινή και ελάχιστοι μαθητές παρέμεναν στην εκπαιδευτική διαδικασία έως την ηλικία των 16. Οι Εργατικοί έριξαν το βάρος στην ισότητα και το σταμάτημα του streaming αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τους οικονομικούς στόχους και έτσι δεν κατάφεραν να κινητοποιήσουν το λαό στο να επιτευχθεί ο εγγραμματισμός και να ενισχυθεί η οικονομική ανάπτυξη. Οι δάσκαλοι χαρακτηρίζονται από τον Blair «δυνάμεις του συντηρητισμού». Παρά τις ριζοσπαστικές απόψεις μερικών υπήρχαν και αρκετοί που παρέμεναν στην αδράνεια. Το κράτος τους είχε εμπιστευτεί την εκπαίδευση με ελάχιστες παρεμβάσεις και αρκετοί από αυτούς εκτελούσαν τα καθήκοντά τους έχοντας χαμηλές προσδοκίες για το αποτέλεσμα της δουλειάς τους. Διάχυτη ήταν και η άποψη πως τα σχολεία 'δεν κάνουν τη διαφορά' αλλά αποτελούν απλά μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου (Jones K. , 2016, pp. 160-162).

Οι Εργατικοί δεν απέρριψαν συλλήβδην την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου του 1980. Η πρώτη τους σοβαρή νομοθετική απόπειρα ο *1998-School Standards and Framework Act* εκκινεί από την υφιστάμενη νομοθεσία των Συντηρητικών. Διατηρήθηκαν τα τεστ, οι πίνακες κατάταξης (league tables), το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και η τοπική διοίκηση των σχολικών μονάδων. Παρά την απόρριψη του τριμερούς σχήματος, ασκήθηκε κριτική για το comprehensive school και το δόγμα 'one size fits all', ενώ 'η εξειδίκευση' που αποτελεί το δόγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής των Εργατικών αρχής γενομένης το 1997 δεν αποτελεί παρά εξέλιξη της επιλεκτικότητας. Ωστόσο, δεν παρέλειψαν να κατηγορήσουν το Συντηρητισμό για προσκόλληση στην παράδοση και έλλειψη κατανόησης του σύγχρονου κόσμου. Η υπέρμετρη πίστη στην αγορά τον έκανε να παραμελήσει ζητήματα κοινωνικής συνοχής. Τέλος, δεν κατάφερε να παρέμβει με επιτυχία στο επίπεδο της σχολικής αίθουσας. Οι Εργατικοί ισχυρίστηκαν πως θα συνθέσουν αυτές τις αντιθέσεις (Jones K. , 2016, pp. 162-163).

Οι Νέοι-Εργατικοί, στην προσπάθειά τους να προωθήσουν τα σχέδιά τους, προσπάθησαν να δημιουργήσουν νέες συνεργασίες και δίκτυα ακόμα και συμπράξεις ιδιωτικών και δημόσιων οργανισμών. Το White Paper του 1999 *Modernising Government* καταρρίπτει το μύθο διάκρισης ιδιωτικού και δημόσιου τομέα. Το 1998 ξεκινά η λειτουργία των Education Action Zones με κύριο στόχο την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης σε κοινωνικά στερημένες περιοχές. Υπερεθνικές εταιρείες (π.χ. η Shell, αρκετές εταιρείες που δραστηριοποιούνταν στο χώρο της πληροφορικής) συνεργάστηκαν, χωρίς ωστόσο εξαιρετικά αποτελέσματα, με το DfE. Οι Νέοι-Εργατικοί ήθελαν να διευρύνουν την εκπαίδευση και κομμάτι αυτής της διεύρυνσης ήταν και η ανάμιξη οργανισμών που διαμόρφωναν πολιτική. Κάποιοι από αυτούς ήταν συμμετοχοί στη διαμόρφωση της πολιτικής του *Τρίτου Δρόμου*. Τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά που προβάλλονταν παρείχαν το νομιμοποιητικό λόγο για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες. Το νέο και η καινοτομία αποτυπώθηκε με πρακτικό τρόπο στις πολιτικές των Εργατικών. Το 2000 οι νέοι τύποι ακαδημίων τράβηξαν την προσοχή ιδιωτικών οργανισμών, χρηματοοικονομικών εταιρειών, φιλανθρωπικών ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών ομίλων. Η πολυσυζητημένη δράση "Teach First" ενσωμάτωσε πολλά από τα χαρακτηριστικά που οι Εργατικοί επικροτούσαν για την εκπαίδευση. Χρηματοδοτήθηκε από το κράτος και από ιδιωτικές εταιρείες (HSBC, Goldman Sacks, the Canary Wharf Group, Barclays Capital, Credit Suisse), λειτούργησε ενισχυτικά προς τα σχολεία περιοχών με πολίτες χαμηλού εισοδήματος, καινοτόμησε στην εκπαίδευση των δασκάλων. Δεν χάθηκε ο προσανατολισμός, που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990, στα αποτελέσματα, την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα. Ωστόσο, ο κεντρικός έλεγχος –δόγμα των συντηρητικών– αμφισβητήθηκε και αυτό προκάλεσε την προσθήκη κάποιων επιπλέον οργανισμών ελέγχου<sup>995</sup>. Τα σχολεία υποχρεώθηκαν να έχουν στόχους αποδοτικότητας και η επίτευξη αυτών περνούσε από αξιολογικές διαδικασίες. Η απόδοση των σχολείων αποτελούσε μέτρο της μεταξύ τους σύγκρισης. Όλα αυτά στηρίχθηκαν στην ικανότητα του κράτους να συλλέγει και να

<sup>995</sup> Ο Ofsted, ο Teacher Training Agency, η Qualifications and Curriculum Authority (QCA) συμπληρώθηκαν με πρωτοβουλίες όπως το Excellence in Cities του DfES, στρατηγικές εγγραμματισμού, τμήματα του υπουργείου παιδείας με ειδικευση στα Πρότυπα και την αποτελεσματικότητα κ.α.



διαχειρίζεται μεγάλες ποσότητες πληροφορίας (IT-enabled). Το αυστηρό μάνατζμεντ που επιβλήθηκε στα σχολεία έφερε απτά αποτελέσματα· καταγράφεται κυρίως βελτίωση τόσο στις γενικές επιδόσεις όσο και στα τυποποιημένα τεστ. Οι δάσκαλοι θα λέγαμε πως ‘ξεβουλευτήκαν’ από αυτές τις αλλαγές αν και μακροπρόθεσμα τις υιοθέτησαν. Οι ενώσεις τους δεν καταργήθηκαν αλλά δεν είχαν ουσιαστική ισχύ ενώ η αυτονομία τους περιορίστηκε (Jones K. , 2016, pp. 167-171).

Παντού, σε όλες τις ενέργειες των Εργατικών, καταγράφεται η εμμονή τους με την κοινωνική συνοχή (social cohesion) και την ενσωμάτωση όλων (inclusion). Το ίδιο έπραξαν και για την ενσωμάτωση εθνικών μειονοτήτων, προβλέποντας την ανοχή στη διαφορετικότητα και στην πολιτισμική/θρησκευτική ποικιλομορφία. Ιδιαίτερη μνεία σε αναφορές, όπως και από τον ίδιο τον Blair, γίνεται για την ανάγκη ύπαρξης δημιουργικών ικανοτήτων στους νέους. Μια δημιουργικότητα που για πρώτη φορά θεωρείται δομικό στοιχείο όχι μόνο της τέχνης αλλά και των επιστημονικών πεδίων (Jones K. , 2016, pp. 171-175).

Στο διάστημα 1944-1990 το πανεπιστήμιο και το σχολείο είχαν διαφορετική στόχευση· το σχολείο είχε στόχο τη μαζική εκπαίδευση και το πανεπιστήμιο την εκπαίδευση μιας ελίτ. Μετά το 1990 οι Συντηρητικοί θέτουν ως στόχο τη διεύρυνση της εκπαίδευσης και έτσι στην ατζέντα τους μπαίνει και η μαζικοποίηση της ανώτατης. Οι Νέοι-Εργατικοί ενίσχυσαν ακόμα περισσότερο τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς σε αυτήν έβλεπαν λύσεις ώστε να χρησιμοποιηθούν για το εθνικό καλό η παγκοσμιοποίηση και η κοινωνία της γνώσης. Οι Blair και Brown προσπάθησαν να ανασχηματίσουν τα ιδρύματα ώστε να συμπλεύσουν με τις επιταγές της οικονομίας της αγοράς. Τα πανεπιστήμια και η έρευνα που διεξάγουν μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες καινοτομίας και συγκριτικού πλεονεκτήματος σε τομείς που θα ενισχύσουν την εθνική οικονομία. Επιπλέον, οι περισσότερες θέσεις εργασίες μοιάζει να χρειάζονται δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν αποκλειστικά μέσω της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι αριθμητικοί στόχοι που θέτουν οι Εργατικοί για τη συμμετοχή στην ανώτατη είναι εξαιρετικά φιλόδοξοι (μόνο στη Σκωτία τα επιθυμητά ποσοστά αντιστοιχούν στην πραγματική εικόνα) και έτσι το 2007 τους αναθεωρούν. Μέχρι το 2014 έχει γίνει αρκετή πρόοδος η οποία οφείλεται κυρίως στην ανάμειξη των κολλεγίων μεταλυκειακής εκπαίδευσης (Further Education-FE), στα διετή πτυχία και στην τεχνική εκπαίδευση (Jones K. , 2016, pp. 175-176).

Οι Εργατικοί πιστεύουν πως η οικονομική ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Αυτό θα μπορούσε να υλοποιηθεί με την ένταξη σπουδαστών από την εργατική τάξη και τις εθνικές μειονότητες. Οι Εργατικοί χρησιμοποίησαν συγκεκριμένα μέτρα ώστε να επιτευχθούν τα παραπάνω. Το Education Maintenance Allowance ξεκίνησε να χορηγείται το 2004 και ενθάρρυνε την παραμονή στο σύστημα σπουδαστών της εργατικής τάξης. Ο *2004-Higher Education Act* έφτασε στο σημείο να ρυθμίσει την πρόσβαση ώστε τα πανεπιστήμια να τιμωρούνται με ποινή στην περίπτωση που δεν κατάφεραν να έχουν την απαραίτητη κοινωνική ποικιλομορφία στους σπουδαστές τους. Μπορεί τέτοιες ενέργειες να επέφεραν εν μέρει θετικά αποτελέσματα, αλλά δεν κατάφεραν να ανατρέψουν το γεγονός πως τα περιώνυμα ιδρύματα κατακλύζονταν από μαθητές ακριβών ιδιωτικών σχολείων. Εξάλλου, σε ένα σύστημα που όλο και περισσότερο σταματά να στηρίζεται στην κρατική χρηματοδότηση<sup>996</sup>, η κοινωνική κλάση ασκεί έντονη επιρροή στη λειτουργία των ιδρυμάτων (Jones K. , 2016, pp. 176-178). Το πανεπιστήμιο, όπως διαμορφώθηκε από τους Εργατικούς, δεν διαφέρει σημαντικά από αυτό των Συντηρητικών –μαζικό, άνισο, διαφοροποιημένο, συνδεδεμένο με την αγορά, ανταγωνιστικό, αυστηρά ελεγχόμενο. Όλα αυτά επηρέασαν άμεσα τον εσωτερικό τρόπο λειτουργίας των πανεπιστημίων. Η σύγκλητος και το ακαδημαϊκό προσωπικό σταμάτησαν να έχουν τον καθοριστικότερο ρόλο, και αντί αυτού οι ομάδες διοίκησης και τα συμβούλια που

<sup>996</sup> Το 2012 τα μισά από τα έσοδα των πανεπιστημίων προέρχονταν από μη κρατικές πηγές. Τα ίδια τα ιδρύματα αναζητούσαν διάφορων ειδών πηγές χρηματοδότησης. Το διάστημα 2004-2009 η Οξφόρδη προσέλαβε δωρεές £770 εκατομμυρίων. Κάποιες από τις δωρεές προκάλεσαν σκανδαλώδεις αντιδράσεις καθώς προέρχονταν από μη αποδεκτές πηγές (π.χ. British American Tobacco, χρήματα από εμπόριο όπλων, χρήματα της οικογένειας Gaddafi από τη Λιβύη κ.λπ.). Σημαντική πηγή εσόδων των πανεπιστημίων αποτελούν πλέον τα δίδακτρα (από Ευρωπαίους και μη σπουδαστές) (Jones K. , 2016, p. 177).

εκπροσωπούσαν εξωτερικά συμφέροντα ενδυναμώθηκαν. «Τα πανεπιστήμια όχι μόνο εξυπηρετούσαν επιχειρηματικές ανάγκες, αλλά μεταμορφώθηκαν τα ίδια σε επιχειρήσεις, στις οποίες οι συνήθειες της ακαδημαϊκής διοίκησης διαμορφώθηκαν από μια οικονομική λογική». Ως απόρροια αυτού, η εργασιακή ανασφάλεια αυξήθηκε, η εργασία εντατικοποιήθηκε, τα συμβόλαια εργασίας έγιναν προσωρινά, η ερευνητική επιτυχία άρχισε να μετρείται ποσοτικά –αριθμός δημοσιεύσεων (journal ranking, citation rates, impact factors) και εξωτερικές χρηματοδοτήσεις. Αυτή η διαδικασία μετασχηματισμού καθοδηγήθηκε από μια ομάδα οργανισμών (Research Funding Councils, the Research Assessment Exercise, ο οργανισμός ‘Universities UK’ κ.α.) που δρούσαν κυρίως στην Αγγλία και είχαν μικρή επιρροή στην υπόλοιπη Βρετανία (Jones K. , 2016, pp. 178-179).

Πολλοί ήταν αυτοί που προσδοκούσαν μια νέα χρυσή εποχή για την εκπαίδευση μετά την εκλογή των Εργατικών. Οι προσδοκίες τους για κατάργηση των πινάκων κατάταξης και του Ofsted, επαναφορά των GM schools υπό τον έλεγχο των LEAs, πλήρη κατάργηση της επιλογής μαθητών μέσω εξετάσεων και συνεντεύξεων διαψεύστηκαν. Οι New Labour κερδίζουν τις εκλογές το Μάιο του 1997 με συντριπτική πλειοψηφία 179 εδρών στη βουλή των κοινοτήτων και αναλαμβάνουν τη διακυβέρνηση της χώρας με τόση πίστη στις δυνάμεις της αγοράς και την παγκοσμιοποίηση που οι διαφορές τους από τους Tories είναι δυσδιάκριτες. Αμέσως μετά την εκλογή του στην ηγεσία των Εργατικών ο Tony Blair διατύπωσε την άποψη<sup>997</sup> πως ο σοσιαλισμός του Marx, αυτός με τον κεντρικό κρατικό έλεγχο της βιομηχανίας και της παραγωγής, ήταν νεκρός. Ουσιαστικά θεωρούσε πως «ο δημόσιος τομέας μπορεί να μετατραπεί σε κεκτημένο συμφέρον ικανό για καταπίεση όπως και τα κεκτημένα συμφέροντα του πλούτου και του κεφαλαίου». Επιπρόσθετα, αυτού του τύπου ο σοσιαλισμός δεν μπορούσε να ερμηνεύσει τις ταξικές διαιρέσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Η πρότασή του ήταν «μια ισχυρή και ενεργή κοινωνία, δεσμευμένη να προάγει τις ανάγκες του ατόμου και το καθοδηγούμενο από ορθολογική σκέψη συμφέρον». Αξιοσημείωτο από όσα διακήρυξε πριν την εκλογή του είναι και ο ισχυρισμός πως «αν και όταν γίνει Πρωθυπουργός δεν επιθυμεί να λειτουργεί μια ‘οικονομία των Tory με λίγη κοινωνική συμπόνια’». Στα χρόνια που ακολούθησαν το κόμμα των Εργατικών προσπάθησε να διευρυνθεί και να κερδίσει τη μεσαία τάξη, να υποστηρίξει τις αρετές της επιλογής και του συναγωνισμού, και να υποβαθμίσει τη δέσμευσή του στην comprehensive εκπαίδευση. Το 1994 η Shadow Education Secretary, Ann Taylor, αντικαθίσταται από τον David Blunkett. Το διάστημα 1994-1997 Blair και Blunkett εργάζονται από κοινού ώστε να αλλάξει η εκπαιδευτική πολιτική του κόμματος. Το πρώτο έγγραφο για την εκπαίδευση των ‘New Labour’ είναι το Diversity and Excellence: A new Partnership for Schools (1995). Εκεί ενώ προτείνονται 3 τύποι σχολείων που θα αντικαταστήσουν τα υφιστάμενα state schools δεν αποκλείεται η συνέχιση της λειτουργίας των υφιστάμενων και ιδιαίτερα των grammar schools, γεγονός που ενοχλεί τα left-wing μέλη του κόμματος. Για να κατευνάσει το ακροατήριο στο Labour Party Conference (October 1995) ο Blunkett λέει: “*Read my lips. No selection, either by examination or interview, under a Labour government*”. Λίγο αργότερα η φράση μετατρέπεται σε “*no further selection*” και έτσι διασφαλίζεται πως τα υπάρχοντα grammar schools διατηρούνται. Τόσο ο Blunkett όσο και ο Deputy Party Leader, John Prescott, καλούνται να ανασκευάσουν δηλώσεις τους και κείμενά τους, ώστε να φανεί πως από την αρχή διακήρυσσαν το “no further selection”. Τη συνέχεια της πολιτικής των Συντηρητικών έρχεται να επισφραγίσει και το γεγονός ότι αρκετοί από τους επικεφαλής των βασικών εκπαιδευτικών quangos<sup>998</sup> παραμένουν στο πόστο τους. Στο μανιφέστο των εκλογών –*Because Britain Deserves Better*– οι New Labour (Labour Party, 1997, pp. 1-3,5) κάνουν λόγο για ένα εξασθενημένο Συντηρητικό κόμμα που προσπαθεί να γαντζωθεί στην εξουσία και τους Εργατικούς που έχουν ‘μεταμορφωθεί στο κόμμα του μέλλοντος’. Οι Νέοι Εργατικοί διατείνονται πως έχουν ένα πρόγραμμα που ικανοποιεί την κεντρώα και κεντροαριστερή πολιτική, οι προτάσεις τους διαφέρουν τόσο από αυτές των OLD Left όσο και από εκείνες της Conservative Right, η εκπαίδευση δίνει έμφαση στα πρότυπα (standards) και όχι στις δομές (structures), η ιδέα της comprehensive εκπαίδευσης εγκαταλείπεται ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των παιδιών. Το μανιφέστο έκλεισε με την υπόσχεση πως η εκπαίδευση θα είναι

<sup>997</sup> Σε ένα φυλλάδιο της Fabian Society (Ιούλιος 1994) τον τίτλο *Socialism* (Chitty, 2009a, p. 58).

<sup>998</sup> Anthea Millett (TTA), Nicholas Tate (QCA), Chris Woodhead (Ofsted)

“η νούμερο ένα προτεραιότητα-the number one priority<sup>999</sup>” και θα αυξηθούν οι δαπάνες για αυτήν (Chitty, 2009a, pp. 58-63).

Οι κυβερνήσεις του Tony Blair έχουν στιγματιστεί για την εξάρτησή τους από τη χρήση “ειδικών συμβούλων” –μέχρι το 2005 υπήρχαν 81 από αυτούς και κόστιζαν στον φορολογούμενο £4,4m ετησίως. Η εκτεταμένη χρήση συμβούλων έναντι του Civil Service ξεκίνησε επί πρωθυπουργίας της Margaret Thatcher. Σε αντίθεση με την περίοδο της δικής της διακυβέρνησης, ο Blair δεν φρόντισε να διασφαλίσει πως οι front-benchers της Κυβέρνησής του σέβονταν το θεσμό, αλλά και δεν τον προστάτευσε από την πολιτικοποίηση (politicalization)<sup>1000</sup>. Κάποιες από τις φράσεις-συνθήματα της προεκλογικής διακήρυξης των Labour, που αφορούσαν την εκπαίδευση, βρισκόνταν ήδη στα βιβλία που είχαν εκδοθεί με συγγραφείς τους μετέπειτα συμβούλους τους<sup>1001</sup>. Από όσους ασχολούνταν με την εκπαίδευση, οι πιο σημαντικοί ήταν οι Andrew Adonis, Michael Barber και David Miliband. Ο Miliband ήταν πρώην ερευνητής του IPPR (Institute for Public Policy Research) και το 1997 ορίστηκε επικεφαλής του Downing Street Policy Unit. Ήταν αυτός που συνέθεσε το White Paper του 1997 *Excellence in Schools*. Σύμβουλος για την εκπαίδευση, καθ’ όλη τη διάρκεια της θητείας του Tony Blair, ήταν ο Andrew Adonis, ο διάδοχος στο Downing Street Policy Unit του Miliband. Ήταν αυτός που συνέθεσε το White Paper του 2001 *Schools Achieving Success*. Ο Adonis υπήρξε πρώην δημοσιογράφος και Liberal Democrat, που προσχώρησε στους Εργατικούς το Δεκέμβριο του 1995, όταν ο Blair ανάγκασε το κόμμα να εγκαταλείψει τη δέσμευση για τη δημόσια ιδιοκτησία<sup>1002</sup>. Όλοι σχεδόν οι υπουργοί παιδείας αισθάνονταν ανίσχυροι και πως το μόνο καθήκον τους ήταν να προωθούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές του Adonis και του Blair (Chitty, 2009a, pp. 63-68,134-138).

Το 2001 οι Εργατικοί κερδίζουν ξανά στις εκλογές του Ιουνίου με ισχυρή πλειοψηφία, γεγονός που ερμηνεύεται ως άνεση για συνέχιση των συντηρητικών πολιτικών στην εκπαίδευση. Τόσο η επιλογή-selection με το καμουφλάζ της εξειδίκευσης-specialisation όσο και η ιδιωτικοποίηση συνεχίζονται. Στα παραπάνω προστίθεται και η αύξηση της ανάμειξης των εκκλησιών στην εκπαίδευση. Το υπουργείο παιδείας αναλαμβάνει, αντικαθιστώντας τον David Blunkett, η Estelle Morris και το DfEE (Department for Education and Employment) μετονομάζεται σε DfES (Department for Education and Skills).

Πρέπει να υπογραμμίζουμε ακόμα μια φορά πως, λίγο πριν τις εκλογές του 2005, Εργατικοί και Συντηρητικοί ανανεώνουν τη δέσμευσή τους στην επιλογή και την ποικιλομορφία (choice and diversity). Το Conservative Party εκδίδει το έγγραφο *Right to Choose* (Conservative Party, 2004) και το *Department for Education and Skills* το πενταετές πλάνο *A Five Year Strategy for Children and Learners* (DfES, 2004). Μετά από προσεκτική μελέτη και σύγκριση των εγγράφων είναι προφανές

<sup>999</sup> Το μανιφέστο υπογράμμισε 6 πολιτικές προς αυτήν την κατεύθυνση (Labour Party, 1997, p. 7):

- a reduction in class sizes to 30 or under for all 5-, 6- and 7-year-olds
- the provision of nursery places for all 4 year-old
- an attack on low standards in school
- access for all to computer technology
- the provision of lifelong learning through establishment of a new University for Industry
- increased spending on education as a direct consequence of a fall in the cost of unemployment

<sup>1000</sup> Ο Sir Richard Wilson, ο υπό αποχώρηση Cabinet Secretary, έφτασε στο σημείο να ζητά νόμο που θα διασφαλίζει την ανεξαρτησία του Civil Service (political neutrality).

<sup>1001</sup> Η φράση “standards not structures” βρίσκεται στο βιβλίο “The Blair Revolution: Can New Labour Deliver?” των Peter Mandelson & Roger Liddle και η “intervention in schools should be in inverse proportion to success” βρίσκεται στο βιβλίο “The Learning Game: Arguments for an Education Revolution” του Michael Barber.

<sup>1002</sup> Η δέσμευση του κόμματος των Εργατικών στην κρατική ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής προκύπτει από το άρθρο 4 της ιδρυτικής τους συνθήκης το 1918. Είναι το άρθρο που κατά γενική ομολογία τους χαρακτηρίζει σοσιαλιστικό κόμμα. Το άρθρο συντάχθηκε από τον Sidney Webb συνιδρυτή του London School of Economics και μέλος της Φαβιανής Κοινωνίας (Fabian Society). Ο Hugh Gaitskell, μετά τη ήττα των Εργατικών στις εκλογές του 1959, κάνει μια ανεπιτυχή προσπάθεια να το τροποποιήσει· κάτι που καταφέρνει ο Tony Blair το 1995. Η τροποποίηση αυτή σηματοδότησε την αλλαγή στις αρχές του κόμματος που το 1996 παρουσιάζονται συνολικά μέσω της καμπάνιας του *New Labour, New Life For Britain* και του “Third Way”.

πως τα δύο κόμματα χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα και μοιράζονται τις ίδιες ιδέες και προσδοκίες. Τα έγγραφα επικεντρώνονται στην εξατομίκευση, την επιλογή και την ευελιξία. Οι Συντηρητικοί ζητούν να τερματιστεί η λειτουργία των 'large, one-size-fits-all, state institutions' και οι Εργατικοί την απομάκρυνση από το 'μονολιθικό' μοντέλο που εστιάζει σε 'a basic and standard product for all'. Το επόμενο βήμα και για τις δύο παρατάξεις περιλάμβανε νέους τύπους σχολείων που διοικούταν από διάφορους σπόνσορες (φιλανθρώπους, εκπαιδευτικές εταιρείες, ομάδες πίστης, γονείς και ιδιωτικές εταιρείες) (Chitty, 2009a, p. 84).

Στις εκλογές του 2005 οι Εργατικοί κερδίζουν εκ νέου τις εκλογές, με μικρότερη ωστόσο πλειοψηφία. Το ποσοστό των ατόμων που δεν προσήλθαν στις κάλπες ήταν εξωπραγματικό για τα Βρετανικά δεδομένα και μεταφράστηκε σε αποδοκιμασία των Εργατικών για τον πόλεμο στο Ιράκ και των Συντηρητικών για τη μεταναστευτική πολιτική τους. Έντονη ήταν και η αποδοκιμασία για την πρόταση του Blair να υπουργοποιήσει τον Andrew Adonis. Ο στόχος της τελευταίας περιόδου διακυβέρνησης από τον Blair ήταν η κρατική μεταρρύθμιση η οποία θα άλλαζε το ρόλο της κυβέρνησης σε σχέση με τις υπηρεσίες. Το κράτος από πάροχος των υπηρεσιών θα μετατρέπεται σε ρυθμιστή για υπηρεσίες που θα αγοράζονταν από το δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα. Όσοι θα διεκδικούσαν τη θέση του παρόχου θα ανταγωνίζονταν όχι απαραίτητα για τις προσφερόμενες τιμές αλλά κυρίως για την παρεχόμενη ποιότητα (Wintour, 2005a). Αυτό όπως θα δούμε πιο κάτω υλοποιήθηκε με νομοθετικές διατάξεις.

Ο Blair τελειώνει τη θητεία του (Ιούνιος 2007) προσφέροντας στην Εκκλησία της Αγγλίας ένα πρόγραμμα επέκτασης πολλών εκατομμυρίων λιρών. Αντί να απομακρυνθεί από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των Thatcher και Major, ο ίδιος και ο Adonis επέκτειναν την επιλογή μέσω της εξειδίκευσης, ενίσχυσαν την ιδιωτική εκπαίδευση, αποδυνάμωσαν εντελώς τις τοπικές αρχές και αύξησαν υπέρμετρα το ρόλο των δογμάτων στην εκπαίδευση.

Κατηγορείται επίσης για μια σειρά από επιλογές που συζητήθηκαν υπερβολικά: η διαμάχη μεταξύ των David Blunkett και Chris Woodhead, η εισαγωγή του Curriculum 2000 που οδήγησε σε 3000 αναβαθμολογήσεις γραπτών των AS και A Levels το 2002, η δυσφήμιση των comprehensive schools από την Estelle Morris και η παραίτησή της, η απόφαση της Ruth Kelly να μην υλοποιήσει τις προτάσεις Tomlinson για τα διπλώματα.

Η δεκαετία του Blair πάντρεψε κάποια ετερόκλητα, ως προς τις δηλώσεις που προηγήθηκαν, νομοθετήματα. Επέφερε τυποποίηση και περισσότερο έλεγχο, αύξησε τη χρηματοδότηση στην εκπαίδευση (56% αύξηση σε 10 χρόνια), αυξήθηκε το εξωδιδασκικό προσωπικό και ελάφρυνε η διοικητική δουλειά των εκπαιδευτικών, βελτίωσε τα αποτελέσματα των εξετάσεων, με την εκτενή χρήση των πινάκων κατάταξης ώθησε τα σχολεία να επικεντρώνονται στα παιδιά που βρίσκονταν στο όριο της μετάβασης C/D, οι πίνακες κιμωλίας είναι παρελθόν και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εκτενώς τις ICT (Curtis, 2009o).

### 6.3.4.3 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

#### **Education Act 2005**

Ο νόμος αναμορφώνει το σύστημα σχολικών επιθεωρήσεων, περιλαμβάνει αλλαγές στις ρυθμίσεις για τη χρηματοδότηση και οργάνωση των σχολείων, διευρύνει τις αρμοδιότητες του Teacher Training Agency-TTA και περιλαμβάνει πρόβλεψη για ανταλλαγή ορισμένων δεδομένων. Κάποιες από τις διατάξεις του νομοσχεδίου είναι κοινές για την Αγγλία και την Ουαλία, μερικές ισχύουν μόνο για την Αγγλία ή μόνο για την Ουαλία, και οι διατάξεις σχετικά με την παροχή δεδομένων για επιδόματα εκπαίδευσης ισχύουν σε όλο το Ηνωμένο Βασίλειο.

#### **House of Commons Library Research Paper για τον Education Act 2005**

[House of Commons. (2005). *The Education Bill [HL] [Bill 77 of Session 2004-05]: Research Paper 05/20*. London: House of Commons Library.]

Το φθινόπωρο του 2003, ο Ofsted δημοσίευσε το στρατηγικό του σχέδιο για το 2004-2007 στο οποίο ανακοίνωσε ότι θα αναθεωρούσε τη σχολική επιθεώρηση. Η αναθεώρηση θα βασιζόταν στο πλαίσιο επιθεώρησης που εισήχθη το Σεπτέμβριο του 2003. Ο Ofsted άρχισε να αναπτύσσει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο επιθεώρησης, σύμφωνα με την Πράσινη Βίβλο *Every Child Matters*.

Ένα έγγραφο διαβούλευσης εκδόθηκε το Φεβρουάριο του 2004 με τίτλο *“The Future of Inspection”*. Αυτό ανέφερε ότι η επιθεώρηση θα πρέπει να γίνει δομικό μέρος της δραστηριότητας του σχολείου και να πάψει να είναι ένα σπάνιο γεγονός που δεν αναγνωρίζει την πραγματική όψη του σχολείου. Προτάθηκε ένα νέο σύστημα που θα μείωνε την επιβάρυνση των σχολείων. Κάθε επιθεώρηση θα είναι πιο σύντομη και θα πραγματοποιείται με ελάχιστη ειδοποίηση από ομάδες που θα περιλαμβάνουν τόσο έναν HMI όσο και ανεξάρτητους επιθεωρητές. Στα σχέδια ήταν οι ημέρες των επιθεωρήσεων να είναι οι μισές από όσες προβλέπονταν με το υφιστάμενο σύστημα. Ο Ofsted θα συνεχίσει να αναφέρεται προς τους γονείς, αλλά με πιο σύντομες αναφορές, που θα δίνουν μια καθαρή εικόνα των προτεραιοτήτων του σχολείου για βελτίωση, και θα συνοδεύονται από ένα καινούργιο school performance profile, το οποίο θα αντικαταστήσει τις ετήσιες εκθέσεις των Σωματίων Διοίκησης. Μεταξύ των επιθεωρήσεων θα υπάρχουν μικρότερα διαστήματα.

Η ανάλυση του Ofsted/DfES (*A New Relationship with Schools*) έδειξε ότι υπάρχει τάση για βραχύτερες και πιο συχνές επιθεωρήσεις. Σημαντικά υποστηρίχθηκε και η επιλογή του να δίνεται λιγότερη προθεσμία πριν την επιθεώρηση. Η ανάλυση ανέφερε ότι οι γονείς θεώρησαν πως η σύντομη ειδοποίηση θα έδινε τη δυνατότητα στους επιθεωρητές να δουν το “πραγματικό σχολείο”.

Ορισμένοι διευθυντές, διοικητές, το National Governors’ Council (NGC) και η National Association of Governors & Managers (NAGM) ανέφεραν ότι μια περίοδος προειδοποίησης μιας εβδομάδας θα αυξήσει τη δυνατότητα ανάμειξης του διοικητή, και θα επιτρέψει στο σχολείο να διευθετήσει πρακτικά θέματα. Ορισμένοι από τους ερωτηθέντες θα προτιμούσαν μια περίοδο προειδοποίησης δύο εβδομάδων. Υποστηρίχθηκε σθεναρά από διευθυντές, διοικητές και εκπαιδευτικούς η πρόταση για πιο στενή συνεργασία μεταξύ HMI και ανεξάρτητων επιθεωρητών.

Το κοινό έγγραφο του Ofsted και του DfES καθόρισε την πρόθεση της κυβέρνησης να αλλάξει το σύστημα επιθεώρησης. Προτάθηκε μια σειρά αλλαγών που θα επηρεάσουν την επιθεώρηση των σχολείων, τις σχέσεις των σχολείων με την τοπική και την κεντρική κυβέρνηση, την αυτοαξιολόγηση και το σχεδιασμό, τη συλλογή δεδομένων από τα σχολεία και την επικοινωνία με αυτά.

Οι προτεινόμενες αλλαγές στο σύστημα επιθεώρησης συνοψίζονται ως εξής:

- πιο σύντομες και πιο στοχευμένες επιθεωρήσεις που δεν διαρκούν περισσότερο από δύο ημέρες σε ένα σχολείο, όπου η αλληλεπίδραση με τα ανώτερα στελέχη είναι μεγαλύτερη και τα τεκμήρια της αυτοαξιολόγησης αποτελούν την αφετηρία
- μικρότερη προειδοποίηση για να αποφευχθεί η ανούσια προετοιμασία πριν από την επιθεώρηση και να μειωθούν τα επίπεδα του άγχους που συχνά συνδέονται με την επιθεώρηση. Η μικρότερη προειδοποίηση θα δώσει τη δυνατότητα στους επιθεωρητές να δουλέψουν σε ένα περιβάλλον που θα είναι πιο κοντά στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου
- μικρότερες ομάδες επιθεώρησης στις οποίες συνήθως θα ηγείται ένας επιθεωρητής του HMI. Επιπλέον ο HMI θα λογοδοτεί για όλες τις εκθέσεις
- συχνότερες επιθεωρήσεις, με τη μέγιστη περίοδο μεταξύ των επιθεωρήσεων να μειώνεται από έξι σε τρία χρόνια και συχνότερα για τα σχολεία που προκαλούν ανησυχία
- θα δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα στοιχεία αυτοαξιολόγησης του σχολείου
- η επιθεώρηση όλων των βαθμίδων θα έχει ένα κοινό σύνολο χαρακτηριστικών
- θα υπάρξει απλούστευση της κατηγοριοποίησης των σχολείων που προκαλούν ανησυχία. Να απομακρυνθούν οι ταμπέλες “serious weakness”, “inadequate sixth form” και να εντάσσονται σε μια κατηγορία, λαμβάνοντας ένα improvement notice

Προβλέπεται να βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας της επιθεώρησης η αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Για τη μείωση της γραφειοκρατίας θα εισαχθεί μια νέα ενιαία φόρμα αυτοαξιολόγησης και θα πρέπει να ενημερώνεται σε ετήσια βάση.

Στο πλαίσιο των προτάσεων της *New Relationship with Schools*, όλα τα σχολεία θα έχουν School Improvement Partners (SIPs). Ο SIP θα είναι ένας «κριτικός φίλος» που θα βοηθά να

καθορίζονται οι στόχοι και οι προτεραιότητες, και θα αναγνωρίζεται τι είδους υποστήριξη κρίνεται απαραίτητη.

Οι Lay inspectors δεν θα συμμετέχουν σε όλες τις επιθεωρήσεις, και είναι στις αρμοδιότητες του Ofsted να τους χρησιμοποιήσει με τον καλύτερο τρόπο.

Στο νέο σύστημα θα υπάρχουν μόνο δύο κατηγορίες σχολείων που προκαλούν ανησυχία:

- τα σχολεία που απαιτούν ειδικά μέτρα επειδή αδυνατούν να παρέχουν ένα αποδεκτό standard εκπαίδευσης και έχουν δείξει ανεπαρκή ικανότητα βελτίωσης και
- τα σχολεία που θα λαμβάνουν ειδοποίηση βελτίωσης επειδή δεν αποδίδουν όπως θα έπρεπε αν και παρέχουν ένα αποδεκτό επίπεδο εκπαίδευσης

Το Σεπτέμβριο του 2004, η Education and Skills Committee δημοσίευσε μια έκθεση του Ofsted. Η έκθεση εξέτασε τις προτάσεις της κυβέρνησης για το νέο καθεστώς επιθεώρησης και καλωσόρισε τις αλλαγές. Ωστόσο, τόνισε ότι ο κεντρικός ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να αναπτυχθεί προσεκτικά προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Επεσήμανε και τη δυσκολία να αναπτυχθούν συνεπείς δομές ταξινόμησης (consistent grading structures) σε διαφορετικούς τύπους επιθεωρούμενων ιδρυμάτων.

Σχολιάζοντας τη δημοσίευση του νομοσχεδίου, ο HMC David Bell χαιρέτισε τις προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις, για τις οποίες είπε ότι θα οδηγήσουν σε «περισσότερο αποτελεσματικό και αναλογικό σύστημα επιθεώρησης που θα μειώσει την επιβάρυνση των εκπαιδευτικών. Την ίδια στιγμή, οι συχνότερες επιθεωρήσεις, με μικρή ή καθόλου ειδοποίηση, θα εξασφαλίσουν ότι γονείς και μαθητές θα λαμβάνουν πρόσφατες και ορθές πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης στα τοπικά σχολεία.» [*επίκληση στην αυθεντία*].

Η NAHT<sup>1003</sup>, αν και υποστήριξε την κεντρική ιδέα των προτεινόμενων αλλαγών, εξέφρασε τις επιφυλάξεις της σχετικά με ορισμένες λεπτομέρειες (π.χ. τη σύντομη ειδοποίηση, την τύχη ενός μικρού σχολείου στα χέρια ενός και μόνο επιθεωρητή, αλλά και τις διαδικασίες των εφέσεων-appeal procedures). Επεσήμανε ότι εάν οι εκθέσεις δημοσιεύονται εντός τριών εβδομάδων από την ολοκλήρωση της επιθεώρησης, τα σχολεία θα έχουν λίγο χρόνο για να ζητήσουν επανεξέταση, στην περίπτωση που θεωρούν ότι η έκθεση είναι εσφαλμένη.

Η NUT είπε ότι οι μεταρρυθμίσεις κινούνται στη σωστή κατεύθυνση, αλλά ζήτησε πιο ριζική αναδιαμόρφωση του συστήματος επιθεώρησης.

Το General Teaching Council for England (GTC) χαιρέτισε την κεντρική ιδέα των προτάσεων για ένα βέλτιστο σύστημα επιθεώρησης, στο πλαίσιο ενός περισσότερο ανεπτυγμένου μοντέλου της σχολικής αυτοαξιολόγησης. Τόνισε ότι η βασική προτεραιότητα του GTC είναι η ανάπτυξη και προώθηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών για αυτοαξιολόγηση και βελτίωση.

Ο Local Government Association (LGA) επεσήμανε ότι το νομοσχέδιο δημοσιεύθηκε τη χρονική στιγμή που μια σειρά διαβουλεύσεων σχετικά με την επιθεώρηση των σχολείων ήταν σε εξέλιξη. Απέφερε ότι οι μεταρρυθμίσεις προτείνονται χωρίς επαρκείς προτάσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το σύστημα επιθεώρησης του σχολείου θα ενσωματωθεί με τις υπηρεσίες για τα παιδιά και την επιθεώρηση των LEAs.

### ***Education Act 2005 – Πρακτικά Βουλής (30/11/2004 – 02/03/2005)***

#### ***Επισημάνσεις***

Οι Εργατικοί κάνουν μια αναφορά στα σημαντικά επιτεύγματα του Ofsted από την ίδρυσή του και περιγράφουν τις νέες διαδικασίες και αρμοδιότητες. Ο αγορητής των Εργατικών Λόρδος Filkin υπενθυμίζει πως οι τακτικές επιθεωρήσεις από τον Ofsted ξεκίνησαν για πρώτη φορά πριν από 12 χρόνια και από τότε έχει επιθεωρήσει κάθε σχολείο στην Αγγλία τουλάχιστον δύο φορές. Με μια σειρά από διακεκριμένους chief inspectors, ένας από τους οποίους ήταν και ο Λόρδος Sutherland, ο Ofsted έχει συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση των standards στην εκπαίδευση, τη διαφάνεια και τη λογοδοσία του σχολικού συστήματος [*επίκληση στην αυθεντία*]. «Υπάρχει η θέληση να χτίσουμε πάνω σ' αυτό το επίτευγμα» αναφέρει χαρακτηριστικά [*επίκληση στο ήθος του πομπού*]. Ο σκοπός είναι να συνδεθεί αποτελεσματικότερα η έννοια της επιθεώρησης με τις

<sup>1003</sup> National Association of Head Teachers

διαδικασίες των σχολείων, έτσι ώστε όλη η ενέργεια του συστήματος να επικεντρώνεται στη βελτίωση, που είναι φυσικά και ο τελικός σκοπός της επιθεώρησης. Οι επιθεωρήσεις προκαλούν φόβο, ενώ η μακρά περίοδος προειδοποίησης προξενεί άγχος στο προσωπικό και αναστάτωση στο έργο του σχολείου [επίκληση στο συναίσθημα]. Επισημαίνεται πως τα σχολεία έχουν σημειώσει μεγάλη πρόοδο στην ανάπτυξη του δικού τους κύκλου βελτίωσης [επίκληση στο ήθος του δέκτη]. Η αυτοαξιολόγηση τροφοδοτεί με τα αποτελέσματά της τα σχέδια σχολικής ανάπτυξης που επικαιροποιούνται σε ετήσια βάση. Η Κυβέρνηση επιθυμεί να ενισχυθούν αυτές οι τάσεις στα σχολεία που έχουν καλά αποτελέσματα. Η νέα τριετής, με σύντομη ειδοποίηση, και ελαφρύτερη επιθεώρηση που εισάγεται με το νομοσχέδιο θα προκαλεί πολύ λιγότερη αναστάτωση. Η εξωτερική αξιολόγηση δεν σταματά να είναι απαιτητική, αλλά με τις νέες ρυθμίσεις θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί σαν ένα check-up. Τα στοιχεία από τα πιλοτικά προγράμματα είναι ενθαρρυντικά. Τα σχολεία θα τροφοδοτήσουν με τα στοιχεία της αυτοαξιολόγησής τους την ομάδα επιθεώρησης. Στη συνέχεια, οι επιθεωρητές θα εμπλέκονται σε έναν εποικοδομητικό διάλογο με τα σχολεία. Στόχος είναι πάντα να μένουν ικανοποιημένοι γονείς και μαθητές. Το άρθρο 2 προβλέπει ότι ο επιθεωρητής στην αναφορά του θα περιλαμβάνει το αν η εκπαίδευση εκπληρώνει τις ανάγκες των μαθητών, και ποια η συμβολή των σχολείων αυτών στην ευημερία των μαθητών. Ο Chief Inspector θα είναι άμεσα υπεύθυνος για την ποιότητα και το περιεχόμενο όλων των εκθέσεων επιθεώρησης. Θα είναι σε θέση να παρεμβαίνει άμεσα ώστε να διορθώσει τυχόν λάθη και να αντιμετωπίσει όποιες ανησυχίες προκύψουν. Η μέχρι τώρα εμπειρία από τις δοκιμές δείχνει ότι υπάρχει μεγαλύτερη συνέπεια και ποιότητα στη διαδικασία επιθεώρησης. Οι διευθυντές των σχολείων έχουν απευθυνθεί γραπτώς στον Ofsted, επαινώντας τις βελτιώσεις που έχει φέρει το νέο σύστημα. Προβλέπεται να μειωθεί κατά πολύ η δραστηριότητα μετά την επιθεώρηση, καθώς θα συνδυαστεί το σχέδιο δράσης (post-inspection action plan) με το σχέδιο βελτίωσης του σχολείου (school improvement plan). Παράλληλα θα βελτιωθούν και οι εκθέσεις· θα είναι μικρότερες, πιο ευκρινείς και θα παρέχουν μια ρεαλιστική εικόνα για τη ζωή του παιδιού στο συγκεκριμένο σχολείο.

Μέσω μιας διεξοδικότατης ανάλυσης ο Λόρδος Filkin υποστηρίζει μια σειρά από τροπολογίες που σχετίζονται με τους additional inspectors. Στόχος του κόμματος είναι να εξασφαλίσει πως όσοι αναλαμβάνουν αυτό το έργο είναι ικανοί και έχουν τη διαπίστευση, μετά από μια σειρά επιτυχείς επιθεωρήσεις υπό την επίβλεψη του HMI, να προβούν στη διεξαγωγή σχολικής επιθεώρησης. Τα ονόματα των additional inspectors θα είναι στη διάθεση του κοινού μέσω μιας αναφοράς που θα δημοσιεύεται σε τακτά χρονικά διαστήματα –μικρότερα των 12 μηνών [διαφάνεια].

Σημαντικό στόχο του νομοσχεδίου αποτελεί η μείωση του φόρτου εργασίας που επιφέρουν οι επιθεωρήσεις του Ofsted· τόσο στον ίδιο το φορέα, όσο και στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Το νομοσχέδιο είναι μέρος μιας νέας σχέσης με τα σχολεία, η οποία τους αφήνει χώρο, τα απελευθερώνει από τα βάρη, τους περιττούς ελέγχους και τη γραφειοκρατία, δίνοντάς τους τη δύναμη και τους πόρους για την επίτευξη των σκοπών τους. Το νομοσχέδιο, όπως διαφημίζουν οι Εργατικοί, επιτρέπει στα σχολεία να επικεντρωθούν στο να παράγουν πραγματική αξία και όχι χαρτιά.

Οι Συντηρητικοί βρίσκουν αξιοθαύμαστο το στόχο να μεταρρυθμιστούν οι επιθεωρήσεις των σχολείων, ώστε να γίνουν πιο σύντομες, χωρίς προειδοποίηση και παράλληλα με μεγαλύτερη έμφαση στην αυτοαξιολόγηση. «...αν και μάλλον έρχεται αργά» [επίκριση για την ταχύτητα της Κυβέρνησης]. Σημειώνουν πως το επίπεδο επιθεώρησης και η εκπορευόμενη γραφειοκρατία έχουν αυξηθεί δραματικά τα τελευταία χρόνια. Ο Ofsted έχει εμπλακεί παντού και βιώνει τεράστια αύξηση στη γραφειοκρατία. Ελπίζουν ότι η κυβέρνηση θα διασφαλίσει τη μείωση της γραφειοκρατίας και τη βελτίωση της λειτουργικής πλευράς του Ofsted.

Οι Liberal Democrats επικροτούν τη γενική κατεύθυνση των αλλαγών και εκφράζουν την επιθυμία τους οι αλλαγές να προχωρήσουν ακόμα περισσότερο. Οι πιο σύντομες και ελαφρύτερες επιθεωρήσεις επικροτούνται εξίσου. Ωστόσο, οι Liberals πιστεύουν ότι το πραγματικό ζητούμενο είναι μια ριζική μεταρρύθμιση των επιθεωρήσεων, που θα εξασφαλίζει τη συνεχή επαγρύπνηση, ενώ ταυτόχρονα θα κινείται προς ένα πιο υποστηρικτικό και αναπτυξιακό σύστημα και όχι προς το

σωφρονισμό που επικρατεί σήμερα [επίκριση για αυστηρότητα του υφιστάμενου συστήματος]. Σε σημασιολογικό επίπεδο, διερωτώνται αν η καινούργια φράση "που έχουν ανάγκη από σημαντική βελτίωση-in need of significant improvement" είναι ταυτόσημη με την προηγούμενη "σοβαρές αδυναμίες-serious weaknesses". Προτείνουν όταν η επιθεώρηση ανακαλύπτει σοβαρές αδυναμίες να χρησιμοποιείται η φράση "σχολεία που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη-schools needing additional support". «Αυτό θα ήταν πολύ πιο θετικό» [δίνουν στον κυβερνητικό λόγο ιδεολογική διάσταση και εκφράζουν την προτίμησή τους]. Υποστηρίζουν ένθερμα, με επιχειρήματα, το TQM-Total Quality Management. Θα ήθελαν να δουν «τα σχολεία να έχουν ένα συνολικό σύστημα διαχείρισης της ποιότητας (TQM), όπως υπάρχει σε πολλές επιχειρήσεις, όπου η βελτίωση συμβαίνει κάθε μέρα και όπου δεν υπάρχει "μέρος για να κρυφτεί" η κακή διδασκαλία». Σε αυτήν την περίπτωση δεν θα χρειαζόταν καμία ειδοποίηση για τις επιθεωρήσεις, διότι το σχολείο θα ήταν ανά πάσα στιγμή έτοιμο. Μεγάλο μέρος της TQM βασίζεται στην αυτοαξιολόγηση, και οι αναφορές αυτές θα μπορούσαν να δημοσιεύονται, όπως συμβαίνει με τις αναφορές που παράγονται από το τρέχων σύστημα επιθεώρησης. Τέλος, αναφέρουν πως «η επιτυχία τέτοιων προγραμμάτων εξαρτάται από ένα υποστηρικτικό και εξυπηρετικό περιβάλλον, όπου κανείς δεν κατηγορείται για την ποιότητα των εισερχομένων, την έλλειψη πόρων, το μέγεθος των τάξεων ή για τις μεγάλες παθογένειες της κοινωνίας».

Ο επίσκοπος του Chester, εκπροσωπώντας την Εκκλησία της Αγγλίας, επισημαίνει πως η εκπαιδευτική κοινότητα δεν εκφράζει πάντα την ικανοποίησή της για τη λογοδοσία στην οποία έχει εκτεθεί από το 1992 και μετά. Οι δάσκαλοι έχουν στενάξει κάτω από το βάρος της προετοιμασίας και του εξονυχιστικού ελέγχου που έχουν επιφέρει οι τακτικές επιθεωρήσεις [επίκληση στο συναίσθημα]. Από την άλλη μεριά, η λογοδοσία έχει ωφελήσει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της εκπαίδευσης σε Αγγλία και Ουαλία, και ως εκ τούτου ωφέλησε σχολεία και μαθητές. Επικαλείται τη δική του εμπειρία: «Μπορώ να εγγυηθώ, ως διοικητής ενός σχολείου που διέρχεται από τη διαδικασία επιθεώρησης, πως συνολικά ήταν μια πολύ χρήσιμη διαδικασία» [επίκληση στη λογική & επίκληση στο ήθος του πομπού]. Οι προτάσεις του νομοσχεδίου για πιο ελαφρύ σύστημα επιθεώρησης, μικρότερο διάστημα ειδοποίησης, και εκκίνηση της διαδικασίας από την αυτοαξιολόγηση βρίσκουν σύμφωνη την Εκκλησία.

### **Education and Inspections Act 2006**

Ο νόμος έλαβε τη βασιλική συγκατάθεση στις 8 Νοεμβρίου 2006 και υλοποιεί τις προτάσεις του White Paper: *Higher Standards, Better Schools for All*, το οποίο εκδόθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2005. Τον Απρίλιο του 2007 ο Ofsted γίνεται "*The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*". Με το νόμο αυτό ο Ofsted αποκτά αρμοδιότητες και άλλων ελεγκτικών σωμάτων –του *Adult Learning Inspectorate (ALI)*, το κομμάτι που σχετίζεται με τα παιδιά από την επιτροπή *Commission for Social Care Inspection (CSCI)*, καθώς και το κομμάτι που αφορά παιδιά και γονείς του *HM Inspectorate of Court Administration (HMICA)*.

### **White Paper - Higher Standards, Better Schools for All: More choice for parents and pupils**

Στη σύνοψη του White Paper (DfES, 2005b) διατυπώνεται η άποψη πως «αποτελεί μια σημαντική πολιτική πρωτοβουλία», την οποία υποστηρίζουν σθεναρά Πρωθυπουργός (με μια ομιλία την προηγούμενη ημέρα) και Υπουργός Παιδείας (με έναν πρόλογο τεσσάρων σελίδων στο έγγραφο). Η Κυβέρνηση πιστεύει πως η Λευκή Βίβλος περιέχει προτάσεις που θα λειτουργήσουν ως καταλύτης για σημαντική και μόνιμη βελτίωση του σχολικού συστήματος. Τίθεται το ερώτημα αν η βελτίωση που η κυβέρνηση φιλοδοξεί να προσφέρει, η οποία οδηγείται από τις ανάγκες των μαθητών και από τη γονεϊκή προτίμηση, είναι μια καλύτερη συμφωνία για όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα για αυτούς που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Οι προτάσεις του White Paper (DfES, 2005b) ήταν:

- Όλα τα πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία να μετατραπούν σε independent state schools ('trust schools'). Τα σχολεία να είναι ελεύθερα όπως οι ακαδημίες να αποφασίζουν για το curriculum, να διορίζουν διοικητικά σώματα, να προσλαμβάνουν



προσωπικό, να διαχειρίζονται τον προϋπολογισμό τους και να αποφασίζουν για τις εγγραφές. Τα συμβούλια των γονέων να αποκτήσουν αυξημένες αρμοδιότητες.

- Τα σχολεία να ακολουθούν βασικούς κανόνες εγγραφών, φροντίζοντας τη διασπορά στις δεξιότητες.
- Στην περίπτωση των σχολικών μονάδων που πρέπει να βελτιωθούν να τους παρέχεται το χρονικό διάστημα του ενός έτους για τη βελτίωσή τους. Να υπάρχει δυνατότητα τροποποίησής τους ώστε να λειτουργήσουν ως ακαδημίες ή *trust schools*.
- Οι γονείς να έχουν το δικαίωμα να ιδρύσουν ένα νέο σχολείο, να κλείσουν ένα 'αποτυχημένο', να απολύσουν ένα διευθυντή κ.λπ.
- Τα 'επιτυχημένα' σχολεία να μπορούν να επεκταθούν ή να συνδεθούν με γειτονικά τους σε ομοσπονδία και να έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς.
- Οι τοπικές αρχές να αλλάξουν ρόλο (από πάροχος σε επίτροπος - *from provider to commissioner*) και οι γονείς να αποκτήσουν περισσότερη δύναμη.
- Οι εκπαιδευτικοί να έχουν νόμιμα το δικαίωμα να πειθαρχούν τα παιδιά.
- Οι γονείς να τιμωρούνται από το νόμο για τη μη τήρηση των δεσμεύσεών τους.
- Τα σχολεία να μπορούν να επέμβουν στο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Οι μαθητές από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα να μεταφέρονται δωρεάν σε σχολεία ακτίνας 6 μιλίων.

Οι περισσότερες από τις προτάσεις στο *White Paper* δεν είναι καινούργιες και επομένως δεν θα έπρεπε να προκαλούν ανησυχία. Μεγάλο μέρος αυτής της ανησυχίας αφορά τα *Trust schools*. Η έμφαση στην ανεξαρτησία τους έχει οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι τα *Trust schools* θα επιφέρουν κατακερματισμό του σχολικού συστήματος και διεύρυνση των κοινωνικών διακρίσεων. Η μεταρρύθμιση κομίζει ενδιαφέρουσες πολιτικές προτάσεις, οι οποίες απαντώνται και σε άλλες χώρες, σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς, την υπόσχεση θεσμικού δικαιώματος στους εκπαιδευτικούς να πειθαρχούν τους μαθητές τους, την εξατομίκευση της μάθησης και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

Κατά τη δημιουργία του *White Paper* εξετάστηκαν τρεις βασικοί τομείς: τα *Trust schools*, οι τοπικές αρχές και η σχέση επιλογή-εγγραφές.

Στην εισήγηση της Κυβέρνησης γίνεται ξεκάθαρο πως τα *Trust schools* δεν είναι νέα έννοια. Αποτελούν το μετασχηματισμό ενός είδους *foundation school* και η Κυβέρνηση επιδιώκει να τα προωθήσει για να προοδεύσουν τα σχολεία. Η διαδικασία μετασχηματισμού ενός σχολείου σε *Trust school* χρειάζεται να γίνει περισσότερο λεπτομερής και ευκρινής. Αυτό καταγράφεται στο *White Paper* ως η απαραίτητη προϋπόθεση για να καθισχησθούν οι φόβοι για το πώς θα λειτουργήσουν τα *Trust school*.

Στο *White Paper* υποβάλλονται, σχετικά με τις εγγραφές, κάποιες συστάσεις οι οποίες θα καταστήσουν ορισμένα από τα βασικά στοιχεία του *School Admissions Code of Practice* υποχρεωτικά. Επίσης, προτείνεται ένας νέος ισχυρός ρόλος για τις LEAs και τον *Schools Commissioner* ώστε να εξασφαλίζουν ότι όλες οι υπεύθυνες για εγγραφές αρχές (*admissions authorities*) συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις του κώδικα. Το σημαντικό εδώ δεν είναι το πλήθος των *admissions authorities*, αλλά το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα λαμβάνονται αποφάσεις που αφορούν τις εγγραφές.

Ο ρόλος των τοπικών αρχών θα ενισχυθεί με αυτές τις προτάσεις, με δεδομένο ότι θα διατηρήσουν τον ρόλο του παρόχου για όσο διάστημα υπάρχουν τα *community schools*. Ο ρόλος του επιτρόπου που η κυβέρνηση σχεδιάζει να έχουν οι τοπικές αρχές φαίνεται να αποτελείται από τον παραδοσιακό ρόλο της επίβλεψης των τοπικών αναγκών με ενισχυμένες αρμοδιότητες σε σχέση με τα σχολικά πρότυπα, καθώς και από το συντονιστικό ρόλο του *Every Child matters*. Μια ακόμα σύσταση είναι οι τοπικές αρχές και τα *forum* εγγραφών να παρακολουθούν τις ρυθμίσεις των εγγραφών στην περιοχή τους και να θεσπίζουν σημεία αναφοράς για την κοινωνική σύνθεση των σχολικών εισροών.

Ο ρόλος του *Schools Commissioner* όσον αφορά τα *Trust schools* θα είναι λιγότερο αυστηρός και θα επικεντρώνεται κυρίως σε συμβουλές και βοήθεια, αλλά συνιστάται να έχει

επίσης την ευθύνη για τη στρατηγική εποπτεία της διαδικασίας εγγραφών και του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία εκπληρώνουν τις ευρύτερες κοινωνικές τους ευθύνες απέναντι στις κοινωνικές διακρίσεις. Ο Schools Commissioner πρέπει για αυτά τα δύο ζητήματα να υποβάλλει ετήσια έκθεση.

Η κυβέρνηση θεωρεί πολύ σημαντική την επιλογή (choice) ως μοχλό για την αλλαγή του σχολικού συστήματος. Προτείνει μια σειρά πρωτοβουλιών ώστε οι λιγότερο εύπορες κοινωνικές ομάδες να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα την επιλογή. Συγκεκριμένα, προτείνει την εισαγωγή των συμβούλων επιλογής (choice advisers) και την ελεύθερη μεταφορά προς το σχολείο.

Τα Trust schools μονοπώλησαν το ενδιαφέρον, αλλά τελικά η μορφή διακυβέρνησης ενός σχολείου είναι λιγότερο σημαντική για τον καθορισμό των επιτευγμάτων των μαθητών του από τον τρόπο εισαγωγής των μαθητών του και από την ποιότητα της διδασκαλίας και της ηγεσίας. Τα σχολεία χρειάζονται μια υγιή δομή διακυβέρνησης και τη λογοδοσία, αλλά στο τέλος μόνο ό,τι συμβαίνει στα σχολεία, ανεξάρτητα από το τύπο τους, θα σηματοδοτεί αν τα επιτεύγματα των παιδιών που μειονεκτούν μπορεί να βελτιωθούν μέσω του σχολικού συστήματος.

Ο Ofsted, στο πλαίσιο του νέου καθεστώτος επιθεώρησης, αξιολογεί τα σχολεία σε αντιπαραβολή με τους πέντε άξονες του Every Child Matters. Αυτό εξακολουθεί να μην διασφαλίζει ότι τα σχολεία θα συνεργάζονται με άλλους οργανισμούς. Μια πρόταση ώστε να διευθετηθεί αυτή η συνεργασία είναι να αποτελεί τυπικό καθήκον των σχολείων.

Η κυβέρνηση σημειώνει στο White Paper ότι: «η ποιότητα της διδασκαλίας στις τάξεις μας έχει μεταμορφωθεί από το 1997. Ο Ofsted έκρινε ότι η διδασκαλία είναι “καλή” ή “καλύτερη” στο 78% των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επιθεωρήθηκαν το 2004/05 σε σύγκριση με το 59% του 1996/97, και στο 74% των δημοτικών σχολείων σε σύγκριση με το 45% του 1996/97. Σύμφωνα με τον Ofsted, έχουμε ήδη την καλύτερη γενιά εκπαιδευτικών» (DfES, 2005b).

Το White Paper ήταν η επιτομή της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και έχει το αποτύπωμα του Adonis (Woodward, 2005). Οι εφημερίδες της περιόδου, οι σκανδαλοθηρικές περισσότερο, γράφουν σενάρια όπου η υπουργός Ruth Kelly απειλήθηκε πως θα τερματιστεί η πολιτική της καριέρα σε περίπτωση που συνεχίσει να έχει ενστάσεις επί των απόψεων των Blair και Adonis, ενώ οι περισσότερες την εμφανίζουν αδύναμη να διαχειριστεί την κατάσταση (Clark, 2005) (Sturcke, 2005). Οι εκπαιδευτικοί, βουλευτές των Εργατικών, η πρώτη υπουργός παιδείας Estelle Morris, μέλη της κυβέρνησης θεώρησαν το White Paper αντιφατικό ενώ αρκετοί εξέφρασαν με περισσότερο έντονους τρόπους τις ανησυχίες τους<sup>1004</sup> (Morris, 2005) (Jenkins, 2006) (Wintour, 2005b).

Η υπουργός παιδείας, μαζί με τα υπόλοιπα στελέχη του υπουργείου<sup>1005</sup>, συνέχισε να υποστηρίζει σθεναρά την κυβερνητική επιλογή αλλά στα μέσα Ιανουαρίου περισσότεροι από τους μισούς βουλευτές των Εργατικών είχαν υπογράψει το εναλλακτικό white paper. Μετά από μια μακρά περίοδο ζυμώσεων και τον Blair να έχει κάνει κάποιες παραχωρήσεις το Φεβρουάριο του 2006 αποφασίζεται να μην γίνουν δεκτές άλλες αλλαγές στο σχέδιο νόμου.

Η βασική ένσταση όλων των αντιτιθέμενων ήταν πως το νομοσχέδιο ήταν το πρώτο βήμα για την ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης (Taylor, 2006c) (Chitty, 2009a, p. 87).

Ο νόμος προκάλεσε συνολικά τέτοιες εντάσεις<sup>1006</sup> που ο Blair αναγκάστηκε να στηριχθεί στις ψήφους των Συντηρητικών (Wintour, 2006).

Στο third reading (Μάιος 2006) 69 βουλευτές ζήτησαν να ψηφίζουν οι γονείς πριν τη μετατροπή του σχολείου σε independent trust. Με την υποστήριξη των Tories το νομοσχέδιο έγινε νόμος του κράτους (422 NAI – 98 OXI) (The Guardian, 2006c) (Chitty, 2009a, p. 89).

<sup>1004</sup> 58 βουλευτές των Εργατικών φτάνουν στο σημείο να εκδώσουν εναλλακτικό white paper και μέσω ενός site που δημιούργησαν έφτασαν η καμπάνια τους να συγκεντρώσει 10.000 υπογραφές. [Wintour, P. (2005, December 15). *Labour rebels publish alternative schools plan*. The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2005/dec/15/schools.education>]

<sup>1005</sup> Η μάχη των εντυπώσεων μέσω του τύπου συνεχίζεται ακάθεκτη: *Admissions code not in jeopardy, says schools minister* (Ford, 2006).

<sup>1006</sup> 52 βουλευτές των Εργατικών συντάχθηκαν με τους Liberal Democrats και το καταψήφισαν στο second reading (15/3/2006) και 23 απείχαν της διαδικασίας (Wintour, 2006) (Chitty, 2009a, p. 89).

## **Education and Inspections Act 2006 – Πρακτικά Βουλής (28/02/2006 – 25/07/2006)**

### **Επισημάνσεις**

Οι Εργατικοί παρουσιάζουν στη Βουλή ένα νομοσχέδιο του οποίου, όπως δηλώνουν δια στόματος της Υπουργού Παιδείας Ruth Kelly, «η καρδιά και ο σκοπός του είναι να δώσει σε κάθε παιδί –ανεξάρτητα από το ποιο είναι ή από πού προέρχεται– την ευκαιρία να εκπληρώσει τις δυνατότητές του» [επίκληση στο συναίσθημα]. Όλα τα μέλη του Εργατικού Κόμματος επιθυμούν να παρασχεθεί στα σχολεία περισσότερη εξουσία, αλλά συνάμα η τοπική αυτοδιοίκηση να αποκτήσει περισσότερο στρατηγικό έλεγχο. Η εξουσία που θα παρασχεθεί στην τοπική αυτοδιοίκηση είναι και ο λόγος που οι τοπικές αρχές στηρίζουν το νομοσχέδιο –ειδικά όσες έχουν επικεφαλής Εργατικούς. Ο Sir Jeremy Beecham, αρχηγός της ομάδας των Εργατικών των LEA's, προτρέπει όλους τους βουλευτές του Εργατικού Κόμματος να υποστηρίξουν το νομοσχέδιο. Οι LEAs αποκτούν ένα νέο στρατηγικό ρόλο σε θέματα της σχολικής οργάνωσης, καθώς μετατρέπονται στο βασικό φορέα λήψης αποφάσεων. Το νομοσχέδιο θα τους δώσει μεγαλύτερες εξουσίες παρέμβασης, όχι μόνο σε failing schools, αλλά και σε coasting schools<sup>1007</sup>, μια μακροχρόνια φιλοδοξία της κυβέρνησης που επιτέλους προβλέπεται. Το νομοσχέδιο έχει σκοπό να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης. Θα εξασφαλίσει ότι οι νέοι έχουν δικαίωμα σε υψηλής ποιότητας επαγγελματική εκπαίδευση, θα εισαγάγει ένα αυστηρό σύστημα για να εξασφαλίσει υψηλά πρότυπα πειθαρχίας στις τάξεις, θα φροντίσει για καλής ποιότητας σχολικά τρόφιμα για όλα τα παιδιά και θα εξασφαλίσει καλύτερα σχολεία στην τοπικές κοινωνίες. Η Υπουργός τονίζει πως «Αυτό είναι ένα προοδευτικό νομοσχέδιο, ένα νομοσχέδιο μεταρρύθμισης, ένα νομοσχέδιο των Εργατικών» [επίκληση στο συναίσθημα (λόγος σύνθημα) & επίκληση στο ήθος του πομπού]. Οι βουλευτές των Εργατικών υπογραμμίζουν πως πιστεύουν στην ισότητα των ευκαιριών με έναν τρόπο που το Συντηρητικό κόμμα δεν έκανε ποτέ στα 18 χρόνια που ήταν στην εξουσία. Κάνουν λόγο για curriculum με επίκεντρο το μαθητή, δίνουν έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς και στην πειθαρχία και στο ήθος του σχολείου. Δηλώνουν ότι υπάρχει ομοφωνία, πραγματική θέρμη και πάθος για την εκπαίδευση στο Εργατικό κόμμα –είναι το στοιχείο που αλλάζει τη ζωή των ανθρώπων και έχει τη δύναμη να αλλάξει την κοινωνική θέση τους. Εκφράζουν την ανησυχία τους για την επίτευξη της ισορροπίας μεταξύ της διατήρησης υψηλών προτύπων ποιότητας και της προώθησης της επιλογής και της ποικιλομορφίας. Επιμένουν πως ποιοτικά σχολεία είναι αυτά που διοικούνται σωστά, επενδύουν στην κατάρτιση του προσωπικού τους, έχουν ισορροπημένες εγγραφές, έχουν ένα ήθος και μια αξία που τα ενώνει.

Οι Συντηρητικοί αναγνωρίζουν τα στοιχεία που θα κάνουν το νομοσχέδιο να λάβει μεγάλη πλειοψηφία. Κάνουν λόγο για μετατόπιση στην ατζέντα της πολιτικής συζήτησης, καθώς μεγάλο μέρος του Εργατικού κόμματος κινείται προς την κατεύθυνση της συναίνεσης με μέλη του Συντηρητικού κόμματός. Η κακή επίδοση του Βρετανικού κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, συγκρινόμενη με αυτή των μεγάλων βιομηχανικών χωρών, είναι ένα από τα ασθενέστερα χαρακτηριστικά της Βρετανικής κοινωνίας. Θεωρούν πως στα 20 χρόνια που τους πήρε για να προσεγγίσουν τη συναίνεση οι βουλευτές, που υποστηρίζουν τώρα τις μεταρρυθμίσεις από την πλευρά των Εργατικών, έχουν αφιερώσει το χρόνο τους στο να αντισταθούν σθεναρά στις ίδιες τις αρχές στις οποίες βασίζεται τώρα η νομοθεσία τους. [*Η ανάλυση της συναίνεσης έχει ως στόχο να πλήξει την αξιοπιστία των Εργατικών και να προβάλλει τις απόψεις των Συντηρητικών, που τώρα εμφανίζονται επίκαιρες, διαχρονικές και σωστές μέσω των επιχειρημάτων των βουλευτών περί αποδοχής τους από όλο το κοινοβούλιο.*]. Εντοπίζουν ένα διφορούμενο σημείο στο νομοσχέδιο που σχετίζεται με το δικαίωμα των LEAs να προωθήσουν την ίδρυση ενός νέου community school. Η Κυβέρνηση στο White Paper δήλωσε πως «θα αφαιρέσει το δικαίωμα των τοπικών αρχών να δημοσιεύουν τις δικές τους προτάσεις για την ίδρυση νέων community schools». Ωστόσο, το νομοσχέδιο αποτυγχάνει να το επιτύχει. Αντί αυτού, ένας σημαντικός αριθμός LEAs θα έχει την εξουσία να προτείνει community schools, ένας μικρός αριθμός των οποίων θα έχει αυτήν την εξουσία δικαιωματικά. Αυτό το ζήτημα σχετίζεται άμεσα με το όραμα που εξέφρασε ο πρωθυπουργός, τόσο στις ομιλίες του, όσο και στην εισαγωγή του White Paper. Οι Συντηρητικοί πιστεύουν πως η απόφαση της κυβέρνησης να υποχωρήσει ήταν περιττή και ανεπιθύμητη, και

<sup>1007</sup> Τα σχολεία που χαρακτηρίζονται από την Κυβέρνηση ως 'coasting' προορίζονται για παρέμβαση.

φαίνεται να είναι μια κίνηση σχεδιασμένη να κατευνάσει μια μικρή μειοψηφία του Εργατικού κόμματος και όχι να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης για όλους στα σχολεία του έθνους.

Στην ομιλία του ο Λόρδος Baker καταθέτει την άποψη πως η όλη ιδέα της comprehensive education έδωσε υποσχέσεις που δεν μπορούσαν να εκπληρωθούν και κατέβασε την ποιότητα της εκπαίδευσης για αρκετές γενιές μαθητών. Αυτός ήταν ο λόγος που ο ίδιος, όταν ήταν Υπουργός Παιδείας<sup>1008</sup>, προσπάθησε να φέρει την ποικιλομορφία και την επιλογή των σχολείων. Θεωρεί πως η σημερινή κυβέρνηση έχει αποδεχθεί την πολιτική του. Η Κυβέρνηση μιλά με διθυράμβους για την επιτυχία των city technology colleges, των specialist schools και των academies, ενώ τώρα θα δημιουργήσει και τα trust schools. Ωστόσο, το νομοσχέδιο είναι λίγο απογοητευτικό και αποτελεί μια χαμένη ευκαιρία. Δικαιολογεί την άποψή του υπενθυμίζοντας πως το καλοκαίρι του περασμένου έτους, όταν η κυβέρνηση των Εργατικών κέρδισε την τρίτη θητεία της με πολύ μεγάλη πλειοψηφία, οι σχολιαστές έλεγαν τότε ότι οι Conservatives ήταν σε παρακμή, οι Liberals θα είναι το κόμμα της αντιπολίτευσης, και οι Labour θα ήταν στο αξίωμα στο εγγύς μέλλον. Σε αυτές τις συνθήκες συνήθως οι Πρωθυπουργοί αναλογίζονται την υστεροφημία τους. Ο Tony Blair ήθελε υστεροφημία. Προφανώς αυτή δεν θα μπορούσε να είναι το Ιράκ· αυτό είναι ένα θλιβερό φορτίο. Δεν θα μπορούσε να είναι το έγκλημα ("Tough on crime, tough on the causes of crime")· αυτή είναι μια σειρά από άσχετα επίθετα. Θα έπρεπε να είναι το "Education, education, education". Ο Baker περιγράφει ακολούθως πως ο Blair κάλεσε τους συμβούλους του στο Νο.10 να εκπονήσουν μια νέα πολιτική. Ήταν εξαιρετικά ριζοσπαστική –πιο ριζοσπαστική από οτιδήποτε είχε προτείνει ο ίδιος, και περιέχεται σε ένα White Paper που δεν έχει αναφερθεί ακόμη, αλλά το οποίο εκδόθηκε τον Οκτώβριο του 2005. Ο ίδιος δηλώνει χαρούμενος που έχει στην κατοχή του ένα αντίγραφο, ενώ όλα τα υπόλοιπα καταστράφηκαν στο Υπουργείο Παιδείας. Αυτή ήταν μια ευφάνταστη, σαρωτική αλλαγή. Δεν ήταν ελαφριά προσαρμογή, αλλά μετέφερε την εξουσία για την εκπαίδευση στους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν.

Οι Liberal Democrats χαιρετίζουν το πλαίσιο για την προώθηση του προγράμματος *Youth Matters* και τα καθήκοντα για την παροχή αθλητικών και ψυχαγωγικών εγκαταστάσεων μετά από διαβούλευση με τους νέους, αλλά λυπούνται για την αποτυχία να τεθεί η youth service σε μια θεσμική βάση. Χαιρετίζουν πολλές από τις προτάσεις σχετικά με τα school curriculums, τα τρόφιμα και τις μεταφορές, και επικροτούν τα μέτρα επιθεώρησης, εφόσον επικεντρώνονται επαρκώς στην ευημερία των παιδιών. Θετικά διακεείμενοι είναι και για την ίδρυση του νέου Ofsted. Η Βαρόνη Williams των Liberal Democrats επισημαίνει πως οι αξίες της εκπαίδευσης αποφασίζονται από τη φύση της κοινωνίας που θέλουμε να οικοδομήσουμε. Σε αυτό βασίζεται η εκπαίδευση. Ένα εξαιρετικό σύστημα εκπαίδευσης μπορεί να βασιστεί στην έννοια της συνοχής και της συνεργασίας. Η εξαιρετική ποιότητα του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει αναφερθεί ξανά [συγκριτικό παράδειγμα]. Ο ΟΟΣΑ το αναγνωρίζει ως το καλύτερο στην Ευρώπη και, πιθανότατα, στον κόσμο [επίκληση στην αυθεντία]. Η επιτυχία του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος βασίζεται στην comprehensive education και στις έννοιες της συνεργασίας και του συντονισμού. Οι Liberal Democrats προσθέτουν πως ένα περισσότερο βελτιωμένο σύστημα θα μπορούσε να βασίζεται σε μια ιεραρχία των σχολείων. Επιμένουν στην παροχή επιλογών για όλους τους γονείς, έτσι ώστε να μην χρειάζεται να ακολουθήσουν το ρητό του Henry Ford, "οποιοδήποτε χρώμα αρκεί να είναι μαύρο-Any colour so long as it's black".

*[Ofsted's role in promoting school improvement: the mechanisms of the school inspection system in England, Karen Jones & Peter Tymms, 2014]*

Στο Paper των Jones και Tymms (2014) υλοποιείται η ανάπτυξη ενός εννοιολογικού μοντέλου<sup>1009</sup> που περιγράφει τους μηχανισμούς και τις υποθέσεις (mechanisms and assumptions) που υποστηρίζουν το σύστημα επιθεώρησης των σχολείων της Αγγλίας, δηλαδή τον Ofsted. Από τους πολλούς ρόλους που καλείται να διαδραματίσει ο οργανισμός (παροχή λογοδοσίας,

<sup>1008</sup> Kenneth Baker (21 May 1986-24 July 1989)

<sup>1009</sup> Το μοντέλο είναι μέρος του Project για τη Δια Βίου Μάθηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο "The impact of school inspection in teaching and learning" [DG EAC/41/09].

εξασφάλιση συμμόρφωσης με τους εθνικούς κανονισμούς, υποστήριξη της γονεϊκής επιλογής, παροχή υπηρεσιών όπου ισχύει το δόγμα *value for money*, βελτίωση των υπηρεσιών) η αναφορά τους επιλέγει να εστιάσει στο πώς ο Ofsted θα συνδράμει στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Το εννοιολογικό τους μοντέλο αναπτύσσεται με την προσέγγιση '*policy scientific approach*' και έχει επικυρωθεί από ανώτερους αξιωματούχους του Ofsted.

#### *Προσθήκες και παραλλαγές με τους 2005 & 2006 Acts του Ofsted*

Πριν τον *Education and Inspections Act 2006* ο βασικός ρόλος του Ofsted ήταν η παροχή πληροφόρησης στο υπουργείο παιδείας για την ποιότητα της εκπαίδευσης σε Αγγλία και Ουαλία (εκπαιδευτικά στάνταρ, ποιότητα διοίκησης, συμπεριφορά και προσέλευση των μαθητών κ.α.). Ο Chief Inspector ήταν υποχρεωμένος να συντάσσει μια ετήσια αναφορά, ενώ μπορούσε να συντάξει και συμπληρωματικές αν αυτό κρινόταν απαραίτητο. Ο νόμος του 2005<sup>1010</sup> έδωσε στον οργανισμό πρόσβαση στα σχολεία και τα αρχεία των μαθητών. Από το 2009 και έπειτα θεσμοθετήθηκε η επιθεώρηση σε πενταετή βάση<sup>1011</sup>. Τα σχολεία που είχαν ελλείψεις κατηγοριοποιούνταν ως '*special measures*' ή λάμβαναν '*notice to improve*' και συνακόλουθα συνεργάζονται με τις LEAs για να βελτιωθούν, ενώ σε περίπτωση αποτυχίας βελτίωσης αντιμετωπίζουν από το υπουργείο την απειλή της παύσης λειτουργίας (Jones & Tymms, 2014, p. 319).

Ο *2006-Education and Inspections Act* επαναδιατύπωσε τις βασικές λειτουργίες του Ofsted στα sections 116-119. Ωστόσο, προστέθηκαν κάποιες λεπτομέρειες με έμφαση στη βελτίωση (υπηρεσίες προσανατολισμένες στο χρήστη και σύμφωνες με το *value for money*). Οι ερευνητές καταθέτουν την άποψή τους ότι δεν υπάρχουν ενδείξεις πως ο οργανισμός στοχεύει να βελτιώσει τα *standard* στα σχολεία παρά μόνο ότι προωθεί τη βελτίωση. Εντούτοις, αισιοδοξούν πως μέρος των σχολείων θα βελτιωθούν μέσω αυτού του *promotion* (Jones & Tymms, 2014, p. 320).

#### *Πώς ο Ofsted βαθμολογεί και διαβαθμίζει τα σχολεία μετά την επιθεώρηση-Πρότυπα επιθεώρησης*

Οι λεπτομέρειες για το πώς τα σχολεία βαθμολογούνται μετά τις επιθεωρήσεις δεν βρίσκονται στους νόμους αλλά στο έγγραφο *The evaluation schedule for schools* του Ofsted (2010). Επίσης, τα στάνταρ σύμφωνα με τα οποία τα σχολεία κρίνονται όταν επιθεωρούνται βρίσκονται στο *The framework for school inspection* του Ofsted (2009). Τα σχολεία κρίνονται και βαθμολογούνται σύμφωνα με επτά περιοχές που σχετίζονται με τα αποτελέσματα των μαθητών (επιτεύγματα, πρόοδος και συμπεριφορά κ.α.), τρεις κρίσεις για την αποτελεσματικότητα κάποιων παροχών (π.χ. η ποιότητα της διδασκαλίας) και οκτώ κρίσεις που σχετίζονται με την ηγεσία και τη διοίκηση των σχολείων (Jones & Tymms, 2014, pp. 320-321).

#### *Σύνδεση των μηχανισμών του Ofsted με τη βελτίωση των σχολείων*

Μια σειρά από έγγραφα<sup>1012</sup> του Ofsted δηλώνουν την πρόθεσή του να ενισχύσει τη βελτίωση των σχολείων μέσω της επιθεώρησης. Αρχικά, τα πρότυπα που τίθενται δημιουργούν κίνητρα. Έπειτα, η επιδοκιμασία για τις επιδόσεις ενός σχολείου αυξάνει την αυτοπεποίθησή του και η θέσπιση προτεραιοτήτων στο σχέδιο δράσης αυξάνει την ικανότητά του να ανταποκριθεί σε συστάσεις βελτίωσης. Τέλος, η ίδια η επιθεώρηση φαίνεται να ενισχύει την αυστηρότητα με την οποία αντιμετωπίζεται η διαδικασία βελτίωσης. Η διάχυση καλών πρακτικών και η επιρροή των αναφορών σε όσους ασκούν εκπαιδευτική πολιτική είναι προς την κατεύθυνση της βελτίωσης επίσης. Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των επιθεωρήσεων και η ενίσχυση των νόμων της αγοράς (γονεϊκή επιλογή, εργασιακή ασφάλεια, αναβάθμιση προσωπικού κ.λπ.) αποτελούν ισχυρά κίνητρα βελτίωσης. Εξίσου βελτιωτικά επιδρά η επανάδραση από τις επιθεωρήσεις, τόσο στους δασκάλους, όσο και στη διοίκηση του σχολείου (Jones & Tymms, 2014, pp. 321-323).

<sup>1010</sup> 2005 Education Act.

<sup>1011</sup> Το γνωστό 'Section 5' του εκπαιδευτικού νόμου. Το 'Section 8' έδωσε το δικαίωμα στο σώμα να αποφασίζει για επιπλέον επιθεωρήσεις με βάση την κρίση του.

<sup>1012</sup> α. *The framework for school inspection (2010)*, β. *Ofsted, raising standards, improving lives (2009)*, γ. *Ofsted inspects (2009)*.

### Επικύρωση της program theory

Οι ερευνητές επικύρωσαν τα ευρήματα σε συνεργασία με ανώτερους αξιωματούχους του Ofsted. Τα στοιχεία που συγκέντρωσαν τους οδήγησαν στο σχηματισμό ενός program theory που αποτυπώνει πώς οι επιθεωρήσεις του Ofsted προάγουν τη βελτίωση των σχολείων (Jones & Tymms, 2014, pp. 324-325).

### Συνοψίζοντας

Οι ερευνητές επισημαίνουν συμπερασματικά το κενό που υπάρχει τόσο σε βιβλιογραφικά όσο και σε ερευνητικά δεδομένα που να επαληθεύουν την υπόθεση πως υπάρχει μια σχέση αιτίου-αιτιατού ανάμεσα στις επιθεωρήσεις και τη βελτίωση του σχολικού συστήματος (Jones & Tymms, 2014, p. 328).

### 6.3.4.4 Ανώτατη Εκπαίδευση

#### **Teaching and Higher Education Act 1998**

Ο νόμος επέτρεψε στα πανεπιστήμια να χρεώσουν δίδακτρα και καθιέρωσε τα General Teaching Councils (GTCs) για την Αγγλία, την Ουαλία και τη Βόρεια Ιρλανδία και τροποποίησε τις αρμοδιότητες του General Teaching Council για τη Σκωτία. Τα συμβούλια έθεταν ως προϋπόθεση για την πρόσληψη διευθυντών σχολείων την κατοχή πιστοποιητικών διοίκησης σχολικών μονάδων. Έτσι ενεπλάκησαν οι Her Majesty's Inspectors με τον έλεγχο των ιδρυμάτων που εκπαιδεύουν και καταρτίζουν τους εκπαιδευτικούς. Περιλαμβάνει ρυθμίσεις για τα φοιτητικά δάνεια, και τη μετ' αποδοχών άδεια για εκπαίδευση και κατάρτιση των εργαζομένων.

#### **House of Commons: Library Research Paper για τον Teaching and Higher Education Act 1998**

[House of Commons. (1998). *The Teaching and Higher Education Bill [HL]: The Teaching Profession [Bill 145 of Session 1997/98]: Research Paper 98/34*. London: House of Commons Library.]

Το συγκεκριμένο έγγραφο ετοιμάστηκε για να βοηθήσει στην κατανόηση του πρώτου μέρους του νομοσχεδίου, που αφορά την ίδρυση των General Teaching Councils της Αγγλίας και της Ουαλίας. Το έγγραφο περιλαμβάνει και σχόλια για την πορεία του νομοσχεδίου στη Βουλή των Λόρδων (House of Commons, 1998).

Το πρώτο μέρος προβλέπει τα υποχρεωτικά επαγγελματικά προσόντα των διευθυντών, το εισαγωγικό έτος για τους εκπαιδευτικούς και επαναδιατυπώνει τις διατάξεις για την επιθεώρηση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Απομονώνουμε το τμήμα που αναφέρεται στις επιθεωρήσεις των δομών που παρέχουν κατάρτιση για εκπαιδευτικούς.

Οι ρόλοι του HMCI ορίζονται στο άρθρο 2 του *Schools Inspections Act 1996*. Η §5 ορίζει συγκεκριμένα πως ο HMCI θα έχει και αρμοδιότητες που αφορούν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, όπως του αναθέτονται από τον Υπουργό Παιδείας. Το άρθρο 5(§5) του νόμου ορίζει τις ίδιες αρμοδιότητες όσον αφορά την Ουαλία. Και τα δύο τμήματα προέρχονται από τον *Education (Schools) Act 1992*.

Στις 2 Σεπτεμβρίου του 1996, μια επιστολή από τον Υπουργό Παιδείας αναθέτει στον HMCI το καθήκον να επιθεωρεί και να υποβάλλει εκθέσεις σχετικά με την παροχή της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών από ιδρύματα που πληρούν τις προϋποθέσεις, και να επιθεωρεί τα συνεργαζόμενα για την αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών σχολεία –τα οποία λαμβάνουν χρηματοδότηση βάσει του ίδιου νόμου, όπως ορίζεται στο άρθρο 4(§2) του νόμου του 1994.

Η επιστολή του Υπουργού απαιτεί επίσης από τον HMCI να επιθεωρήσει και την παροχή του “in-service training and development” των εκπαιδευτικών που παρέχονται από σχολεία και ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης, τις τοπικές αρχές και άλλους φορείς.

Υπάρχουν δύο στόχοι για αυτές τις επιθεωρήσεις: α. Να υποβοηθήσουν το TTA-Teacher Training Agency σχετικά με τις αποφάσεις του για την κατανομή των πόρων των ιδρυμάτων και τη διαπίστευσή τους, και να βοηθήσουν στη βελτίωση της ποιότητας της εισαγωγικής επιμόρφωσης και του in-service training and development β. Να παρέχουν συμβουλές στον Υπουργό σχετικά με τα παραπάνω.

Το HMI έχει συμμετάσχει στην υποβολή εκθέσεων κατάρτισης των εκπαιδευτικών, επιθεωρώντας τα Polytechnics και Colleges που παρείχαν αρχική κατάρτιση σε εκπαιδευτικούς και τα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης το διάστημα που δρούσε ως αξιολογητής για το Council for the Accreditation of Teacher Education-CATE και για τις τοπικές επιτροπές. Το 1992 η κυβέρνηση αποφάσισε να προχωρήσει σε ένα σύστημα διαπίστευσης των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (HEIs), με βάση πενταετή αναπτυξιακά σχέδια που είχαν υποβληθεί στο CATE για εξονυχιστικό έλεγχο. Το HMI επρόκειτο να επισκεφθεί τα HEIs και τα συνεργαζόμενα σχολεία για να συμπληρώσει τον έλεγχο του CATE για τα αναπτυξιακά σχέδια. Οι επιθεωρήσεις θα σχεδιάζονταν σε συνεννόηση με το Υπουργείο Παιδείας, το Welsh Office Education Department, το CATE και τα Higher Education Funding Councils. Την ίδια στιγμή, υπήρχε μια επιστολή από τον Υπουργό Παιδείας John Patten προς τον Stewart Sutherland, τον τότε HMCI, που απαιτούσε, σύμφωνα με το άρθρο 2 του *Education (Schools) Act 1992*, επιθεωρήσεις της κατάρτισης εκπαιδευτικών με στόχο να του παρασχεθούν πληροφορίες. Τον Ιούλιο του 1993 το Higher Education Funding Council for England συμφώνησε να προχωρήσει σε αξιολογήσεις της ποιότητας της αρχικής κατάρτισης σε συνεργασία με τον Ofsted. Το χρονοδιάγραμμα για τις επιθεωρήσεις ορίστηκε με μια εγκύκλιο. Το Teacher Training Agency-TTA συστάθηκε με τον *Education Act 1994* και ήταν υποχρεωμένο, κατά την άσκηση των καθηκόντων του, να λαμβάνει υπόψη του τις αξιολογήσεις της ποιότητας που πραγματοποίησε ο HMCI. Από το 1995 έως το 1996, το TTA έκανε ετήσιες συμφωνίες με τον Ofsted για τις επιθεωρήσεις. Για το διάστημα 1998-99, η συμφωνία αυτή θα υλοποιείται μεταξύ του TTA, του Ofsted, του DfEE και των παρόχων ανώτατης εκπαίδευσης.

Η πιο πρόσφατη επιστολή από τον Υπουργό που στάλθηκε στον Chris Woodhead, στις 19 Ιανουαρίου 1998, περιλάμβανε, μεταξύ των βασικών τομέων για τους οποίους ο Ofsted θα συμβούλευε τους Υπουργούς και το Υπουργείο, την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, το εισαγωγικό έτος για εκπαιδευτικούς που απέκτησαν πρόσφατα τα απαιτούμενα προσόντα για τη διδασκαλία, και την κατάρτιση για τους διευθυντές.

Η έκθεση του καθηγητή Sir Stewart Sutherland για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της *National Committee of Inquiry into Higher Education*<sup>1013</sup>, ανέφερε ότι οι τρέχουσες ρυθμίσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών ενδέχεται να επιβαρύνουν πολύ τους παρόχους. Αναφερόταν σε παράπονα σχετικά με τη συχνότητα των αιτημάτων για έλεγχο από τον Ofsted και το TTA. Πρότεινε ένα διάλογο μεταξύ των ενεχομένων σχετικά με τις αναγκαίες ρυθμίσεις για την εγγύηση, τη διατήρηση και τη μέτρηση των standards στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, και το πώς μπορούν να υπαχθούν στη νέα υπηρεσία Quality Assurance Agency. Για να προωθηθούν οι συστάσεις της έκθεσής του, ο καθηγητής Sutherland συνέστησε τη δημιουργία μιας εθνικής επιτροπής ώστε να εξεταστούν λεπτομερέστερα οι ρυθμίσεις για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Η Υπουργός, Estelle Morris, ανέφερε κατά το πρώτο national primary teacher training conference, το Σεπτέμβριο του 1997, ότι η Κυβέρνηση θα αφουγκραστεί τις ανησυχίες τους σχετικά με την επιθεώρηση. Ωστόσο, η Κυβέρνηση απέρριψε την πρόταση της έκθεσης του Sutherland για σύσταση μιας εθνικής εξεταστικής επιτροπής, δηλώνοντας ότι ο θεσμοθετημένος στόχος της βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών επαφίεται στο TTA και η εκπαίδευσή τους θα εξακολουθήσει να υπόκειται στην αυστηρή επιθεώρηση του Ofsted. Το TTA ήταν υπεύθυνο για να διαβεβαιώσει ότι το πλαίσιο της επιθεώρησης πληρούσε τις απαιτήσεις της κυβέρνησης.

Το *Universities Council for the Education of Teachers* εξέφρασε την ελπίδα ότι οι υπάρχουσες δυσλειτουργικές διαδικασίες επιθεώρησης θα βελτιωθούν ριζικά, ώστε να εξαλειφθεί η γενίκευση από ένα μικρό δείγμα, διαδικασία που ως γνωστόν είναι επιρρεπής σε σφάλματα. Οι παρατηρήσεις τους αντικατόπτριζαν το πρόβλημα που προέκυψε μετά από ένα "follow-up survey" του Ofsted για την εκπαίδευση των δασκάλων, που είχε ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση ορισμένων μαθημάτων. Το Δεκέμβριο του 1997 το TTA αποφάσισε να ξεκινήσει να ανακαλεί διαπιστεύσεις και χρηματοδοτήσεις από δύο πανεπιστήμια και ένα σχολικό ίδρυμα κατάρτισης

<sup>1013</sup> Η National Committee of Inquiry into Higher Education είναι η γνωστή Dearing Report.

εκπαιδευτικών. Τα Πανεπιστήμια εξέφρασαν την ανησυχία ότι το πλαίσιο για την αξιολόγηση της ποιότητας ήταν πολύ περιορισμένο και οδηγούσε σε αποφάσεις που βασίζονταν στην εκτίμηση ενός και μόνο επιθεωρητή από ένα μικρό δείγμα ενός ή δύο φοιτητών.

### **Teaching and Higher Education Act 1998 – Πρακτικά Βουλής (11/12/1997 – 16/07/1998)**

#### **Επισημάνσεις**

Οι Εργατικοί μέσω της Minister of State Βαρόνης Blackstone χαρακτηρίζουν το νομοσχέδιο ριζοσπαστικό [λέξη αξία για τους Labour]. Συνολικά τα μέτρα στοχεύουν στην προώθηση των standards σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. Κάνουν λόγο για αποτελεσματικότητα [σύνδεση με τις αρχές της αγοράς] αλλά και για ενίσχυση της θέσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού [επίκληση στο συναίσθημα]. Διαφημίζουν πως το νομοσχέδιο θα εξασφαλίσει τη δίκαιη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης, θα αναμορφώσει την υποστήριξη των φοιτητών και θα διασφαλίσει ότι οι απασχολούμενοι νέοι μπορούν να συνεχίσουν να βρίσκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία [επίκληση στο ήθος του πομπού]. Η Βαρώνη δηλώνει ότι η κυβέρνηση «πιστεύει πλήρως στις αρετές της διαβούλευσης» [επίκληση στο ήθος του πομπού], ενώ συνεχίζει λέγοντας «Εμείς έχουμε ριζοσπαστικές ιδέες και σχέδια αλλά και ενέργεια και δέσμευση να τις κάνουμε πραγματικότητα». Ωστόσο, η κυβέρνηση δεν διεκδικεί το μονοπώλιο της σοφίας. [Συνεχίζει χρησιμοποιώντας εκτεταμένα επίκληση στο ήθος του δέκτη] Θεωρεί τους δασκάλους το μεγαλύτερο εκπαιδευτικό πόρο, και δεν παραλείπει πως οι δάσκαλοι, και ειδικότερα οι διευθυντές, βρίσκονται στο κέντρο των προσπαθειών της κυβέρνησης για την αύξηση των standards. Το συγκεκριμένο νομοσχέδιο, μαζί με την ευρύτερη πολιτική της Κυβέρνησης, έχει ως στόχο να τους δώσει τα εργαλεία που χρειάζονται για να κάνουν καλά τη δουλειά τους. Η κυβέρνηση επιθυμεί να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς και το αποδεικνύει με το να περιλαμβάνει στο νομοσχέδιο μέτρα, που κατά ομολογία των εκπαιδευτικών, θα τους βοηθήσουν να κάνουν καλύτερα τη δουλειά τους. Συμπληρώνει πως η δύναμη και η ποιότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορεί να είναι ο αποφασιστικός παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία ενός σχολείου. Επικαλείται τη μαρτυρία του HMCI [επίκληση στην αυθεντία] ότι τα ασθενέστερα σχολεία είναι πάντα θύματα κακής διοίκησης και αδύναμης ηγεσίας. Πέρα από την εξασφάλιση της ποιότητας των νέων διευθυντών, η Βαρώνη ζητά να εξασφαλιστεί και η ποιότητα όλων των νέων εκπαιδευτικών. Έχει ήδη ενισχυθεί η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ενώ ξεκίνησε και ένα νέο βασικό curriculum για την υποστήριξη των δεξιοτήτων, που όλοι οι νέοι δάσκαλοι πρέπει να έχουν, στους κρίσιμους τομείς της γλώσσας και των μαθηματικών. Έχουν τεθεί νέα standards τα οποία όλοι οι καταρτιζόμενοι πρέπει να έχουν φθάσει στο τέλος της εκπαίδευσής τους. Πρέπει να υπάρχει η βεβαιότητα πως όλες οι υπηρεσίες εκπαίδευσης πληρούν τα standards που έχουν θεσπίσει. Όλες αυτές οι υπηρεσίες οφείλουν να είναι ανοικτές σε πλήρη και αυστηρή επιθεώρηση από τον Ofsted, έτσι ώστε να μπορούν να προσδιοριστούν τυχόν ελλείψεις και να ληφθούν μέτρα. Η Κυβέρνηση σκοπεύει να βοηθήσει τον Ofsted να διατηρήσει τον ηγετικό του ρόλο στη διασφάλιση της ποιότητας και δεν επιθυμεί να δώσει διευρυμένες δικαιοδοσίες στο GTC [τάση συγκέντρωσης εξουσίας]. Καθώς το τελευταίο, κατά δήλωση του Λόρδου Τορε, είναι αίτημα των Liberal Democrats εκφράζει την ετοιμότητά της να συγκρουστεί σε πολιτικό επίπεδο<sup>1014</sup>. Δια στόματος των βουλευτών και των Λόρδων που ανήκουν στην παράταξη των Labour επαναβεβαιώνουν πως σκοπός τους είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και όλες οι διατάξεις του νομοσχεδίου συνδράμουν σε αυτό (σύσταση του GTC, βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών κ.λπ.).

Οι Συντηρητικοί επισημαίνουν πως μεγάλο μέρος του νομοσχεδίου αφήνει περιθώριο για μελλοντικές ρυθμίσεις, και θα πρέπει να διερευνηθεί η πρόθεση της κυβέρνησης για αυτές [έκφραση δυσπιστίας]. Υποστηρίζουν τη δημιουργία ενός general teaching council για την Αγγλία και την Ουαλία. Χαιρετίζουν και πιστεύουν στην αρχή της αυτορρύθμισης και επικροτούν τη δημιουργία ενός επαγγελματικού σώματος (professional body) για τους εκπαιδευτικούς [βασική

<sup>1014</sup> Ελπίζει ότι ο Λόρδος Τορε θα πειστεί να μην πιέσει με τροπολογία, ενώ αν το κάνει, θα παροτρύνει η ίδια το σώμα να αντισταθεί. [Baroness Blackstone, Labour, col 109]. HL Deb 10 March 1998 cc 139-196.



*αρχή της πολιτικής των φιλελευθέρων*]. Επιθυμούν και αυτοί να φανούν υποστηρικτικοί προς το επάγγελμα των εκπαιδευτικών –«Χρειάζονται και αξίζουν την υποστήριξή μας» [*επίκληση στο ήθος του δέκτη*]. Αντιτίθενται σε fast track μαθήματα που θα παρέχουν τίτλους χωρίς την απαραίτητη ποιότητα. Υποστηρίζουν πως υπάρχει πάντα κίνδυνος να λάβει χώρα σύγκρουση μεταξύ του GTC και του σώματος επιθεώρησης, λαμβάνοντας υπόψη την ιστορία της αγγλικής εκπαίδευσης. Ζητούν το GTC να συμπεριλάβει στους κόλπους του chief inspectors, ώστε να βελτιωθεί η σχέση τους και να ωφεληθεί η εκπαίδευση γενικά.

Οι Liberal Democrats ζητούν βελτιώσεις σε ορισμένα άρθρα. Μέσω του Λόρδου Τορε εκφράζουν την εμπιστοσύνη τους στον υπουργό (*θα ακούσει όλες τις επισημάνσεις*), αλλά ομολογούν πως δεν εμπιστεύονται στον ίδιο βαθμό την Κυβέρνηση [*επίθεση στο ήθος του αντιπάλου*]. Οι Liberal Democrats ανησυχούν για τα άρθρα που νομιμοποιούν την επιθεώρηση των πανεπιστημίων, ως PGCE<sup>1015</sup> φορείς παροχής μαθημάτων, από τον Ofsted. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί *δικαιολογημένα* ως παραβίαση της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Ζητούν να τεθεί ο όρος πως ο Ofsted θα επιθεωρεί μόνο όσα μαθήματα, ή μέρη τους, αφορούν την επαγγελματική κατάρτιση. Εκφράζουν κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με το πώς θα αντιμετωπιστεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς το GTC.

Η Εκκλησία της Αγγλίας εκφράζει την ανησυχία της για τις σαρωτικές εξουσίες που δίνει το άρθρο 14 στον HMCI.

Κάποιοι Crossbenchers τονίζουν τη σημασία να υπάρχει διάκριση εξουσιών μεταξύ του Ofsted και του GTC. Χρειάζεται οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες να είναι σωστά μοιρασμένες, και τα σώματα να μην μπλέκονται το ένα σε αρμοδιότητες του άλλου.

#### 6.3.4.5 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου 2007-2010

Ο Blair αντικαθίσταται από τον υπουργό οικονομικών Gordon Brown, ο οποίος και ανακοινώνει αμέσως πως το υπουργείο παιδείας θα χωριστεί άμεσα σε 2 τμήματα: το *Department for Children, Schools and Families* (DCSF) με υπουργό τον Ed Balls, και το *Department for Innovation, Universities and Skills* (DIUS) με υπουργό τον John Denham. Ο διαχωρισμός αυτός έφερε και ανακατανομή αρμοδιοτήτων με άλλα τμήματα υπηρεσιών, όπως το υπουργείο υγείας, δικαιοσύνης κ.α. Το DIUS λειτούργησε μόνο για δύο χρόνια και έπειτα εντάχθηκε στο Department of Business, Innovation and Skills.

Ο Ed Balls, στην πρώτη του αγόρευση στο Κοινοβούλιο ως Υπουργός Παιδείας τον Ιούλιο του 2007<sup>1016</sup>, ανακοίνωσε την αύξηση του ορίου αποφοίτησης στα 18 έτη, τη βελτίωση της πειθαρχίας στο σχολικό περιβάλλον, την επέκταση των ακαδημιών, την αύξηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις εξετάσεις, τη βελτίωση της μαθηματικής παιδείας, επιπλέον χρηματοδοτήσεις για παιδιά οικογενειών με χαμηλά εισοδήματα, επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, προγράμματα στήριξης των εφήβων ώστε να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της εφηβικής εγκυμοσύνης. Τον Οκτώβριο του ίδιου έτους ανακοινώνονται αυξήσεις στις εκπαιδευτικές δαπάνες. Ο Balls, στην ίδια αυτή ομιλία, υποστηρίζει σθεναρά τις ακαδημίες για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που επιτυγχάνουν. Επίσης, καταργεί την απαραίτητη προϋπόθεση της καταβολής των £2m από τα πανεπιστήμια, τα σχολεία υψηλής απόδοσης και τα κολλέγια ώστε να γίνουν χορηγοί σε μια ακαδημία. Δηλώνει απερίφραστα πως επιθυμεί αυτές να αυξηθούν σε αριθμό και τα πανεπιστήμια να έχουν ενεργό ανάμειξη στη λειτουργία τους, στο πλαίσιο του σπόνσορα που θα καινοτομεί, θα ηγείται αποτελεσματικά και θα δεσμεύεται να λειτουργεί υπέρ του δημόσιου συμφέροντος (Wintour, 2007b).

Ο Gordon Brown ανακοίνωσε το Νοέμβριο του ίδιου έτους πως τα σχολεία που δεν καταφέρνουν σε μια πενταετία να βελτιωθούν θα κλείνουν ή κάποιος άλλος θα αναλαμβάνει τον έλεγχο. Η παραμονή στην εκπαίδευση και η αύξηση του εγγραμματισμού είναι οι στόχοι στους οποίους δεσμεύτηκε. Από το 2015 και έπειτα οι νέοι θα παραμένουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέχρι την ηλικία των 18. Οι γονείς έχουν καθήκον –θεσμικά– να υποστηρίζουν την παραμονή τους

<sup>1015</sup> Postgraduate Certificate in Education

<sup>1016</sup> HC Deb 10 July 2007 cc 1319-1339

στο σχολείο, οι εργοδότες είναι αναγκασμένοι να τους εκπαιδεύουν τουλάχιστον μία μέρα την εβδομάδα και οι νέοι που αρνούνται να συμμορφωθούν αντιμετωπίζουν πρόστιμα £50-£200. Ακόμα και οι απουσίες και η εγκατάλειψη του σχολείου θα διαχειρίζονται μέσω της νομικής οδού (Chitty, 2009a, pp. 89-90).

Αξιωματημένο τμήμα της εκπαιδευτικής πολιτικής της διακυβέρνησης Brown είναι η εισαγωγή του *New School Admissions Code* από το 2008 αλλά και η αλλαγή στη φιλοσοφία των εγγραφών. Επίσης, συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές της κυβέρνησης Blair μπαίνουν στο περιθώριο. Μια από αυτές είναι η εμμονή να παραμείνουν ξεχωριστά τα ακαδημαϊκά και τα επαγγελματικά προσόντα, το ίδιο ισχύει και για την ιδέα τα σχολεία να έχουν ασφυκτικό ανταγωνισμό μεταξύ τους. Προπαντός, απομακρύνεται η ιδέα πως είναι θεμιτό τα σχολεία να επιστρατεύουν όλα τα μέσα ώστε να επιλέγουν δυσανάλογα μεγάλο αριθμό μαθητών από 'καλές οικογένειες'. Το τελευταίο διασφαλίστηκε και μέσω του *New School Admissions Code* αλλά και με τον *Schools Adjudicator* που μεταμορφώθηκε σε 'a proactive policeman' (Chitty, 2009a, pp. 91-92).

Το Μάρτιο του 2008, σε άρθρο του στους *The Financial Times*, ο Gordon Brown επιχειρηματολόγησε πως είναι καιρός να υλοποιηθεί η Τρίτη πράξη της μεταρρύθμισης του δημόσιου τομέα. Η πρώτη πράξη το 1997 απαιτούσε πρόγραμμα επένδυσης που θα θεράπευε την παραμέληση δεκαετιών και θα διασφάλιζε πως τα νοσοκομεία και τα σχολεία δεν θα πέσουν κάτω από ένα βασικό επίπεδο προτύπων (standards). Αυτό υλοποιήθηκε με εθνικούς στόχους-national targets, πίνακες κατάταξης-league tables, και αυστηρό καθεστώς επιθεωρήσεων για την παρακολούθηση της προόδου. Το δεύτερο στάδιο ήταν αυτό που θα διασφάλιζε πως για τα χρήματα που ξοδεύονται εξασφαλίζεται η μέγιστη απόδοση. Έτσι επικεντρώθηκε στη διαχείριση της υποαπόδοσης και στη μείωση των διακυμάνσεων στα standards. Ο Brown έπρεπε να υλοποιήσει το τρίτο στάδιο στην εκπαίδευση που μεταφράζεται σε επέκταση του *choice and diversity* και εισαγωγή νέων παρόχων που θα μεταμορφώσουν τα σχολεία που δεν αποδίδουν. Ακολουθούν σχέδια όπου ικανοί διευθυντές θα βοηθούν τα low-performing σχολεία, τα αδύναμα θα συνασπίζονται και το πρόγραμμα των ακαδημιών θα επεκταθεί (Chitty, 2009a, p. 92).

Ο Λόρδος Andrew Adonis, που είχε ασκήσει τεράστια επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική στις Κυβερνήσεις Blair, τον Οκτώβριο του 2008 μεταφέρθηκε από την εκπαίδευση στο Department of Transport. Ο αρχηγός των Συντηρητικών David Cameron ανακοίνωσε πως οι Tories θα επιφέρουν ανατροπές στην εκπαίδευση και προανήγγειλε το σχηματισμό συνεταιριστικών σχολείων, που θα διοικούνται από τους γονείς και θα συντηρούνται από τις τοπικές αρχές. Κάνει λόγο για μικρότερα σχολεία και σχολεία όπου τα 'όρια' λειτουργούν (όλοι οι μαθητές να γνωρίζουν τις συνέπειες των πράξεών τους). Ισχυρίστηκε πως οι Εργατικοί απέτυχαν στην εφαρμογή του setting by ability, πράγμα που αποτελούσε τμήμα της διακήρυξής τους το 1997, με αποτέλεσμα το mixed-ability teaching να αφήνει τα δύο τρίτα των ικανών μαθητών χωρίς πρόκληση και το ένα τρίτο των λιγότερο ικανών να χειροτερεύει. Ο σκιώδης υπουργός παιδείας της περιόδου 2007-2010 ήταν ο Michael Gove. Ο Gove ήταν υποστηρικτής των παραδοσιακών εκπαιδευτικών μεθόδων και θεωρούσε ότι οι προοδευτικές εκπαιδευτικές πολιτικές ήταν αυτές που απέτυχαν να ενσταλάξουν στα παιδιά γνώσεις· αντί αυτού τα δίδαξαν ενσυναίσθηση και δεξιότητες. Την ίδια απέχθεια εκδήλωσε και για τις μαθητοκεντρικές θεωρίες μάθησης. Οι απόψεις του κατακρίθηκαν από την NUT (Curtis, 2008m).

Οι κυβερνήσεις Blair και Brown ήταν η μακροβιότερη περίοδος διακυβέρνησης των Εργατικών. Στην ανώτατη εκπαίδευση προσπάθησαν να κάνουν σημαντικές αλλαγές και στην υποχρεωτική εκπαίδευση να επικεντρωθούν στο Αγγλικό σύστημα, αμελώντας τα εκπαιδευτικά συστήματα της Σκωτίας, Ουαλίας και Βόρειας Ιρλανδίας. Η οικονομία της γνώσης και η κοινωνική διεύρυνση αποτέλεσαν τα βασικότερα θέματα ενασχόλησής τους. Καθώς τα πρότυπα ενυπάρχουν στο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολεία καλούνται να θέσουν στόχους και να αποτιμήσουν την επίτευξη τους. Όλη αυτή η ροπή προς τη στοχοθεσία παραμέρισε τις παλιές έξεις των Εργατικών για ισότητα και μετασχηματισμό με κέντρο το μαθητή. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχασε ποτέ την ποικιλομορφία του· η 'ικανότητα-ability', η 'δεξιότητα-aptitude', η 'διαφοροποίηση-differentiation' αποτέλεσαν βασικές αρχές, συνεχίζοντας την παράδοση που

ξεκίνησαν οι Συντηρητικοί. Τα παραπάνω υλοποιήθηκαν μέσω της διατήρησης των grammar schools, της δημιουργίας το 2001 των city academies, την απόρριψη της πρότασης Tomlinson για ενοποίηση του συστήματος προσόντων για τις ηλικίες 14-19. Η ιδιωτικοποίηση εισήχθη σε όλες τις βαθμίδες. Μέχρι το 2010 ιδιωτικές εταιρείες είχαν καταφέρει να διεισδύσουν παντού: σχεδίαση και αποτίμηση πολιτικών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, σύνδεση πανεπιστημίων με την αγορά εργασίας, στοχευμένη έρευνα, λειτουργία των πανεπιστημίων σε συμφωνία με επιχειρηματικά μοντέλα κ.λπ. Η κυβέρνηση συνεργασίας που ακολούθησε κράτησε κάποιες από τις μεταρρυθμίσεις. Στην αποτίμηση της πολιτικής των Εργατικών για την υπερπροσπάθεια που κατέβαλλαν στο θέμα της ενσωμάτωσης προσμετρούνται στα θετικά η προσπάθεια ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των σπουδαστών της εργατικής τάξης ('Every Child Matters', 'Education Action Zones', 'London Challenge', 'Widening Participation Programme'). Δεν έπαψε όμως να ισχύει πως οι άνθρωποι από πλούσιο οικογενειακό περιβάλλον προόδευαν περισσότερο εκπαιδευτικά και πως οι περισσότερο μορφωμένοι καταλάμβαναν πιο σημαντικές θέσεις εργασίας. Αυτό καταμαρτυρεί πως η ανισότητα που εκπορεύεται από την κοινωνική διαστρωμάτωση είναι βαθιά ριζωμένη στη Βρετανική κοινωνία. Η οικονομική κρίση που ακολούθησε το 2007/8, επέτεινε τις ανισότητες. Μια ακόμα αρνητική απόρροια ήταν πως οι κυβερνήσεις που ακολούθησαν δεσμεύτηκαν σε διαρκή προγράμματα λιτότητας (Jones K., 2016, pp. 180-182).

Το καλοκαίρι του 2009 τα κόμματα ετοιμάζονται για τις επερχόμενες εκλογές του 2010 και ανακοινώνουν τα σχέδιά τους για την εκπαίδευση. Στις πρώτες ανακοινώσεις των Συντηρητικών είναι και η κατάργηση τουλάχιστον 8 quangos, μετά από εισήγηση του Centre for Policy Studies<sup>1017</sup>, καθώς η ενέργεια αυτή θα εξοικονομούσε τουλάχιστον £633m. Ανάμεσα σε αυτές που το think tank προτείνει να καταργηθούν είναι ο QCA<sup>1018</sup>, ο Ofqual, ο TDAS<sup>1019</sup> και ο NCSL<sup>1020</sup>. Για τον Ofsted προτείνεται η διατήρησή του, αλλά με περιορισμένες αρμοδιότητες. Στην αναφορά επισημαίνεται το γεγονός πως οι quangos είναι ιδεολογικοπολιτικά προσανατολισμένες και πως τα σχολεία δεν πρέπει να λειτουργούν ως φορείς της κυβερνητικής κοινωνικής πολιτικής (Shepherd, 2009b). Στα σχέδια του Michael Gove είναι η ανέγερση σε κάθε πόλη ενός τεχνικού σχολείου. Οι Εργατικοί τον κατηγορούν πως δεν υπήρξε υποστηρικτικός στα σχέδιά τους για την αναβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης και δημοσιοποιούν ότι με τη βοήθεια του Λόρδου Kenneth Baker έχουν ήδη ξεκινήσει τη δημιουργία των τεχνικών σχολείων (Curtis, 2009h).

Η άποψη του Gove για την εκπαίδευση αναστάτωσε τις ενώσεις των εκπαιδευτικών (Curtis, 2009i). Οι σαρωτικές αλλαγές που εξήγγειλε περιλάμβαναν τις τοπικές αρχές, την κατάργηση της αρχής για το αναλυτικό πρόγραμμα, την απόλυση εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων, αλλαγές στις επιθεωρήσεις του Ofsted, πειθαρχία στις σχολικές τάξεις, διευκόλυνση της μετατροπής των κρατικών σχολείων σε independent academies που θα μπορούν να ελέγχουν το curriculum και τους μισθούς των εκπαιδευτικών κ.α. Την επόμενη μέρα, οι εξαγγελίες του στηρίχθηκαν από τον αρχηγό των Συντηρητικών David Cameron. Ο Cameron επικεντρώθηκε στο ότι θέλει να υλοποιήσει στα δημόσια σχολεία όσα βλέπει πως επιθυμούν οι γονείς για τα παιδιά τους, και υλοποιούνται ήδη στα ιδιωτικά σχολεία<sup>1021</sup>. Το νέο σύστημα θα στηρίζεται στα Σουηδικά free schools όπου τα διοικητικά σώματα θα αναθέτουν σε ιδιωτικές εταιρείες τη λειτουργία του σχολείου, οι οποίες μπορούν να χρεώνουν διοικητική αμοιβή (Curtis, 2009j) (Cameron, 2009).

Τα κομμάτια των εκλογικών διακηρύξεων των κομμάτων έχουν αξιοσημείωτες ομοιότητες. Η διακήρυξη των Labour "A future fair for all" υποσχόταν: αύξηση στη χρηματοδότηση, αύξηση θέσεων στην προσχολική αγωγή, εξασφάλιση πως οι μαθητές θα αποκτούν τις βασικές γνώσεις ακόμα και με ενισχυτική διδασκαλία, καλά σχολεία σε όλες τις περιοχές και δυνατότητα αλλαγής της διοίκησης τους αν οι γονείς δεν είναι ικανοποιημένοι, συνέχιση της εκπαίδευσης ή κατάρτισης για όλους τους νέους μέχρι τα 18 και το 75% να προχωρά στην ανώτατη εκπαίδευση. Στη διακήρυξη

<sup>1017</sup> A right-wing think tank

<sup>1018</sup> Qualifications and Curriculum Authority

<sup>1019</sup> Training and Development Agency for Schools

<sup>1020</sup> National College for School Leadership

<sup>1021</sup> Discipline, setting by ability and regular sport

τους οι Conservative “*Invitation to join the Government of Britain*” υπόσχονταν να βελτιώσουν τα Standards για όλους τους μαθητές και να κλείσουν το χάσμα στην επιτυχία μεταξύ των πλουσιότερων και των φτωχότερων, να ενισχύσουν το κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και να δώσουν στους διευθυντές και στους δασκάλους την εξουσία να επιβάλλουν πειθαρχία, να αποκαταστήσουν την αυστηρότητα του curriculum και των εξετάσεων και να δώσουν σε όλους τους γονείς πρόσβαση σε ένα καλό σχολείο. Στη διακήρυξή τους οι Liberal Democrat “*Change that Works for You*” υπόσχονταν να ελευθερώσουν τα σχολεία από την ασφυκτική κεντρική εξουσία και να τα ενθαρρύνουν στην καινοτομία, να επενδύσουν επιπλέον χρήματα για να επιτραπεί να μειωθούν τα μεγέθη των τάξεων, να πληρώσουν για ενισχυτική διδασκαλία με διάφορες μορφές, να εξασφαλίσουν ότι κάθε γειτονιά εξυπηρετείται από ένα εξαιρετικό τοπικό σχολείο ή κολλέγιο (Gillard, 2010).

Οι εκλογές διενεργηθήκαν στις 6 Μαΐου του 2010. Δεν υπήρξε ξεκάθαρα νικητής και μετά από αρκετές μέρες διαπραγματεύσεων παραιτήθηκε ο Gordon Brown, στις 11 Μαΐου, και η βασίλισσα κάλεσε τον David Cameron να σχηματίσει κυβέρνηση συνεργασίας μεταξύ Tories και Liberal Democrats. Στα θετικά της αποτίμησης της εκπαίδευσης υπό τον Ed Balls περιλαμβάνεται η δέσμευσή του να βελτιώσει τη μοίρα των παιδιών, ιδιαίτερα των φτωχών. Το Children’s Plan είναι μια φιλόδοξη προσπάθεια να συγκεντρωθούν όλα τα κυβερνητικά σχήματα που επιδρούν στην εκπαιδευτική πολιτική ώστε να επιτευχθεί συνοχή. Προσπάθησε να αντισταθεί στην επιλογή, ακόμα και αν αυτή προερχόταν συγκαλυμμένα από τα σχολεία των δογμάτων. Επίσης, πολέμησε το bullying στα σχολεία. Στα αρνητικά είναι η διατήρηση των αμέτρητων εξετάσεων και των πινάκων κατάταξης που έβρισκαν αντίθετους γονείς και μαθητές. Αύξησε τον αριθμό των ακαδημιών και των trust schools αλλά και τα σχολεία των δογμάτων. Τέλος, παρά τις διαβεβαιώσεις του πως τα σχολεία και οι τοπικές αρχές θα μπορούν να λαμβάνουν μόνα τους τις αποφάσεις που τα αφορούν, η δέσμευση αυτή δεν υλοποιήθηκε.

#### 6.3.4.6 Σχόλια - Παρατηρήσεις

Το 1997, μετά από 18 χρόνια διακυβέρνησης των Συντηρητικών, οι New Labour έρχονται στην εξουσία κομίζοντας αέρα αλλαγής. Μετά την ανάληψη της ηγεσίας του κόμματος από τον Tony Blair, οι Εργατικοί εγκατέλειψαν την εμμονή να ελέγχει το κράτος τις κρίσιμες βιομηχανίες και ενστερνίστηκαν τη δυνατότητα να αυξηθεί η παραγωγικότητα της χώρας με άνοιγμα της οικονομίας στην ελεύθερη αγορά. Προσέγγισαν λιγότερο επιθετικά τις επιλογές των κυβερνήσεων Thatcher και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορούμε να ισχυριστούμε με ασφάλεια πως ήταν πιο κοντά στη “*Νέα Δεξιά*” παρά στο Σοσιαλισμό. Εκτός από τις εθνικοποιήσεις απαρνήθηκαν και τα επιδόματα αλλά και τις στενές σχέσεις με τα συνδικάτα. Για την καταπολέμηση της φτώχειας θέσπισαν μια σειρά από φόρους και έβαλαν όριο στον κατώτατο μισθό. Πλέον, ο λόγος των Εργατικών επικεντρώνεται στην κοινωνική ένταξη αντί της ισότητας. Η αποδοχή της ρητορικής του καπιταλισμού –λέξη που ποτέ δεν ακούστηκε από τους Labour, καθώς προτιμούν την “*αγορά*”– έφερε στις τάξεις του κόμματος την εύπορη μεσαία τάξη και την ανώτερη εργατική. Ο περίφημος *Τρίτος Δρόμος* των Labour συναίρεσε στοιχεία από τη σοσιαλδημοκρατία και το συντηρητισμό και υπερέβη το χάσμα μεταξύ της «*παλιάς*» αριστεράς και της «*νέας*» δεξιάς. Ο Anthony Giddens, που επηρέασε την πολιτική ιδεολογία του Blair όσο κανείς άλλος, διακήρυξε πως οι New Labour μπορούν να είναι ταυτόχρονα “*συμπονετικοί και αποτελεσματικοί*”. Ζητούσε, όμως, επισταμένα την αναβάθμιση των δημοσίων υπηρεσιών της Βρετανίας, για τις οποίες πίστευε ότι πάσχουν από *αδράνεια, κακοδιαχείριση, πλεονάζον προσωπικό και γραφειοκρατική νωθρότητα και όχι από έλλειψη πόρων*. Έβρισκε περιττή την αύξηση φόρων, την οποία αποκαλούσε καμουφλάζ των απαιτήσεων για κοινωνική δικαιοσύνη, ενώ συναινούσε σε μια κλιμάκωση της φορολογίας εισοδήματος. Η μείωση των φόρων που επικροτούσε η κυβέρνηση Blair στόχευε στην αύξηση των νέων θέσεων εργασίας. Για τον Giddens οι Εργατικοί ήταν “*το ισχυρότερο κόμμα της κεντροαριστεράς στην E.E.*”. Στον αντίποδά του βρίσκεται ο προοδευτικός Chomsky που θεωρεί την πολιτική των Labour συντηρητική με λίγο ανθρωπισμό. Στηλιτεύει κυρίως τις σχέσεις της κυβέρνησης με τα μεγάλα αφεντικά, οι οποίοι είναι αποδέκτες οικονομικών και άλλων ελαφρύνσεων. Στα 10 χρόνια διακυβέρνησης της Βρετανίας από τους Εργατικούς με πρωθυπουργό τον Blair υπήρξαν σημαντικές μεταρρυθμίσεις

στο δημόσιο τομέα, πρόοδος στην ειρηνευτική διαδικασία στη Βόρεια Ιρλανδία (*Good Friday Agreement-1998*), εκχώρηση εξουσιών σε Σκωτία και Ουαλία, η ψήφιση ενός σημαντικού νόμου για τα ανθρώπινα δικαιώματα και διαχείριση μιας σειράς κρίσεων που σχετίζονταν με τρομοκρατικές ενέργειες. Είναι η πρώτη φορά που οι Εργατικοί αναλαμβάνουν την εξουσία χωρίς την ύπαρξη οικονομικής κρίσης. Ο γενικός πληθυσμός στη Βρετανία ευημερούσε και η κοινωνία βρισκόταν σε ηρεμία. Η Βρετανική κοινωνία εξακολουθούσε να είναι βαθιά ταξική, αλλά η οικονομική ανισότητα είχε μειωθεί. Οι δημοσιονομικοί δείκτες μαρτυρούσαν μια πρωτοφανή βελτίωση· καλός ρυθμός ανάπτυξης, χαμηλή ανεργία και πληθωρισμός. Η λίρα ήταν τόσο ισχυρή που οι Βρετανοί αντιτάχθηκαν στην ένταξή τους στο Ενιαίο Νόμισμα το 2002. Ο Tony Blair και ο Gordon Brown καρπώθηκαν την καλή κατάσταση της οικονομίας, ώστε να επανεκλεγούν οι Εργατικοί στις εκλογές του 2001 και του 2005. Η οικονομική αυτή ευημερία είχε και κάποιες ανησυχητικές πτυχές. Η παραγωγή της Βρετανίας στηριζόταν στο τομέα των υπηρεσιών και χωρίς κίνδυνο μπορούμε να ισχυριστούμε πως η οικονομία της βασιζόταν στο χρηματοπιστωτικό σύστημα. Η οικονομική ευρωστία των ιδιωτών στηρίχθηκε σε υπέρμετρο δανεισμό, όπως και σε πολλά σημεία του πλανήτη το ίδιο διάστημα. Τα δάνεια και η κατανάλωση μέσω πιστωτικών καρτών άλλαξαν τις ισορροπίες στην αγορά ακινήτων αλλά και στον τομέα των επενδύσεων. Οι δε εισοδηματικές ανισότητες μεγεθύνθηκαν από την κουλτούρα αμοιβών στα χρηματοπιστωτικά ιδρύματα, τα οποία έδιναν εφάπαξ ποσά στους εργαζομένους τους που ισοδυναμούσαν με πολλαπλάσια των αποδοχών μιας ζωής των υπόλοιπων εργαζομένων. Και μπορεί στην αρχή της νέας χιλιετίας η οικονομική κρίση να μοιάζει μακριά αλλά το 2007 αυτό δεν απεφεύχθη. Ο Gordon Brown βρέθηκε στο προσκήνιο της προσπάθειας περιορισμού της κατάρρευσης των τραπεζών παγκοσμίως. Ακολούθησαν κρατικοποιήσεις τραπεζών που αποτύγχαναν εις βάρος του δημοσιονομικού ελλείμματος και του δημόσιου χρέους που γιγαντώθηκαν. Το 2007 καταγράφεται μια διεύρυνση της οικονομικής ανισότητας, με το πλουσιότερο 1% της χώρας να κατέχει ακόμα περισσότερο πλούτο (υπερδιπλάσιο μερίδιο επί του ΑΕΠ σε σύγκριση με το 1979). Δεν μειώθηκε το χάσμα πλούσιων και φτωχών, παρά την “ισότητα” που ευαγγελιζόταν ο σοσιαλισμός, και σχεδόν ανύπαρκτη παρέμεινε η διαγενεακή κινητικότητα. Μια σημαντική κοινωνική αλλαγή, η οποία επηρέασε και την εκπαίδευση, ήταν η μείωση της εξουσίας της εκκλησίας. Αυτό ήταν συνέπεια της καθυστέρησης με την οποία η εκκλησία ενστερνίστηκε τις ριζοσπαστικές αλλαγές που λάμβαναν χώρα στη σύγχρονη Βρετανική κοινωνία. Στα χρόνια διακυβέρνησης από τους Εργατικούς δεν έγιναν θαύματα στο ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας της χώρας. Οι Εργατικοί διαχειρίστηκαν ικανοποιητικά τα μεγάλα ρεύματα μεταναστών από όλες τις γωνιές του πλανήτη (έγχρωμοι από την Κοινοπολιτεία, μετανάστες από την Ινδία, την Αφρική και την Καραϊβική, πρόσφυγες ή μετανάστες από τη Μέση Ανατολή και τα Βαλκάνια, κάτοικοι της Ευρωπαϊκής Κοινότητας). Μετά το 1997, περισσότεροι από 1,5 εκατομμύριο μετανάστες συνέρρευσαν στη Βρετανία. Ο Blair ήταν περισσότερο φιλοευρωπαϊστής από τους προκατόχους του αλλά ο σκεπτικισμός των Βρετανών για τις Βρυξέλλες δεν του άφηνε πολλά περιθώρια. Το θέμα στο οποίο αντιτίθεντο ήταν κυρίως η νομισματική ένωση, η οποία δεν θα έδινε στη χώρα τη δυνατότητα ελιγμών (π.χ. υποτίμηση, καθορισμό επιτοκίων). Η κυβέρνηση Blair ενεπλάκη σε μια σειρά από πολεμικές συρράξεις, υλοποιώντας τον “φιλελεύθερο παρεμβατισμό” και διαφημίζοντας το “*Δόγμα της Διεθνούς Κοινότητας*”. Ο Βρετανός πρωθυπουργός ήταν υποστηρικτής της στρατιωτικής δράσης και διατύπωσε αυτό που έγινε γνωστό ως «*δόγμα Blair (Blair doctrine)*», με τον ισχυρισμό ότι η «*διεθνής κοινότητα*» είχε το δικαίωμα και το καθήκον να παρεμβαίνει στρατιωτικά σε οποιαδήποτε χώρα για να υποστηρίξει τα ανθρώπινα δικαιώματα και να επιβάλει πολιτισμένη συμπεριφορά. Ο όρος “*διεθνής κοινότητα*” δεν σήμαινε τον ΟΗΕ αλλά τις ΗΠΑ και τους συμμάχους της. Τόσο οι στρατιωτικές επεμβάσεις σε Αφγανιστάν και Ιράκ όσο και η εισροή μεταναστών που δεν ενσωματώνονταν πάντα με τον καλύτερο τρόπο, προκάλεσαν ανησυχία σχετικά με την αφοσίωση της μουσουλμανικής μειονότητας της Βρετανίας. Οι υποψίες των Βρετανών επαληθεύτηκαν όταν το 2005 έλαβαν χώρα μια σειρά από βομβιστικές επιθέσεις αυτοκτονίας. Παρά την ανοχή και την ποικιλομορφία της, η Βρετανία έλαβε και μέτρα που φόβισαν τους κατοίκους οι οποίοι πίστεψαν πως θα στερηθούν κάποιες πολιτικές ελευθερίες, ενώ είχαν ήδη πεισθεί πως θα πρέπει εφεξής να ζουν με την κουλτούρα του άμεσου προσωπικού κινδύνου. Η

συνεχής υποστήριξη του Bush και των επιλογών του στοίχισε στον Tony Blair την πρωθυπουργία. Στις 27 Ιουνίου 2007 παραιτείται και την ίδια μέρα αναλαμβάνει ο Gordon Brown. Ο Brown εξέφραζε μια εγγενή δέσμευση για παγκόσμια δικαιοσύνη, μέσω των διαπραγματεύσεων για ακύρωση των χρεών των φτωχότερων χωρών, τον τριπλασιασμό του αναπτυξιακού προϋπολογισμού και την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής. Στη θητεία του ήρθε αντιμέτωπος με αρκετές κρίσεις (τρομοκρατικές επιθέσεις, ακραία καιρικά φαινόμενα, πολιτική κακοδιαχείριση, κρίση στο retail banking, αστυνομική έρευνα για τα οικονομικά του κόμματος των Εργατικών κ.α.), αλλά τόσο ο ίδιος όσο και οι υπουργοί του ήταν πολύ ικανοί. Ωστόσο, η κυβέρνηση συναντήθηκε με την παγκόσμια χρηματοπιστωτική κρίση του 2008. Ακολούθησαν υψηλός πληθωρισμός, αυξήσεις σε καύσιμα και τρόφιμα, ύφεση στην αγορά κατοικίας, αύξηση επιτοκίων δανεισμού, υποχώρηση της παραγωγής και της ανάπτυξης, κατάρρευση της αξιοπιστίας των τραπεζών, αύξηση της ανεργίας, συρρίκνωση της οικονομίας κατά 5,5%. Μια πολιτική κρίση ακολούθησε την οικονομική, η οποία διογκώθηκε από την αποκάλυψη μιας σειράς οικονομικών σκανδάλων στα οποία εμπλέκονταν βουλευτές της κυβέρνησης. Το 2010 η εκλογική διαδικασία κατέληξε σε σχηματισμό κυβέρνησης συνασπισμού των Conservatives και των Liberal Democrats.

Στόχος των Εργατικών ήταν η αύξηση των δαπανών για τη δημόσια παιδεία, ώστε το επίπεδό της να την καθιστά ελκυστική για όλες τις πληθυσμιακές ομάδες (εύπορες και μη). Οι πολιτικές τους για την εκπαίδευση έμοιαζαν να αντιμάχονται η μια την άλλη. Οι δομικές αλλαγές της περιόδου 1987-1992, που στόχευαν στην αναμόρφωση της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης, είχαν γίνει αποδεκτές. Οι Εργατικοί είχαν για τα καλά ενστερνιστεί την άποψη πως η συνεργασία με τον ιδιωτικό τομέα είναι επωφελής για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι ιδιώτες θεωρούνταν ικανοί να διαχειριστούν την αλλαγή και την καινοτομία. Ο τρόπος λειτουργίας και διοίκησης των σχολείων εξέφραζε τα συμφέροντα του ιδιωτικού τομέα, ενώ στην ανώτατη εκπαίδευση οι απαιτήσεις της αγοράς συνδέθηκαν με τα προγράμματα των ιδρυμάτων. Μέσω του *Τρίτου Δρόμου* ο Blair προσπάθησε να συνδυάσει την οικονομία της αγοράς και ορισμένα μέτρα που θα επιτύγχαναν αναδιανομή εισοδημάτων. Απόλυτη προτεραιότητα της κυβέρνησής του ήταν η *‘εκπαίδευση’*. Οι εποχές που η εκπαίδευση αντιμετωπιζόταν με γνώμονα το φόβο για τις δυνατότητες των ανταγωνιστών παρήλθαν, και τώρα πια σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία, που κυριαρχούν η κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, στόχος είναι η δημιουργία σημαντικού συγκριτικού πλεονεκτήματος. Οι Εργατικοί χρησιμοποίησαν την παγκοσμιοποίηση ώστε να επιτύχουν τη νομιμοποίηση των κυβερνητικών δράσεων για την εκπαίδευση. Ο λόγος τους κατακλύστηκε από λέξεις/φράσεις συνθήματα: *‘έλεγχος’*, *‘διαχείριση αλλαγής’*, *‘μικρή ανοχή στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών’*, *‘εστίαση στις ICT’*, *‘εκπαίδευση με στόχευση στην εργασία’*, *‘ανάγκη για κοινωνική ενσωμάτωση’*. Το εργατικό δυναμικό που ονειρεύονταν να δημιουργήσουν δεν ήταν άλλο από καινοτόμοι και ευέλικτοι άνθρωποι που θα εργάζονται σε θέσεις που απαιτούν υψηλή τεχνολογική εξειδίκευση. Με βάση τα πεπραγμένα του παρελθόντος (προσπάθεια για ισότητα και παντελής έλλειψη στόχευσης σε οικονομική ανάπτυξη) ο Blair αποκαλεί τους εκπαιδευτικούς «δυνάμεις του συντηρητισμού». Κάποιοι από αυτούς ήταν ριζοσπάστες, αλλά αρκετοί ήταν αδρανείς με χαμηλές προσδοκίες, ενώ το κράτος χωρίς ιδιαίτερες παρεμβάσεις τους είχε εμπιστευτεί την εκπαίδευση. Οι Εργατικοί δεν απέρριψαν τις μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις των Συντηρητικών και διατήρησαν το national curriculum, τα league tables και το local management of schools. Ένα από τα δόγματα της πολιτικής των Εργατικών *‘η εξειδίκευση’* αποτελεί κατά γενική ομολογία εξέλιξη της επιλεκτικότητας. Η εμμονή των Εργατικών για τη σύμπραξη δημόσιου και ιδιωτικού τομέα είχε ως αποτέλεσμα οι ιδιώτες που ενέχονταν στη χρηματοδότηση με οποιονδήποτε τρόπο της εκπαίδευσης να αναμειγνύονται στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όλες οι ενέργειες των κυβερνήσεων των Εργατικών παρέμειναν προσανατολισμένες στα αποτελέσματα, την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα, ενώ αυτό που τέθηκε υπό αμφισβήτηση ήταν ο *“κεντρικός έλεγχος”* των Συντηρητικών. Η επίτευξη των στόχων αποτελεσματικότητας προϋπέθετε την ύπαρξη αξιολογικών διαδικασιών, καθώς και προκάλεσε τη δημιουργία μιας σειράς οργανισμών ελέγχου (Ofsted, Teacher Training Agency, QCA, Excellence in Cities του DfES, Διευθύνσεις του DfES με ειδίκευση στα

*standards* και την αποτελεσματικότητα κ.λπ.). Τα σχολεία συγκρίνονταν με βάση την απόδοσή τους. Η αυστηρή διοίκηση που τους επιβλήθηκε κατέγραψε βελτίωση στις γενικές επιδόσεις των μαθητών και στα τυποποιημένα τεστ. Οι εκπαιδευτικοί αρχικά 'ξεβλοεύτηκαν' από τις αλλαγές, αλλά μακροπρόθεσμα τις υιοθέτησαν. Επίσης, σταμάτησαν να αντιπροσωπεύονται από ισχυρές και αυτόνομες ενώσεις, αφού τα συνδικάτα τους αποδυναμώθηκαν. Την περίοδο 1944-1990 το πανεπιστήμιο εκπαίδευε μόνο μια μικρή ελίτ. Οι Συντηρητικοί μετά το 1990 στοχεύουν στη διεύρυνση της εκπαίδευσης και συνακόλουθα στη μαζικοποίηση της ανώτατης. Οι New Labour έβλεπαν στη διεύρυνση τον τρόπο να συνδράμουν στο καλό του έθνους η παγκοσμιοποίηση και η κοινωνία της γνώσης. Και οι δύο ηγέτες των Εργατικών έκαναν ότι μπορούσαν ώστε τα ανώτατα ιδρύματα να δημιουργήσουν συνθήκες καινοτομίας και συγκριτικού πλεονεκτήματος σε τομείς που θα ενισχύσουν την εθνική οικονομία. Οι δεξιότητες της οικονομίας της γνώσης μπορούν πλέον να αποκτηθούν μόνο μέσω της ανώτατης εκπαίδευσης. Θέσπισαν μια σειρά από μέτρα ώστε οι σπουδαστές που προέρχονται από την εργατική τάξη να παραμένουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Βέβαια, τα περιώνυμα ιδρύματα δεν έπαψαν να κατακλύζονται από σπουδαστές που ανήκαν σε ανώτερες κοινωνικοοικονομικά τάξεις. Το 2012 σημαντική πηγή εσόδων αποτελούν τα δίδακτρα για τα πανεπιστήμια, ενώ τα μισά από τα έσοδά τους δεν προέρχονται από κρατικές πηγές. Μεταξύ Εργατικών και Συντηρητικών υπήρχε μια κοινή συνισταμένη που δεν είναι άλλη από τη διαμόρφωση ενός πανεπιστημίου που είναι συνδεδεμένο με την αγορά εργασίας, σε βαθμό που τα συμβούλια διοίκησης να εξυπηρετούν εξωτερικά συμφέροντα και οι συνθήκες εργασίας να είναι ανυπόφορες (εργασιακή ανασφάλεια, εντατικοποίηση εργασίας, προσωρινά συμβόλαια, ποσοτική μέτρηση ερευνητικής επιτυχίας –journal ranking, citation rates, impact factors, εξωτερικές χρηματοδοτήσεις). Το πόσο λίγο η πολιτική των Εργατικών διέφερε τελικά από αυτή των Συντηρητικών φαίνεται από το πώς χειρίστηκαν το ζήτημα με τα grammar schools. Αρχικά διακήρυσσαν πως δεν ανέχονται την επιλογή (*"No selection, either by examination or interview, under a Labour government"*) και έπειτα ανασκέυασαν σε *"no further selection"*. Οι κυβερνήσεις Blair έχουν στιγματιστεί για την εξάρτησή τους από "ειδικούς συμβούλους" και αυτό αποτελεί κοινό τόπο και στην εκπαίδευση, με τη μορφή του Andrew Adonis να στοιχειώνει τους υπουργούς παιδείας. Πολύ σημαντική παρατήρηση για τις εκπαιδευτικές προτιμήσεις Εργατικών και Συντηρητικών, μετά τα μισά της δεκαετίας του 2000, είναι η δέσμευση αμφότερων στην επιλογή και την ποικιλομορφία. Μελετώντας τα έγγραφα με τις προγραμματικές δηλώσεις τους πριν τις εκλογές του 2005, η σύγκριση αναδεικνύει πως τα δύο κόμματα χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα και μοιράζονται τις ίδιες ιδέες και προσδοκίες. Δίνεται βάρος στην εξατομίκευση, την επιλογή και την ευελιξία. Οι Conservatives επιθυμούν να μην λειτουργούν εφεξής *'large, one-size-fits-all, state institutions'* και οι Labours να καταργηθεί το 'μονολιθικό' μοντέλο *'a basic and standard product for all'*. Οι δύο παρατάξεις προτείνουν νέους τύπους σχολείων που θα διοικούνται από διαφόρων ειδών σπόνσορες. Λίγο πριν τελειώσει η θητεία του Blair, ο ίδιος και ο Andrew Adonis επεκτείνουν την επιλογή με κίνητρο την εξειδίκευση, ενισχύουν την ιδιωτική εκπαίδευση, αποδυναμώνουν τις τοπικές αρχές και αυξάνουν το ρόλο των δογμάτων. Στη δεκαετία ηγεσίας του Blair, η εκπαίδευση δέχθηκε περισσότερο έλεγχο και τυποποίηση, αυξήθηκε η χρηματοδότηση, αυξήθηκε το εξωδίδακτικό προσωπικό, ελάφρυνε η διοικητική δουλειά των εκπαιδευτικών, βελτιώθηκαν τα αποτελέσματα των εξετάσεων με την εκτενή χρήση των πινάκων κατάταξης, τα εποπτικά μέσα εκσυγχρονίστηκαν και οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να χρησιμοποιούν εκτεταμένα τις ICT.

Το 2007 ο Blair αντικαθίσταται από τον υπουργό οικονομικών Gordon Brown και το υπουργείο παιδείας χωρίζεται σε 2 τμήματα: το *Department for Children, Schools and Families* (DCSF) με υπουργό τον Ed Balls, και το *Department for Innovation, Universities and Skills* (DIUS) με υπουργό τον John Denham. Ο Ed Balls ανακοινώνει μια σειρά μέτρων μεταξύ των οποίων βρίσκονται: η αύξηση της παραμονής στην εκπαίδευση, η βελτίωση της πειθαρχίας στα σχολεία, η επέκταση των ακαδημιών, η αύξηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωσή τους, η στήριξη των εφήβων και η χρηματοδότηση παιδιών από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Σύντομα ανακοινώνει οικονομικά μέτρα που διευκολύνουν την ίδρυση ακαδημιών από σπόνσορες και προσκαλεί τα πανεπιστήμια να αναμειχθούν, με τη δέσμευση πως θα λειτουργούν υπέρ του

δημόσιου συμφέροντος. Ο ίδιος ο Gordon Brown ανακοινώνει με αυστηρότητα πως τα σχολεία που αποτυγχάνουν θα πρέπει σε μια πενταετία είτε να βελτιώνονται, είτε να κλείνουν, είτε να αναλαμβάνει άλλος τη διοίκησή τους. Η παραμονή των νέων στο σχολείο θα περιχαρακώνεται και θεσμικά, καθώς γονείς και εργοδότες που δεν θα τη διευκολύνουν θα τιμωρούνται από το νόμο. Σημαντικό επίτευγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής της διακυβέρνησης Brown είναι η εισαγωγή του *New School Admissions Code* που στόχευε σε δικαιότερες εγγραφές (απαγόρευση των συνεντεύξεων, απαγόρευση του selection by ability, προώθηση της school uniform, απαγόρευση όποιου είδους δωρεάς που συνδέεται με την εισαγωγή των μαθητών, τα faith schools να δέχονται μαθητές άλλων δογμάτων αν υπάρχουν διαθέσιμες θέσεις). Συνάμα, γίνεται προσπάθεια να σταματήσει ο ασφυκτικός ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων. Την περίοδο αυτή ο Brown έπρεπε να υλοποιήσει το τρίτο στάδιο μεταρρύθμισης στο δημόσιο τομέα, που για την εκπαίδευση μεταφράζεται σε επέκταση του *choice and diversity* και εισαγωγή νέων παρόχων που θα μεταμορφώσουν τα low-performing σχολεία. Οι Συντηρητικοί με αρχηγό τον Cameron ανακοινώνουν πως όταν αναλάβουν αυτοί τη διακυβέρνηση της χώρας θα ιδρύσουν σχολεία που θα διοικούνται από τους γονείς και θα συντηρούνται από τις τοπικές αρχές αλλά και ότι οι μαθητές θα έχουν “όρια”. Ο σκωττής υπουργός παιδείας της περιόδου 2007-2010 ήταν ο Michael Gove, ο οποίος υποστήριζε τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους (επιθυμούσε γνώση αντί της ενσυναίσθησης, των δεξιοτήτων και των μαθητοκεντρικών θεωριών μάθησης). Οι δε Εργατικοί παραμέρισαν τις παλιές διακηρύξεις τους για ισότητα και επέμειναν στη στοχοθεσία και την αποτίμηση της επίτευξης των στόχων, έχοντας ως επίκεντρο την οικονομία της γνώσης και την κοινωνική διεύρυνση. Το εκπαιδευτικό σύστημα διατήρησε και αυτή την τριετία την ποικιλομορφία του (με ability, aptitude, differentiation να αποτελούν βασικές αρχές): τα grammar schools διατηρήθηκαν, το 2001 δημιουργήθηκαν οι city academies, η πρόταση Tomlinson για ενοποίηση του συστήματος προσόντων (14-19) απορρίφθηκε. Σε όλες τις βαθμίδες διείσδυσαν ιδιωτικές εταιρείες. Όλοι είναι σύμφωνοι πως στα θετικά της εκπαιδευτικής πολιτικής των Εργατικών προσμετράται η υπερπροσπάθειά τους στο ζήτημα της ενσωμάτωσης (‘Every Child Matters’, ‘Education Action Zones’, ‘London Challenge’, ‘Widening Participation Programme’). Παρά τις προσπάθειές τους δεν έπαψε ποτέ να ισχύει πως όσοι προέρχονταν από πλούσιο οικογενειακό περιβάλλον συνέχισαν να προοδεύουν περισσότερο. Η Βρετανική κοινωνία παραμένει βαθιά ταξική και από αυτή τη ριζωμένη κοινωνική διαστρωμάτωση εκπορεύεται ανισότητα σε όλους τους τομείς, η οποία και εντάθηκε με την οικονομική κρίση του 2008. Το 2009, υπό την επιρροή των επερχόμενων γενικών εκλογών, τα κόμματα σχεδιάζουν τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Ο Michael Gove, με τη στήριξη του David Cameron, αναστάτωση τις ενώσεις των εκπαιδευτικών με τις σαρωτικές αλλαγές που εξήγγειλε στις οποίες περιλαμβάνονταν οι τοπικές αρχές, το αναλυτικό πρόγραμμα, η απόλυση εκπαιδευτικών/διευθυντών, αλλαγές στις επιθεωρήσεις του Ofsted, πειθαρχία στις τάξεις, μετατροπή των σχολείων σε independent academies που θα δύνανται να ελέγχουν το curriculum και τους μισθούς των εκπαιδευτικών κ.α. Τα Σουηδικά *free schools* αποτέλεσαν το πρότυπο για τις εξαγγελίες του Gove. Κάνοντας μια αποτίμηση για το έργο του Ed Balls βάζουμε στα θετικά τη δέσμευσή του να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές συνθήκες για όλα τα παιδιά και την αντίστασή του στην επιλογή, ενώ στα αρνητικά τη διατήρηση αμέτρητων εξετάσεων και των πινάκων κατάταξης.

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο *Education Act 2005* αναμορφώνει το σύστημα σχολικών επιθεωρήσεων. Σε συμφωνία με την Πράσινη Βίβλο *Every Child Matters*, το φθινόπωρο του 2003 ο Ofsted αρχίζει να αναπτύσσει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο επιθεώρησης. Το Φεβρουάριο του 2004 δημοσιεύεται ένα έγγραφο διαβούλευσης με τίτλο “*The Future of Inspection*”, στο οποίο φαίνεται ξεκάθαρα πως η επιθεώρηση θα γίνει δομικό μέρος των δραστηριοτήτων του σχολείου. Το βασικό χαρακτηριστικό της αλλαγής στο σύστημα επιθεωρήσεων ήταν αυτές να διενεργούνται πιο συχνά, να διαρκούν λιγότερο και να μικρύνει το χρονικό διάστημα μεταξύ της ειδοποίησης των εκπαιδευτικών μονάδων για τη διενέργειά της και την υλοποίησή της. Οι ομάδες σχεδιάστηκε να είναι μεικτές (ένας HMI και ανεξάρτητοι επιθεωρητές). Η ενημέρωση του Ofsted προς τους γονείς να γίνεται με συντομότερες αναφορές, που θα στοχεύουν στη βελτίωση του σχολείου και θα



συνοδεύονται από ένα νέο school performance profile. Η κοινή ανάλυση Ofsted/DfES “*A New Relationship with Schools*” καταδεικνύει ότι οι προτάσεις αυτές είχαν την αποδοχή όλων. Κυρίως τονίστηκε το γεγονός πως οι νέες επιθεωρήσεις θα απεικονίζουν ‘αληθινά’ την κατάσταση που επικρατεί στο επιθεωρούμενο σχολείο. Όλοι οι ενεχόμενοι επιθυμούσαν τη στενή συνεργασία μεταξύ HMI και ανεξάρτητων επιθεωρητών. Μεγάλη έμφαση θα πρέπει να δίνεται στα στοιχεία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, με τη φόρμα αυτοαξιολόγησης να είναι ενιαία και να ενημερώνεται σε ετήσια βάση. Επίσης, όλα τα σχολεία να έχουν School Improvement Partner (SIP), που θα ενεργεί ως «κριτικός φίλος» και θα βοηθά να καθορίζονται οι στόχοι, οι προτεραιότητες και θα αναγνωρίζει τι είδους υποστήριξη κρίνεται απαραίτητη. Μεταβολή προέβλεπε και για τις κατηγορίες σχολείων που προκαλούν ανησυχία. Τα ταξινομούσε σε αυτά που απαιτούν ειδικά μέτρα επειδή αδυνατούν να παρέχουν ένα αποδεκτό standard εκπαίδευσης και έχουν δείξει ανεπαρκή ικανότητα βελτίωσης, και σε όσα θα λαμβάνουν ειδοποίηση βελτίωσης επειδή δεν αποδίδουν όπως θα έπρεπε αν και παρέχουν ένα αποδεκτό επίπεδο εκπαίδευσης. Οι ενώσεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών σχολείων είχαν κάποιες επιφυλάξεις, αλλά συμφώνησαν πως το νομοσχέδιο είναι προς τη σωστή κατεύθυνση.

Όταν το νομοσχέδιο συζητήθηκε στο Κοινοβούλιο δεν βρέθηκε κάποιος που να αναφερθεί αρνητικά για τον Ofsted. Οι Εργατικοί αναφέρουν τα επιτεύγματα του οργανισμού στα 12 χρόνια λειτουργίας του, καθώς και πως έχει συμβάλει στη βελτίωση των προτύπων στην εκπαίδευση, τη διαφάνεια και τη λογοδοσία. Η κυβέρνηση με μια πιο ελαφριά και πιο συχνή επιθεώρηση επιθυμεί να μετριάσει το άγχος των ενεχομένων και να επικεντρωθεί στη βελτίωση, αξιοποιώντας στο έπακρο τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης· αυτά θα τροφοδοτούν τα ετήσια σχέδια σχολικής ανάπτυξης. Οι Εργατικοί προσπαθούν να παρουσιάσουν την εξωτερική αξιολόγηση σαν ένα check-up που θα είναι λιγότερο χρονοβόρο και περισσότερο επικοινωνιακό. Τα σχολεία θα πρέπει να είναι ποιοτικά και να συμβάλλουν στην ευημερία των μαθητών. Συζητείται και η πρόβλεψη που υπάρχει ώστε οι additional inspectors να έχουν τα κατάλληλα προσόντα και να επιλέγονται με τη μέγιστη διαφάνεια. Οι Εργατικοί παρουσιάζουν το νομοσχέδιο ως μέρος της νέας σχέσης με τα σχολεία, όπου ο φόρτος εργασίας λόγω των επιθεωρήσεων του Ofsted μειώνεται και τα σχολεία επικεντρώνονται στο να παράγουν πραγματική αξία και όχι χαρτιά. Οι Συντηρητικοί συμφωνούν με τις ρυθμίσεις του νομοσχεδίου και επικρίνουν την καθυστέρηση της κυβέρνησης στο να το υποβάλει. Οι Liberal Democrats συμφωνούν με το γενικό πνεύμα του νομοσχεδίου αλλά επιθυμούν ένα πιο υποστηρικτικό σύστημα που θα απομακρυνθεί από το σωφρονισμό που επικρατεί σήμερα. Προτείνουν μια προσέγγιση TQM στην εκπαίδευση με στόχευση στην αυτοαξιολόγηση. Η Εκκλησία της Αγγλίας επισημαίνει το βάρος των τακτικών επιθεωρήσεων που έπεσε στην πλάτη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενώ στον αντίποδα βρίσκονται τα οφέλη της λογοδοσίας στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Ο *Education and Inspections Act 2006* υλοποιεί τις προτάσεις του White Paper: *Higher Standards, Better Schools for All*. Ο Ofsted αλλάζει όνομα (“*The Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills*”) και αποκτά επιπλέον αρμοδιότητες από άλλα ελεγκτικά σώματα.

Το White Paper — “*Higher Standards, Better Schools for All: More choice for parents and pupils*” υποστηρίζεται από την κυβέρνηση ως καταλύτης για σημαντικές βελτιώσεις στην εκπαίδευση. Το White Paper προτείνει τη μετατροπή των σχολείων σε independent state schools (‘trust schools’), το οποία θα μπορούν ελεύθερα να αποφασίζουν για το curriculum, να διορίζουν διοικητικά σώματα, να προσλαμβάνουν προσωπικό, να διαχειρίζονται τον προϋπολογισμό τους, να αποφασίζουν για τις εγγραφές και τα συμβούλια των γονέων να αποκτήσουν αυξημένες αρμοδιότητες. Τα σχολεία να ακολουθούν βασικούς κανόνες εγγραφών, όταν πρέπει να βελτιωθούν να έχουν στη διάθεσή τους ένα έτος και να υπάρχει δυνατότητα να λειτουργήσουν ως ακαδημίες ή trust schools. Να αυξηθεί ακόμα περισσότερο η δικαιοδοσία των γονιών και να μπορούν να ιδρύσουν ένα νέο σχολείο, να κλείσουν ένα ‘αποτυχημένο’, να απολύσουν ένα διευθυντή κ.λπ. Τα ‘επιτυχημένα’ σχολεία να μπορούν να επεκταθούν. Για τις τοπικές αρχές προτείνει να έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν ρόλο (from provider to commissioner—διευρυμένος ρόλος επίβλεψης με αρμοδιότητες επί των standards). Οι εκπαιδευτικοί να έχουν το δικαίωμα να

πειθαρχούν τα παιδιά. Τα σχολεία να μπορούν να επέμβουν στο αναλυτικό πρόγραμμα. Το White Paper δεν προτείνει ακραίες καινοτομίες αλλά προκαλεί ανησυχία το μέρος του που αφορά τα *Trust schools*. Πιστεύεται πως με την ανεξαρτησία τους θα επιφέρουν κατακερματισμό του σχολικού συστήματος και διεύρυνση των κοινωνικών διακρίσεων. Η μεταρρύθμιση που προτείνεται περιλαμβάνει μεταξύ άλλων προτάσεις για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, το θεσμικό δικαίωμα των εκπαιδευτικών να πειθαρχούν τους μαθητές τους, την εξατομίκευση της μάθησης και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και διευθυντών. Μέσω του White Paper η Κυβέρνηση προσπαθεί ξεκάθαρα να προωθήσει τα *Trust schools*. Οι συστάσεις που περιλαμβάνει για τις εγγραφές στοχεύουν να καταστήσουν τα κύρια στοιχεία του *School Admissions Code of Practice* υποχρεωτικά. Ο ρόλος των τοπικών αρχών ενισχύεται με τη στρατηγική εποπτεία της διαδικασίας εγγραφών. Η Κυβέρνηση υπογραμμίζει εκ νέου τη δέσμευσή της στην επιλογή (choice). Το νέο καθεστώς επιθεώρησης αναγκάζει τον Ofsted να αξιολογεί τα σχολεία σε αντιπαραβολή με τους πέντε άξονες του Every Child Matters. Στον τύπο οι επικριτές των κυβερνητικών επιλογών κάνουν λόγο για μια Λευκή Βίβλο που έχει το αποτύπωμα του Lord Adonis και αποτελεί την επιτομή της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Οι δε σκανδαλοθηρικές έγγραφαν πως η υπουργός Ruth Kelly απειλήθηκε με τερματισμό της πολιτικής της καριέρας σε περίπτωση διαφωνίας. Οι ενστάσεις προήλθαν από τους κόλπους των Εργατικών (εκπαιδευτικοί, βουλευτές των Εργατικών, η πρώην υπουργός παιδείας Estelle Morris και μέλη της κυβέρνησης). Δέκα χιλιάδες υπογραφές συγκεντρώθηκαν στην καμπάνια 58 βουλευτών των Εργατικών για ένα εναλλακτικό White Paper. Όλοι όσοι αντιτίθεντο διατυμπάνιζαν ότι το νομοσχέδιο ήταν το πρώτο βήμα για την ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης. Οι εντάσεις ήταν τέτοιες (52 βουλευτές των Εργατικών και οι Liberal Democrats το καταψήφισαν στο second reading και 23 απείχαν της διαδικασίας) που ο Blair αναγκάστηκε να στηριχθεί στις ψήφους των Συντηρητικών. Στο third reading 69 βουλευτές ζήτησαν να ψηφίζουν οι γονείς για τη μετατροπή του σχολείου σε independent trust. Το νομοσχέδιο έγινε νόμος του κράτους με την υποστήριξη των Tories.

Οι Εργατικοί στη Βουλή δηλώνουν ότι επιθυμούν να παρασχεθεί στα σχολεία περισσότερη εξουσία, αλλά συνάμα η τοπική αυτοδιοίκηση να αποκτήσει περισσότερο στρατηγικό έλεγχο. Τονίζεται η πρόθεση της κυβέρνησης να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης. Θέλουν να αναδείξουν με κάθε τρόπο την πίστη τους στην ισότητα ευκαιριών, σε ένα curriculum με επίκεντρο το μαθητή, σε αξιόπιστη επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς και στην πειθαρχία και στο ήθος του σχολείου. Δεν ξεχνούν πως ποιοτικά σχολεία είναι κυρίως τα σχολεία που διοικούνται σωστά, όσα επενδύουν στην κατάρτιση του προσωπικού τους, όσα έχουν ισορροπημένες εγγραφές και όσα έχουν ένα ήθος και μια αξία που τα ενώνει. Οι Συντηρητικοί τάσσονται ξεκάθαρα υπέρ του νομοσχεδίου, καθώς αναγνωρίζουν σε αυτό τα στοιχεία της δικής τους ιδεολογίας. Διαφωνούν μόνο με το δικαίωμα μιας LEA να προτείνει community schools. Βρίσκουν ριζοσπαστική την αλλαγή της μεταφοράς εξουσίας στους γονείς των παιδιών που βρίσκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Liberal Democrats χαιρετίζουν τις προτάσεις για τα school curriculums και επικροτούν τα μέτρα επιθεώρησης, εφόσον επικεντρώνονται επαρκώς στην ευημερία των παιδιών. Είναι θετικά διακείμενοι για τη μετατροπή του Ofsted. Ένα επιτυχημένο σύστημα εκπαίδευσης θα πρέπει να βασίζεται στη συνεργασία, τη συνοχή και σε μια ιεραρχία των σχολείων. Τέλος, επιμένουν στη δυνατότητα επιλογών για όλους τους γονείς.

Μετά τη δημοσίευση των νόμων *2005-Education Act & 2006-Education and Inspections Act* αλλά και μια σειρά από έγγραφα και πλαίσια με αναλυτικές πληροφορίες για την υλοποίηση των επιθεωρήσεων (λεπτομέρειες για το πως τα σχολεία βαθμολογούνται μετά τις επιθεωρήσεις: *The evaluation schedule for schools* του Ofsted [2010], τα στάνταρ σύμφωνα με τα οποία τα σχολεία κρίνονται όταν επιθεωρούνται: *The framework for school inspection* του Ofsted [2009]), αυτό που παραμένει να καλυφθεί είναι το κενό στη βιβλιογραφία και σε ερευνητικά δεδομένα που να επαληθεύουν (ή να απορρίπτουν) την υπόθεση πως υπάρχει μια σχέση αιτίου-αιτιατού ανάμεσα στις επιθεωρήσεις και τη βελτίωση του σχολικού συστήματος.

Στην ανώτατη εκπαίδευση ο *Teaching and Higher Education Act 1998* καθιέρωσε τα General Teaching Councils (GTCs) και επέτρεψε στα πανεπιστήμια να χρεώσουν δίδακτρα. Τα GTCs έθεταν

ως προϋπόθεση για να προσληφθούν διευθυντές αυτοί να κατέχουν πιστοποιητικό διοίκησης σχολικών μονάδων. Ως συνέπεια, ενεπλάκησαν οι HMIs με τον έλεγχο των ιδρυμάτων που εκπαιδεύουν και καταρτίζουν τους εκπαιδευτικούς. Συνάμα, περιλαμβάνει κάποιες ρυθμίσεις για τα φοιτητικά δάνεια, και την άδεια μετ' αποδοχών για εκπαίδευση και κατάρτιση του εργαζομένου. Ο Ofsted έχει στις αρμοδιότητές του και το να συμβουλεύει τους Υπουργούς και το Υπουργείο Παιδείας με βάση τις επιθεωρήσεις που διενεργεί. Στα στοιχεία που μελετούσε και στους τομείς που εξέταζε ως τώρα προστέθηκαν η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, το εισαγωγικό έτος για εκπαιδευτικούς που απέκτησαν πρόσφατα τα απαιτούμενα προσόντα για τη διδασκαλία, και η κατάρτιση για τους διευθυντές. Η διασφάλιση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών απασχόλησε ακόμα και την αναφορά Dearing. Η έκθεση του καθηγητή Sir Stewart Sutherland, που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της *National Committee of Inquiry into Higher Education*, πρότεινε να γίνει διάλογος ώστε να καθοριστούν οι αναγκαίες ρυθμίσεις για την εγγύηση, τη διατήρηση και τη μέτρηση των standards στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, και το πώς μπορούν να υπαχθούν στη νέα υπηρεσία Quality Assurance Agency, καθώς και τη δημιουργία μιας εθνικής επιτροπής για να προωθηθούν οι συστάσεις της έκθεσής του. Η Υπουργός παιδείας, Estelle Morris, παρά τις δηλώσεις της, το Σεπτέμβριο του 1997, ότι η κυβέρνηση θα ασχοληθεί με το ζήτημα της επιθεώρησης, απέρριψε τις προτάσεις της έκθεσης του Sutherland. Η Κυβέρνηση δήλωσε ότι ο θεσμοθετημένος στόχος της βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών επαφίεται στο TTA και η εκπαίδευσή τους θα εξακολουθήσει να υπόκειται στην αυστηρή επιθεώρηση του Ofsted. Το TTA το 1997 είχε προβεί σε κάποιες ανακλήσεις διαπιστεύσεων και χρηματοδοτήσεων σε ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών. Εξαιτίας αυτού βρέθηκαν κάποια Πανεπιστήμια που εξέφρασαν την ανησυχία ότι το πλαίσιο για την αξιολόγηση της ποιότητας ήταν πολύ περιορισμένο αλλά και πως αρκετές αποφάσεις στηρίζονταν στην εκτίμηση ενός και μόνο επιθεωρητή από ένα μικρό δείγμα ενός ή δύο φοιτητών.

Στο κοινοβούλιο οι Εργατικοί χαρακτηρίζουν το νομοσχέδιο *ριζοσπαστικό* –συνώνυμο ενίοτε με τη λέξη *αξία* για τους Labour. Πιστεύουν ότι τα μέτρα που λαμβάνουν θα προωθήσουν τα standards σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. Εξακολουθούν να ενδιαφέρονται επί το πλείστον για την αποτελεσματικότητα, την ενίσχυση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και τη δίκαιη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Ακόμα μια φορά επικαλούνται το συμπέρασμα του HMCI πως *τα ασθενέστερα σχολεία είναι πάντα θύματα κακής διοίκησης και αδύναμης ηγεσίας*. Ο Ofsted εξακολουθεί να είναι ο φορέας που αποτελεί την επιλογή της κυβέρνησης να έχει ηγετικό ρόλο στη διασφάλιση της ποιότητας. Οι Συντηρητικοί εκφράζουν τη δυσπιστία τους για την πρόθεση της κυβέρνησης να αφήσει κάποια άρθρα του νομοσχεδίου να ρυθμιστούν λεπτομερώς μελλοντικά. Είναι σύμφωνοι με τη δημιουργία ενός GTC για την Αγγλία. Καθώς επικροτούν την αρχή της αυτορρύθμισης, επιθυμούν τη δημιουργία ενός επαγγελματικού σώματος για τους εκπαιδευτικούς. Εμφανίζονται υποστηρικτικοί προς τους εκπαιδευτικούς και απαιτούν το GTC να έχει στους κόλπους του chief inspectors, με στόχο να βελτιωθεί η σχέση τους και να ωφεληθεί η εκπαίδευση. Οι Liberal Democrats ζητούν βελτιώσεις σε κάποια σημεία του νομοσχεδίου. Εμπιστεύονται τον υπουργό και την κρίση του, αλλά ομολογούν πως δεν εμπιστεύονται στον ίδιο βαθμό την Κυβέρνηση. Κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για τη νομιμοποίηση της επιθεώρησης των πανεπιστημίων από τον Ofsted, εφόσον αυτό μπορεί να θεωρηθεί δικαιολογημένα ως παραβίαση της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Η Εκκλησία της Αγγλίας εκφράζει την ανησυχία της για τις σαρωτικές εξουσίες που δίνονται στον HMCI. Κάποιοι Crossbenchers υπογραμμίζουν τη σημασία να υπάρχει διάκριση εξουσιών μεταξύ του Ofsted και του GTC –αρμοδιότητες και ευθύνες σωστά μοιρασμένες.

### 6.3.5 Η Περίοδος 2010-2013

#### 6.3.5.1 Το ιστορικό πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου

Οι εκλογές του 2010 δεν είχαν την αναμενόμενη συμμετοχή και μόνο το 65,1% όσων μπορούσαν να ψηφίσουν προσήλθαν στις κάλπες. Με δεδομένη τη φθορά του Εργατικού κόμματος, από τα 13 χρόνια συνεχούς διακυβέρνησης, θα ανέμενε κανείς ο David Cameron να έχει

μεγαλύτερο προβάδισμα. Στις εκλογές του Μαΐου το κόμμα των Συντηρητικών του Cameron κέρδισε μόλις το 36% των ψήφων. Το γεγονός πως θα προέκυπτε hung parliament<sup>1022</sup> είχε προβλεφθεί από τους πολιτικούς αναλυτές. Ακολούθησαν αρκετές μέρες με διαπραγματεύσεις μεταξύ των κομμάτων και τελικά στις 11 Μαΐου ο Gordon Brown παραιτείται και η Βασίλισσα καλεί τον David Cameron να σχηματίσει κυβέρνηση συνεργασίας με τους Conservatives και τους Liberal Democrats<sup>1023</sup>.

Ο Cameron σχημάτισε κυβέρνηση συνασπισμού με τους Liberal Democrats του Nick Clegg και ξεκίνησε μια αυστηρή πολιτική μείωσης των δημόσιων δαπανών. Η κυβέρνηση είχε ως προτεραιότητα τον περιορισμό των δημοσίων εξόδων, αλλαγές στην κοινωνική πολιτική, στη μεταναστευτική πολιτική, στον τομέα της εκπαίδευσης και της υγείας. Στο διάστημα 2010-2015 πραγματοποιήθηκαν και δύο δημοψηφίσματα, ένα για την ανεξαρτησία της Σκωτίας και ένα για αλλαγή στο εκλογικό σύστημα, που δεν προκάλεσαν καμιά μεταβολή καθώς απορρίφθηκαν. Μετά την παραίτηση του Gordon Brown, την ηγεσία των Εργατικών ανέλαβε ο Ed Miliband.

Το οικονομικό κραχ του 2007/8 έβαλε μπροστά την οικονομική ύφεση στις περισσότερες χώρες του πλανήτη. Οι οικονομικές δραστηριότητες περιορίστηκαν, η ανεργία μεγάλωσε, η αγοραστική αξία των μισθών μειώθηκε, η κρατική αναχρηματοδότηση των τραπεζών αύξησε τα ελλείμματα. Τα δάνεια που χορηγήθηκαν σε χώρες κυρίως της νότιας Ευρώπης, μια από αυτές και η Ελλάδα, οδήγησαν σε πολιτικές λιτότητας, ανεπιθύμητες μεταρρυθμίσεις και ιδιωτικοποιήσεις. Η Τρόικα (Ευρωπαϊκή επιτροπή, Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα και Διεθνές Νομισματικό Ταμείο), με την επιβολή μνημονίων, προσπαθεί να επιβάλλει περικοπές σε δημόσιες δαπάνες, κρατικές μεταρρυθμίσεις και μείωση του εργατικού κόστους. Η Βρετανία δεν χρειάστηκε συμβουλές από την τρόικα για τη λήψη μέτρων λιτότητας. Όταν το 2010 το Συντηρητικό κόμμα σε συνεργασία με το Φιλελεύθερο Δημοκρατικό κόμμα (Liberal Democrat Party) σχημάτισαν κυβέρνηση συνεργασίας, είχαν ως βασικό σκοπό την οικονομική εξυγίανση, κατηγορώντας άμεσα τους Εργατικούς για υπέρμετρα έξοδα στον τομέα της κοινωνικής πρόνοιας. Οι περικοπές για το 2010 έφτασαν στο 13% των δημοσίων δαπανών. Η λιτότητα συνεχίζεται αμείωτη έως το 2015 όπου ο Cameron επανεκλέγεται. Η προσπάθεια μείωσης του κοινωνικού κράτους παρουσιάζεται από τον Cameron ως ενάρετη πολιτική που θα έλυσε πολλά από τα υπάρχοντα προβλήματα<sup>1024</sup>. Το 2013 βρίσκει τη Βρετανία να έχει παραχωρήσει σε ιδιωτικές εταιρείες το 50% των υπηρεσιών (και των αντίστοιχων κυβερνητικών εξόδων) μέσω εξωτερικών αναθέσεων. Το πρόγραμμα της κυβέρνησης φέρνει στο νου έντονα τις πρακτικές Thatcher το 1979 (Jones K. , 2016, pp. 183-184).

Ο Jones συμπληρώνει το βιβλίο του το 2016 και παρατηρεί πως ανέλπιστα η αντίδραση των πολιτών ήταν μετριοπαθής, σε σύγκριση με την κινητοποίηση εκατομμύρια πολιτών σε χώρες όπως η Ελλάδα και η Ισπανία. Επισημαίνεται πως το βάρος της κρίσης σηκώνουν οι κοινωνικές ομάδες που δεν την προκάλεσαν, οι συνδικαλιστικές ενώσεις έχουν χάσει τη μαχητικότητα τους και το Εργατικό κόμμα έχει αποδεχτεί την κατάσταση. Κάποιες αντιδράσεις σημειώθηκαν από φοιτητές, και υπογείως από κάποιους αστικούς ταραξίες. Η μεγαλύτερη αντίδραση ήρθε έμμεσα με την καμπάνια για την ανεξαρτητοποίηση της Σκωτίας (Jones K. , 2016, p. 186). Λίγους μήνες μετά την έκδοση του βιβλίου του (Ιούνιος 2016) ακολουθεί το δημοψήφισμα για το Brexit με τα γνωστά πλέον αποτελέσματα.

<sup>1022</sup> "A hung parliament" είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται στο νομοθετικό σώμα στο πλαίσιο του συστήματος του Westminster για να περιγράψει μια κατάσταση όπου κανένα συγκεκριμένο πολιτικό κόμμα ή προϋπάρχον συνασπισμός δεν έχει την απόλυτη πλειοψηφία των εδρών.

<sup>1023</sup> Τα δύο κόμματα είχαν συνολικά ποσοστό 59,1% (στο σύνολο όσων ψήφισαν) και 38,5% (στο σύνολο όσων δύναντο να ψηφίσουν).

<sup>1024</sup> "Because the legacy we have been left is so bad, the measures that we need to deal with it will be unavoidably tough [...] We are not doing this because we want to. We are not driven by some theory or some ideology. [...] Freedom, fairness, responsibility: those are the values that drive this government; they are the values that will drive our efforts to deal with our debts and to turn this country around. [...] we will get through this together and Britain and all of us will come out stronger on the other side". [Cameron, D. (2010). Prime Minister's speech on the economy. 7 June. <https://www.gov.uk/government/speeches/prime-ministers-speech-on-the-economy>]

Ο Cameron οδήγησε ξανά τους Συντηρητικούς σε νίκη στις επόμενες εκλογές, στις 7 Μαΐου 2015. Πριν τις εκλογές δεσμεύτηκε πως αν εκλεγεί θα διεξάγει δημοψήφισμα για την παραμονή ή όχι του Ηνωμένου Βασιλείου στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η συμμετοχή της Βρετανίας στην Ένωση ήταν ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα από την ένταξή της, το 1973. Το δημοψήφισμα διεξήχθη στις 23 Ιουνίου 2016, αφού η κυβέρνηση είχε διαπραγματευτεί ευνοϊκότερους όρους παραμονής στην Ε.Ε. για τη χώρα. Με το τέλος της διαπραγμάτευσης, στις 19 Φεβρουαρίου 2016, ανακοινώθηκε η διεξαγωγή δημοψηφίσματος. Το δημοψήφισμα απροσδόκητα κατέληξε με μικρή πλειοψηφία υπέρ της αποχώρησης και οδήγησε στην παραίτηση Cameron στις 13 Ιουλίου 2016.

### 6.3.5.2 Οι εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου 2010-2013

Η οικονομική κρίση και οι περικοπές των δημοσίων δαπανών επηρέασαν ανισομερώς τους τομείς του δημοσίου. Η εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε επίσης διαφορετικά ανά τομέα. Η κατά κεφαλήν δαπάνη μειώθηκε αλλά η συνολική δαπάνη αυξήθηκε ώστε να υποστηριχθούν οι φτωχότεροι μαθητές. Η χρηματοδότηση για τις ηλικίες 16-19 καθώς και της εκπαίδευσης ενηλίκων υπέστη τις χειρότερες περικοπές. Αυτά συνδυάστηκαν και με αύξηση της ανεργίας των νέων (Jones K. , 2016, pp. 184-185).

Οι Νέοι-Εργατικοί ενέπλεξαν την ανώτατη εκπαίδευση με τις επιχειρήσεις. Το White Paper *Higher Ambitions* (2009) εισήγαγε το όραμα μιας ανώτατης εκπαίδευσης σύμφωνης με τους κανόνες της επιχειρηματικότητας και λιγότερο εξαρτώμενης από την κεντρική χρηματοδότηση. Οι Εργατικοί ίδρυσαν μια επιτροπή, με προεδρεύοντα τον Λόρδο Browne<sup>1025</sup> –πρώην BP Chief Executive–, που θα εξέταζε και θα σχεδίαζε ένα νέο σύστημα χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης. Το σύστημα θα έπρεπε να μειώνει την ανάγκη για κρατική χρηματοδότηση ενώ ταυτόχρονα να αυξάνει τον αριθμό των φοιτητών. Τον Οκτώβριο του 2010 η αναφορά Browne (*Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance*) πρότεινε ένα ριζοσπαστικό διαφορετικό πρόγραμμα από αυτό των αναφορών Robbins και Dearing<sup>1026</sup>. Η κυβέρνηση έκανε δεκτές τις προτάσεις για την εισαγωγή διδασκτρών αλλά έθεσε άνω όριο σε αυτά τις £9.000. Η κυβέρνηση συνεργασίας που βρέθηκε στο προσκήνιο των μεταρρυθμίσεων αντιμετώπισε διάφορα προβλήματα κατά τη θεσμοθέτηση των προτάσεων, αρχής γενομένης με τη διαφωνία από αρκετούς Liberal Democrats για την εφαρμογή διδασκτρών. Ωστόσο ο David Willetts, Higher Education Minister, ισχυρίστηκε πως ο εν λόγω ανασχηματισμός θα διευρύνει το σύστημα και θα βελτιώσει το επίπεδο των πανεπιστημίων μέσω του ανταγωνισμού. Η μείωση στις κρατικές δαπάνες αναμενόταν να φτάσει στο 50% στο διάστημα 2011/12-2014/15. Η μεταρρύθμιση έβαλε στο παιχνίδι και ιδιωτικές, μη κερδοσκοπικές, εταιρείες. Οι συνέπειες, ωστόσο, ήταν πολύ διαφορετικές από τις αναμενόμενες. Η κυβέρνηση έθεσε ένα ανώτατο όριο στον αριθμό των φοιτητών που μπορούσαν να γίνουν δεκτοί σε κάθε ανώτατο ίδρυμα. Άφησε όμως ελεύθερο τον αριθμό των αριστούχων με αποτέλεσμα να ευνοούνται τα κορυφαία πανεπιστήμια. Επίσης, επιτράπη η αύξηση του αριθμού σπουδαστών που απευθύνονταν σε πανεπιστήμια χαμηλότερου κόστους. Κατά αυτόν τον τρόπο, αντί να λειτουργήσει, όπως εξαγγελόταν, υγιής ανταγωνισμός δημιουργήθηκε ένας κατακερματισμός των ιδρυμάτων, με τα κορυφαία πανεπιστήμια να απευθύνονται στους προνομιούχους και τα υπόλοιπα να ανταγωνίζονται μεταξύ τους και με νεοεμφανιζόμενους 'παρόχους'<sup>1027</sup>. Τα νέα αυτά ιδρύματα πολλαπλασιάστηκαν γρήγορα: το ιδιωτικό College of Law

<sup>1025</sup> Lord Browne of Madingley.

<sup>1026</sup> Η αναφορά πρότεινε: διδάκτρα που θα ορίζονται από το κάθε πανεπιστήμιο χωρίς ύπαρξη άνω ορίου (για ποσά άνω των £6.000 να επιβάλλεται εισφορά στο κράτος), να χορηγούνται έντοκα δάνεια στους φοιτητές για να πληρώνουν τα διδάκτρα, τα δάνεια να αποπληρώνονται από τους σπουδαστές αν το ετήσιο εισόδημά τους ξεπερνά τις £21.000, τα φοιτητικά δάνεια που δεν αποπληρώνονται σε διάστημα 30 ετών παραγράφονται, απέρριψε την αντιπρόταση για θέσπιση φόρου αποφοίτησης καθώς θα απέδιδε ικανοποιητικά μετά το 2041 (Coughlan, 2010).

<sup>1027</sup> Στο άρθρο του "Sold Out" στο London Review of Books ο Stefan Collini καταπιάνεται με δύο βιβλία ('Everything for Sale? The Marketisation of UK Higher Education' by Roger Brown, with Helen Carasso & 'The Great University Gamble: Money, Markets and the Future of Higher Education' by Andrew McGettigan) που εξετάζουν εξονυχιστικά τις συνέπειες –ρητές και άρρητες– των αλλαγών στη χρηματοδότηση των

μετατράπηκε σε University of Law (με ιδιοκτήτη την Montagu Private Equity), η BPP University (θυγατρική της αμερικανικής εταιρείας Apollo Global) άρχισε να λειτουργεί παντού στην Αγγλία κέντρα σπουδών, η Sovereign Capital απέκτησε το Greenwich School of Management. Όλες αυτές οι εξαγορές στηρίχθηκαν στη μεταρρύθμιση του Willetts, η οποία έκανε εφικτή τη χρηματοδότηση των φοιτητών μέσω δανείων. Άνεμος αλλαγής πνέει στα παλιά πανεπιστήμια που προσπαθούν να αυτοχρηματοδοτηθούν με διάφορους τρόπους: δωρεές αποφοίτων, αύξηση του αριθμού των φοιτητών του εξωτερικού, ιδιωτικές χρηματοδοτήσεις ερευνών (Collini, 2013) (Jones K. , 2016, pp. 186-188).

Η αύξηση των διδάκτρων σε £9.000 και η κατάργηση του Education Maintenance Allowance (EMA) για τις ηλικίες 16-19 δημιούργησε άμεσες αντιδράσεις: το Νοέμβριο και το Δεκέμβριο του 2010 κινητοποιήθηκαν σπουδαστές από όλες τις κοινωνικές τάξεις και οι διαδηλώσεις ήταν έντονες και πολυπληθείς. Μαζί με τα οικονομικά θέματα ήρθαν στη επιφάνεια και άλλα όπως οι ιδιωτικοποιήσεις και το είδος της γνώσης που προάγουν τα ιδρύματα (Jones K. , 2016, pp. 188-189). Οι διαμαρτυρίες των φοιτητών το Νοέμβριο/Δεκέμβριο του 2010 κλιμακώθηκαν με τις εξεγέρσεις του Αυγούστου του 2011, με αφορμή τον πυροβολισμό ενός άοπλου άνδρα από την αστυνομία. Οι περισσότεροι ερμήνευσαν αυτές τις εξεγέρσεις ως γενικευμένη αντίδραση στις ριζωμένες ανισότητες, την παρατεταμένη ύφεση και την υψηλή ανεργία. Οι Συντηρητικοί έδωσαν τη δική τους ερμηνεία η οποία στηριζόταν σε υπέρμετρο ατομικισμό, ανευθυνότητα, εγωισμό, έλλειψη αρχών, αστοχασία για τις συνέπειες των πράξεών μας, δικαιώματα χωρίς ευθύνες, ανηθικότητα κ.λπ. Καθώς οι αναταραχές, αλλά και η φτώχεια και η ανεργία, ερμηνεύονταν σαν 'κακές προσωπικές επιλογές', 'έλλειψη ηθικής', 'κακή ανατροφή', 'κληρονομικότητα', 'εξάρτηση από προνοιακές παροχές', κατέληξαν στο βολικό συμπέρασμα πως αυτό που χρειαζόταν ήταν περιορισμός παροχών και περισσότερη πειθαρχία. Η κυβέρνηση προτίμησε, αντί των δραστικών λύσεων, την απραξία, ελπίζοντας σε μια αυτορρύθμιση που θα ερχόταν μέσω της αποδοχής πως η εκπαίδευση και η κατάρτιση, άσχετα με το κόστος, μπορούν να δημιουργήσουν ατομικές συνθήκες ανάπτυξης (Jones K. , 2016, pp. 189-191).

Η Σκωτία μέσα σε αυτό το γενικό κλίμα διεκδικεί το 2014, πιο έντονα από ποτέ, την ανεξαρτησία της. Σε αυτό συνηγόρησαν καταστάσεις που διαμορφώθηκαν σταδιακά τα προηγούμενα χρόνια: η επιβράδυνση της Βρετανικής οικονομίας, ο ανταγωνισμός με την κυβέρνηση Thatcher, η ανάδυση της Σκωτίας ως διαφορετικού κοινωνικού μοντέλου. Όσοι αγωνίστηκαν υπέρ του 'NAI' αντιμετώπισαν τη Σκωτία ως μια χώρα με ίσες ευκαιρίες και κοινωνική δικαιοσύνη να αντιπαλεύει με τη λιτότητα που επιβάλλει ο νεοφιλελευθερισμός. Οι διαμάχες για το δημοψήφισμα δεν έκαναν την εκπαιδευτική πολιτική παντιέρα διεκδικήσεων αλλά τη χρησιμοποίησαν για να οικοδομήσουν την πολιτική του 'NAI'. Στη Σκωτία η άριστη εκπαίδευση προβάλλεται ως δικαίωμα όλων· από το 1707 το σχολικό σύστημα ήταν προσβάσιμο από αγόρια και κορίτσια, το curriculum ήταν πιο ευέλικτο και λιγότερο τυποποιημένο. Ενυπήρχαν οι αμφιβολίες για το πώς θα βρεθούν τα χρήματα για να υλοποιηθεί η επιθυμητή πολιτική, για το πώς μια μικρή σε πληθυσμό χώρα θα διατηρούσε τη φήμη των πανεπιστημίων της και το πώς θα επιβίωνε σε συνθήκες έντονου ανταγωνισμού. Τη διαφορά έκαναν, και εξακολουθούν να κάνουν και μετά το πέρας του δημοψηφίσματος, η 'μη-αγγλικότητα', η διαφορετικότητα σε συνάρτηση με την παγκοσμιοποίηση, την κοινωνία της γνώσης και τη συνοχή και το πώς αυτά αντιμετωπίζονται από το Westminster (Jones K. , 2016, pp. 191-193).

Η κυβέρνηση συνεργασίας επιτάχυνε τις ιδιωτικοποιήσεις, έκανε πιο αυστηρές τις επιθεωρήσεις των σχολείων, άλλαξε το αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση ώστε να διευρυνθεί το χάσμα μεταξύ ακαδημαϊκής και τεχνικής εκπαίδευσης. Η 'Αγγλική διαφοροποίηση'

---

πανεπιστημίων και κυρίως πώς τα φοιτητικά δάνεια έφεραν την αγοραιοποίηση των πανεπιστημίων. Συνακόλουθα, αντί της ανεξαρτητοποίησής τους, επήλθε και ο έλεγχος από τις εταιρείες αλλά και την εκάστοτε κυβέρνηση όλων των ενεργειών τους, ακόμα και της διδασκαλίας και της έρευνας. **Η αποτίμηση της ποιότητας της έρευνας αποτέλεσε το δούρειο ίππο για τη λήψη εξωτερικά των ιδρυμάτων κρίσιμων αποφάσεων για τα ίδια, τους σπουδαστές τους και την οικονομική ζωή της χώρας** (Collini, 2013).

από την υπόλοιπη Βρετανία χρεώνεται στον Michael Gove<sup>1028</sup>. Για τους Συντηρητικούς η εκπαιδευτική πολιτική είχε συγκεκριμένα και αδιαπραγμάτευτα χαρακτηριστικά –ιδεολογική δέσμευση, άρνηση για διάλογο με εκπαιδευτικά συμφέροντα, οπαδοί της παραδοσιοκρατίας στη διδασκαλία και τη μάθηση, οπαδοί των εκπαιδευτικών καινοτομιών που έχουν προσανατολισμό στην αγορά. Παρά τις αλλαγές που επέφεραν οι Εργατικοί, ο Gove ήταν προσηλωμένος στο πρόγραμμα των Συντηρητικών του 1980. Το πρόγραμμα του Gove μπορούσε εύκολα να εφαρμοστεί καθώς ο χρόνος ήταν σύμμαχός του (οι τοπικές αρχές είχαν χάσει προ πολλού τον έλεγχο της καθημερινής πολιτικής, μια γενιά δασκάλων μεγάλωσε γνωρίζοντας μόνο το μετά το 1988 σύστημα, οι γονείς και οι μαθητές –σε συνθήκες μεγάλης ανασφάλειας– επικεντρώνονταν σε θέματα όπως η επιλογή του σχολείου και η επιτυχία στις εξετάσεις). Εκμεταλλεύτηκε στο έπακρο τη ρητορική της ανυπέβλητης οικονομικής κρίσης και της ανάγκης για περικοπές. Εικοσιπέντε χρόνια μετά τον ERA προσπάθησε να θέσει προσκόμματα σε προοδευτικές εκπαιδευτικές ιδέες και να αναβιώσει θατσερικά πονήματα όπως ο ανταγωνισμός, η επιρροή του ιδιωτικού τομέα, ο κεντρικός έλεγχος και η ακαδημαϊκή δριμύτητα (Jones K. , 2016, pp. 193-195).

Οι Συντηρητικοί δεν επιθυμούσαν ούτε να εφεύρουν ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα ούτε να ενδυναμώσουν την κεντρική διακυβέρνηση. Είχαν σε εκτίμηση το παραδοσιακό, ανεξάρτητο από τον έλεγχο της τοπικής αρχής, *grammar school*. Η τοπική ελευθερία ήταν πιο σημαντική για τους παραδοσιακούς συντηρητικούς από το μοντέλο που προωθούσε ο νεοφιλελευθερισμός (οικονομικά αυτόνομα ιδρύματα που υπόκεινται σε κεντρικό έλεγχο μέσω δεικτών-στόχων-αποτελεσμάτων υπό παρακολούθηση, δυνατότητα να σταματήσει τη λειτουργία των ιδρυμάτων που δεν ικανοποιούν τις προδιαγραφές που θέτει). Ο Gove αμφιταλαντευόταν ανάμεσα σε αυτές τις θέσεις. Από τη μια επιθυμούσε την αυτονομία (διαφήμιζε πως οι νέες πολιτικές θα δώσουν στα σχολεία την ανεξαρτησία που τους αφαιρέθηκε) και από την άλλη ενδυνάμωσε τον κεντρικό έλεγχο. Η επαμφοτερίζουσα αυτή πολιτική αποτυπώθηκε στην επέκταση των ακαδημιών και την ίδρυση δωρεάν σχολείων. Οι ακαδημίες είχαν αντιμετωπιστεί από τους Εργατικούς ως καινοτόμα ιδρύματα, περιορισμένα αριθμητικά, που θα αντικαθιστούσαν τα μη λειτουργικά αστικά σχολεία και θα υποστηρίζονταν διοικητικά από τον ιδιωτικό τομέα. Ο Gove επέλεξε να τα γενικεύσει και προσέφερε τη δυνατότητα σε όλα τα δευτεροβάθμια σχολεία να είναι αυτοδιοικούμενες και χρηματοδοτούμενες από το κράτος ακαδημίες (*Academies Act-2010*). Επίσης, έδωσε τη δυνατότητα δημιουργίας δωρεάν σχολείων –αυτόνομα και με κρατική χρηματοδότηση– που διοικούνταν από διάφορους παρόχους όπως οι γονείς, οι δάσκαλοι, θρησκευτικές οργανώσεις. Όλα αυτά αποδυνάμωσαν ακόμα περισσότερο τις τοπικές αρχές. Τα σχολεία που δημιουργήθηκαν από τις νομοθετικές παρεμβάσεις του Gove δεν ήταν αυτόνομα αλλά συσπειρώθηκαν σε αλυσίδες και εφάρμοσαν ένα νέο είδος ρύθμισης και ελέγχου. Οι αλυσίδες αυτές, οι περισσότερες ήταν στενά συνδεδεμένες με τον ιδιωτικό τομέα, άρχισαν να εμπλέκονται και σε ζητήματα εκπαίδευσης των δασκάλων, ανάπτυξης του *curriculum* και στρατηγικών μάθησης κ.α. Συνακόλουθα, στην Αγγλία το εκπαιδευτικό σύστημα διαπλέκει το ιδιωτικό με το δημόσιο με τέτοιο τρόπο που οι προσπάθειες του Gove να ελέγξει το πεδίο παραπαίουν: ο ρόλος του ‘Regional Schools Commissioner’ δεν κατάφερε να κερδίσει τη δημοκρατική νομιμότητα, ο ρόλος του Ofsted αμφισβητήθηκε (Jones K. , 2016, pp. 195-197).

Οι πολιτικές της κυβέρνησης συνασπισμού για τους εκπαιδευτικούς από τη μια τους υπόσχονταν ενδυνάμωση (π.χ. ελευθερία να προσαρμόσουν το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα στις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης τους) και από την άλλη τους αντιμετώπιζαν ως πρόβλημα (π.χ. οι ενώσεις τους ήταν αρκετά ισχυρές). Ο Gove θέλησε να ισχυροποιήσει τους μηχανισμούς ελέγχου που κληρονόμησε από τους Εργατικούς. Οι εκπαιδευτικοί θα λογοδοτούσαν τόσο στη διοίκηση του σχολείου όσο και στον Ofsted. Οι Εργατικοί χρησιμοποιούσαν μια μισθοδοτική κλίμακα την οποία ακολουθούσε το σύνολο των εκπαιδευτικών, με την προϋπόθεση πως περνούσε με επιτυχία κάποια αξιολογικά κριτήρια. Ο Gove χαρακτήρισε τη μέθοδο ‘κολεκτιβιστικό απομεινάρι’ και πρότεινε η μισθοδοσία να αποφασίζεται σε ατομικό επίπεδο από τη διοίκηση του σχολείου και να εξαρτάται από την απόδοση του εκπαιδευτικού. Η λογική αυτή αποτελούσε τμήμα μιας ευρύτερης

<sup>1028</sup> Υπουργός παιδείας 2010-2014.

διαδικασίας που ήθελε τους διευθυντές των σχολικών μονάδων να απολύονται αν οι επιδόσεις των μαθητών δεν είναι οι αναμενόμενες. Αυτή η πίεση διαχεόταν προς τα κάτω, με τους εκπαιδευτικούς να καλούνται να πραγματοποιήσουν 'θαύματα'. Το φορτίο στους ώμους των εκπαιδευτικών είναι ασήκωτο και οι ίδιοι όπως και οι μαθητές τους αντιμετωπίζονται ως 'δεδομένα' σε αναφορές (Jones K. , 2016, pp. 197-198).

Όσο οι αρχές του νεοφιλελευθερισμού εισέρχονταν στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο πιο δυσδιάκριτο γινόταν το 'κοινό καλό'. Ο Gove επιχείρησε να επανεφεύρει το λόγο των 'ίσων ευκαιριών' και να επανακτήσει την 'εθνική αλληλεγγύη'. Έκανε λόγο για 'ισότητα ευκαιριών' αλλά και για 'εκπαιδευτική αριστεία' τονίζοντας πως αυτό που προέχει είναι η κοινωνική κινητικότητα που θα επιτευχθεί μέσω του σχολικού συστήματος το οποίο θα ελαχιστοποιήσει τις εγγενείς διαφορές. Ωστόσο, η γενναιοδωρία στα λόγια αντικρούστηκε από τη λιτότητα και τις αλλαγές στην αξιολόγηση, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα προσόντα. Ο οργανισμός προσόντων (Ofqual-qualifications agency) υποχρεώθηκε να προβεί σε αλλαγές που διασφαλίζουν την ομοιομορφία στο σύστημα εξετάσεων (κατάργηση των εργασιών και των προόδων και αντικατάστασή τους από τελικές εξετάσεις με ένα βαθμολογικό σύστημα που μειώνει τον αριθμό των αριστούχων). Το νέο σύστημα επαγγελματικών προσόντων ταυτίστηκε σχεδόν με τα GCSE και A-Level, ελαττώνοντας με αυτό τον τρόπο τις δυνατότητες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση από ένα εναλλακτικό σχολικό δίκτυο (Jones K. , 2016, pp. 198-199).

Για την τεχνική εκπαίδευση ο Gove υιοθέτησε τις συστάσεις της αναφοράς Wolf (2011). Όσοι κατέληγαν στην τεχνική εκπαίδευση θα έπρεπε να διδάσκονται σε υψηλό επίπεδο μαθήματα γενικής παιδείας (μαθηματικά και γλώσσα), η ποιότητα της εκπαίδευσης και ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούσε η μαθητεία θα έπρεπε να αναβαθμιστούν. Η προσέγγισή της, ωστόσο, κατάληξε να είναι ιδιαίτερα 'φορτωμένη' καθώς προσπαθούσε να συνδυάσει στοιχεία από δύο αναλυτικά προγράμματα (τεχνικής & γενικής εκπαίδευσης). Η Wolf δεν κατάφερε να αποκωδικοποιήσει ορθά τους λόγους που η μαθητεία ήταν υποτονική. Ισχυριζόταν πως οι εργοδότες θα έπρεπε να εντάξουν στο in-job-training αντικείμενα και δεξιότητες που χρειάζονται σε μια μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας. Αγνοούσε το γεγονός πως οι εργαζόμενοι στην πλειοψηφία τους ήταν over-skilled και over-qualified για τις θέσεις εργασίας που κατείχαν και ότι τελικά το μεγάλο πρόβλημα βρισκόταν στη Βρετανική οικονομία και αγορά εργασίας (Jones K. , 2016, pp. 199-201).

Στα εθνικά θέματα, υπό το πρίσμα των προβλημάτων με τη μουσουλμανική κοινότητα<sup>1029</sup>, οι Συντηρητικοί ισχυρίζονται πως όλα τα σχολεία θα πρέπει να διδάσκουν τις Βρετανικές αξίες. Ενώ λίγα χρόνια πριν το ζητούμενο ήταν παιδιά που έφερναν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που είχαν στη σχολική αίθουσα, τώρα το διακύβευμα αλλάζει σε μαθητές που πρέπει να επιτηρούνται, ώστε το διαφορετικό να μην κρύβει ριζοσπαστικά στοιχεία και υποστήριξη τρομοκρατών (Jones K. , 2016, pp. 201-203).

Στη σημερινή Ουαλία όσοι ασχολούνται με τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρώνονται κυρίως στο πρόβλημα σύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση, σε μια κοινωνία που το ΑΕΠ της φτάνει μόνο το 75% του μέσου όρου του ΗΒ. Ο υπουργός παιδείας, Leighton Andrews, είχε διαφορετικό πρόγραμμα από αυτό του Gove. Απέρριψε τις ακαδημίες και τα δωρεάν σχολεία, διατήρησε το υπάρχον σύστημα προσόντων και δεν συνηγόρησε με την πολιτική διδάκτρων του Westminster. Τον απασχόλησε ιδιαίτερα η κακή κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτή αποτυπώθηκε μέσω των τεστ PISA του 2006 και 2009. Ο Andrews αντιμετώπισε τα προβλήματα με κρατικιστικές προσεγγίσεις όπως η βελτίωση των στάνταρντ που μετρούν οι εθνικές εξετάσεις, ένα πλαίσιο για το βασικό εγγραμματοισμό, διαρκή αποτίμηση της απόδοσης των μαθητών, σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Ο διάδοχός του Huw Lewis δεν συμμερίστηκε τις απόψεις του. Η αναφορά Donaldson (2015), τα πορίσματα της οποίας έγιναν αποδεκτά από όλα τα κόμματα της Ουαλίας, στήριξε μια προσέγγιση που διέφερε σε όλα τα κρίσιμα σημεία από την Αγγλική (η αξιολόγηση δεν πρέπει να γίνεται με στόχο τη λογοδοσία αλλά την υποστήριξη της μάθησης, το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να ενσωματώνει την εμπειρία και να μην στηρίζεται σε απλή διάκριση των γνωστικών αντικειμένων, η επαγγελματική

<sup>1029</sup> Για λεπτομέρειες ανατρέξτε στην 'Trojan Horse Affair-Birmingham'.



ανάπτυξη είναι υπόθεση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της κεντρικής εξουσίας). Η πρόταση ήθελε οι αλλαγές να γίνουν σε βάθος δεκαετίας και να έχουν προκύψει από συλλογικές διαδικασίες (Jones K. , 2016, pp. 203-206).

Οι εγγενείς διαφορές της Βόρειας Ιρλανδίας με την Ουαλία, τη Σκωτία και την Αγγλία είναι φυσικό να έχουν διαμορφώσει και διαφορετικές συνθήκες στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Παρά τις δεσμεύσεις της *Good Friday Agreement-1998*, οι κοινότητες παραμένουν χωρίς ταύτιση στην εκπαιδευτική πολιτική και τις περισσότερες φορές η πλάστιγγα γέρνει προς τις επιλογές του Westminster. Η επιλεκτικότητα στο σχολικό σύστημα διατηρείται, και οι διαφορές στις επιδόσεις καθολικών και προτεσταντών είναι μεγάλες. Το ίδιο δυσανάλογες είναι και οι ευκαιρίες τους για απασχόληση στο Belfast και αλλού (Jones K. , 2016, pp. 203-206).

### 6.3.5.3 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

#### **Education Act 2011**

Ο νόμος στηρίχθηκε στο White Paper *The Importance of Teaching*. Καταργεί το General Teaching Council, το Training and Development Agency for Schools, το School Support Staff Negotiating Body, το Qualifications and Curriculum Development Agency και το Young People's Learning Agency for England. Περιλαμβάνει ρυθμίσεις που αφορούν τη νηπιακή αγωγή, τη σχολική πειθαρχία, το εργατικό δυναμικό του σχολείου, τη σύνθεση των διοικητικών οργάνων, τους στόχους του Ofqual, τα σχολικά γεύματα, τις εγγραφές, τις επιθεωρήσεις, τη χρηματοδότηση των σχολείων, τις ακαδημίες, την τεχνική εκπαίδευση-κατάρτιση, τα φοιτητικά δάνεια και τα δίδακτρα. Ο *Education Act-2011* δημιούργησε τις προϋποθέσεις ώστε να προηγηθεί η δημιουργία των academy/free schools έναντι των παραδοσιακών community schools.

#### **White Paper - The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010**

Στο εισαγωγικό σημείωμα της εισηγητικής των David Cameron (Prime Minister) και Nick Clegg (Deputy Prime Minister) υπογραμμίζεται πως γίνεται λόγος για την εκπαίδευση σε σύγκριση με το παρελθόν ενώ θα έπρεπε να έχουν τα μάτια στραμμένα στο διεθνή ανταγωνισμό. Από αυτόν εξαρτάται η οικονομική ανάπτυξη της χώρας και το μέλλον της [επίκληση στο συναίσθημα]. Σύμφωνα με το διεθνές πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών PISA του OECD, η χώρα υποχώρησε στην κατάταξη αρκετές θέσεις πιο κάτω σε μαθηματικά, γλώσσα και science [επίκληση στην αυθεντία]. Ο μόνος τρόπος για να επανορθώσουν και να δώσουν στα παιδιά τους τα σχολεία που τους αξίζουν είναι να μάθουν από τις επιτυχίες των άλλων χωρών [συγκριτικό παράδειγμα & δομή επίτευξης λύσης στην κρίση]. «Το πρώτο και πιο σημαντικό μάθημα είναι πως κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να είναι καλύτερο από την εκπαίδευση των δασκάλων του». Ακολούθως, γίνεται αναφορά σε χώρες που προσλαμβάνουν εκπαιδευτικούς από τους καλύτερους αποφοίτους των πανεπιστημίων τους (π.χ. Φιλανδία, Νότια Κορέα). Οι προτάσεις του White Paper στοχεύουν στο να αυξηθούν τα standard και να δοθεί η ευκαιρία στα outstanding schools να έχουν ενεργό ρόλο στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα υπάρχουν διατάξεις για να παταχθεί η παραβατικότητα των μαθητών. Άλλο συμπέρασμα από τα κορυφαία εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου είναι πως μεταβιβάζουν εξουσίες, σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές, και διατηρούν υψηλά ποσοστά λογοδοσίας. Στη συνέχεια οι Cameron και Clegg εγκωμιάζουν τις ακαδημίες και τα free schools, και υποκινούν τη μετατροπή των σχολείων σε ακαδημίες. Προτείνουν την αναθεώρηση των επιθεωρήσεων από τον Ofsted ώστε να επικεντρωθούν στη διδασκαλία και τη μάθηση. Το τρίτο συμπέρασμα από τα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα είναι πως πρέπει να στηρίξουν τα παιδιά των φτωχών οικογενειών. Πρέπει να σπάσει ο φαύλος κύκλος που συνδέει την οικονομική κατάσταση των γονιών με την απόδοση των παιδιών στο σχολείο. Επικαλούνται “radical reform”-ριζική μεταρρύθμιση στα σχολεία που θα φέρει άνοδο στο επίπεδό τους (DfE, 2010, pp. 3-5).

Το σημείωμα του Michael Gove είναι ένας ύμνος στην κοινωνική δικαιοσύνη που θα επικρατήσει μέσω των δυνατοτήτων που θα δώσει η εκπαίδευση για κοινωνική κινητικότητα [λόγος σύνθημα & συναισθηματικά φορτισμένος] (DfE, 2010, pp. 6-7).

Στη συνέχεια απομονώνουμε από την εισηγητική τα τμήματα που αφορούν τον Ofsted και τις σχολικές επιθεωρήσεις.

Εκφράζεται η επιθυμία να αναμορφωθούν οι επιθεωρήσεις του Ofsted ώστε οι επιθεωρητές να περνούν περισσότερο χρόνο στην τάξη και να εστιάζουν σε καίρια θέματα της εκπαιδευτικής αποδοτικότητας από το να ασχολούνται με τα μακροσκελή ζητήματα που τους απασχολούν σήμερα (DfE, 2010, p. 13).

Τα τελευταία χρόνια, οι κεντρικές προσεγγίσεις για τη βελτίωση των σχολείων έχουν γίνει ο κανόνας. Η κυβέρνηση έχει την τάση να οδηγεί, να οργανώνει και να συστηματοποιεί τη δραστηριότητα βελτίωσης, επιδιώκοντας να εξασφαλίσει τη συμμόρφωση με τις προτεραιότητες της. Όλα είναι περιχαρακωμένα και ελεγχόμενα, από τις ώρες που διατίθενται σε συγκεκριμένα μαθήματα έως την ακριβή φύση των εξωσχολικών δραστηριοτήτων (DfE, 2010, p. 13).

Αυτή είναι μια λανθασμένη προσέγγιση. Η κυβέρνηση θα πρέπει σίγουρα να υποστηρίξει τα σχολεία για να βελτιωθούν και να παρεμβαίνει όπου αποτυγχάνουν. Όμως τα χρονοδιαγράμματα, οι εκπαιδευτικές προτεραιότητες και η ανάπτυξη του προσωπικού των σχολείων δεν μπορούν να αποφασίζονται στο Whitehall. Η προσπάθεια να διασφαλιστεί η συμμόρφωση με τις πρωτοβουλίες της κεντρικής κυβέρνησης μειώνει την ικανότητα του σχολικού συστήματος να βελτιωθεί. Αντί αυτού, ο στόχος θα πρέπει να είναι η υποστήριξη του σχολικού συστήματος ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική η αυτοβελτίωση. Η πρωταρχική ευθύνη για τη βελτίωση εναπόκειται στα σχολεία, και το ευρύτερο σύστημα θα πρέπει να σχεδιαστεί έτσι ώστε τα καλύτερα και πρωτοπόρα σχολεία να μπορούν να αναλάβουν μεγαλύτερες ευθύνες, οδηγώντας στη γενική βελτίωση του συστήματος (DfE, 2010, p. 13).

Οι προγραμματισμένες μεταρρυθμίσεις στις σχολικές επιθεωρήσεις θα απελευθερώσουν τον Ofsted ώστε να εστιάσει στο βασικό εκπαιδευτικό σκοπό των σχολείων. Αυτό περιλαμβάνει το να επικεντρωθεί περισσότερο στη συμπεριφορά και την ασφάλεια, που θα αποτελεί μία από τις τέσσερις περιοχές που θα εξετάζουν οι επιθεωρητές στο μέλλον (DfE, 2010, p. 36).

Οι επιθεωρητές θα έχουν περισσότερο χρόνο για να αναζητήσουν στοιχεία για το πόσο καλά συμπεριφέρονται οι μαθητές, παρατηρώντας τα μαθήματα και τους ίδιους στο σχολείο. Τα σχολεία οφείλουν να αποδείξουν ότι η συμπεριφορά που παρατηρείται κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης είναι η πραγματική. Η επιθεώρηση θα εξετάζει εάν οι μαθητές είναι και αισθάνονται ασφαλείς στο σχολείο. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές να προστατεύονται και να αισθάνονται ασφαλείς από εκφοβισμούς (bullying) στο προαύλιο, τους διαδρόμους καθώς και στην τάξη. Οι επιθεωρητές θα αναζητήσουν στοιχεία που αφορούν το αν υπάρχει bullying στο σχολείο και πόσο καλά αντιμετωπίζεται αυτό. Τα στοιχεία από τους μαθητές και τους γονείς θα εξεταστούν σε αντιπαραβολή με τα στοιχεία των εκπαιδευτικών (DfE, 2010, p. 36).

Εάν οι γονείς έχουν ανησυχίες σχετικά με τη συμπεριφορά και αισθάνονται ότι το σχολείο δεν έχει αντιμετωπίσει σωστά αυτά τα θέματα, μπορούν να ζητήσουν από τον Ofsted να πραγματοποιήσει μια επιθεώρηση. Για να αποφασιστεί το πώς θα προχωρήσουν, ο Ofsted θα εξετάσει κατά πόσο τα στοιχεία δείχνουν ότι τα επίπεδα σωστής συμπεριφοράς έχουν μειωθεί από τον τελευταίο έλεγχο και αν αυτά προκαλούν ανησυχία. Επίσης, ο Ofsted μπορεί να επιλέξει να έρθει σε επαφή με το σχολείο για περισσότερες πληροφορίες πριν αποφασίσει εάν θα πρέπει να επιθεωρήσει το σχολείο, ή μπορεί να την πραγματοποιήσει αμέσως εάν τα προβλήματα είναι σοβαρά (DfE, 2010, p. 36).

Οι επιθεωρητές συγκεντρώνουν πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις των γονιών, των μαθητών και του προσωπικού για τη συμπεριφορά, μέσω ερωτηματολογίων και συζητήσεων κατά τη διάρκεια μιας επιθεώρησης. Ο Ofsted θα επανεξετάσει τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι πληροφορίες συλλέγονται και χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια επιθεωρήσεων, αλλά και τους καλύτερους τρόπους ώστε τα πορίσματα να είναι στη διάθεση των σχολείων και των γονιών. Επίσης, ο Ofsted θα αναλάβει μια έρευνα για τις αποτελεσματικές και αναποτελεσματικές πρακτικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα θα είναι διαθέσιμα σε όλους μαζί με μελέτες περίπτωσης που θα προέρχονται από τα πιο αποτελεσματικά σχολεία (DfE, 2010, p. 36).

Οι δημόσιες υπηρεσίες βελτιώνονται περισσότερο όταν οι επαγγελματίες αισθάνονται ελεύθεροι να κάνουν αυτό που πιστεύουν ότι είναι σωστό και είναι υπόλογοι για τα αποτελέσματα.

Τα σχολεία θα πρέπει προφανώς να λογοδοτούν για την επίτευξη ενός ελάχιστου επιπέδου επιδόσεων επειδή οι φορολογούμενοι περιμένουν ότι τα χρήματά τους χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά για να εκπαιδευτούν οι μαθητές και να “εξοπλιστούν” για τη μελλοντική θέση τους στην κοινωνία. Όμως τα τελευταία χρόνια τα σχολεία έχουν υποφέρει από ένα καθεστώς συμμόρφωσης σε στόχους θεσπισμένους από την κεντρική κυβέρνηση. Τα σχολεία θα πρέπει, αντί αυτού, να λογοδοτούν για το πόσο καλά αποδίδουν στους γονείς, τους μαθητές και τις κοινότητες (DfE, 2010, p. 66).

Αυτό που φαίνεται να αποτελεί επιθυμία της κυβέρνησης και διατυπώνεται ξεκάθαρα στο White Paper είναι κατά τη δημιουργία ενός περισσότερο αυτόνομου σχολικού συστήματος να μειωθούν τα καθήκοντα, οι απαιτήσεις και η καθοδήγηση προς όλα τα σχολεία, και να διασφαλιστεί ότι κάθε σχολείο μπορεί, με την πάροδο του χρόνου, να απολαμβάνει τις ελευθερίες που απολαμβάνουν οι Ακαδημίες. Ο κεντρικός έλεγχος και η γραφειοκρατική συμμόρφωση θα αντικατασταθούν από άμεση και ουσιαστική λογοδοσία με περισσότερες διαθέσιμες πληροφορίες σχετικά με τα σχολεία, ώστε να μπορούν οι γονείς να αξιολογούν και να συγκρίνουν τις επιδόσεις τους. Η απελευθέρωση του συστήματος θα αυξήσει την ικανότητα των γονέων να κάνουν ουσιαστικές επιλογές για το πού να στείλουν τα παιδιά τους (DfE, 2010, p. 66).

Κεντρικό σημείο της προσέγγισής είναι η ανάγκη να λογοδοτούν τα σχολεία προς τους γονείς και το κοινό. Στο παρελθόν πολλές πληροφορίες δεν ήταν διαθέσιμες για τους γονείς ή ήταν πολύ δύσκολο να βρεθούν ή δεν παρουσιάζονταν κατανοητά. Με την κατάργηση του συγκεντρωτικού συστήματος συμμόρφωσης (the centralising compliance system) θα υπάρχουν πλήρεις πληροφορίες στη διάθεση των γονέων για κάθε σχολείο (DfE, 2010, pp. 66-67).

Σημαντική για τη λογοδοσία είναι και η δημοσίευση των εκθέσεων επιθεώρησης. Ο Ofsted παραμένει ένα άκρως σεβαστό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιθεώρηση μπορεί να επικυρώσει την αυτοαξιολόγηση, να ανεβάσει το ηθικό του προσωπικού και να συνδράμει στην περαιτέρω βελτίωση (DfE, 2010, p. 69).

Τα τελευταία χρόνια έχει ζητηθεί από τον Ofsted να επικεντρωθεί στην επιθεώρηση της υλοποίησης των κυβερνητικών πολιτικών, εις βάρος της προσήλωσης στη βασική λειτουργία των σχολείων: τη διδασκαλία και τη μάθηση. Θα ζητηθεί από τον Ofsted να επιστρέψει σε αυτά, παρατηρώντας περισσότερες διδασκαλίες και αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο και προσοχή στα ασθενέστερα σχολεία και λιγότερο στα καλύτερα (DfE, 2010, p. 69).

Εφεξής ο Ofsted θα ενεργεί κάτω από ένα νέο πλαίσιο με σαφή προσανατολισμό σε μόλις τέσσερα σημεία –τα επιτεύγματα των μαθητών, την ποιότητα της διδασκαλίας, την ηγεσία και τη διοίκηση, τη συμπεριφορά και την ασφάλεια των μαθητών. Το νέο πλαίσιο επιθεώρησης θα συμβάλει στην καλύτερη αντιμετώπιση των αναγκών όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των αναγκών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (DfE, 2010, p. 69).

Το νέο πλαίσιο θα τεθεί σε ισχύ το φθινόπωρο του 2011. Θα επιτρέψει στους επιθεωρητές να αξιολογήσουν αξιόπιστα την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά. Δεν θα απαιτεί από τα σχολεία να συμπληρώνουν τη φόρμα αυτοαξιολόγησης, αλλά θα επιτρέψει στα Σώματα Διοίκησης και στους διευθυντές να επιλέγουν οι ίδιοι πώς θα αξιολογήσουν το έργο τους (DfE, 2010, p. 69).

Ο Ofsted και το Υπουργείο θα συνεργαστούν ώστε να καταλήξουν σε κοινές προσδοκίες από τα σχολεία. Αυτές θα αντικατοπτρίζουν το σημείο εκκίνησης των μαθητών και τα αναμενόμενα επίπεδα προόδου κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης (DfE, 2010, p. 69).

Ο Ofsted θα υιοθετήσει μια αναλογική προσέγγιση στην επιθεώρηση. Με δεδομένο ότι τα κορυφαία σχολεία έχουν τον τρόπο για να υποστηρίξουν τη συνεχιζόμενη άριστη απόδοσή τους, ο Ofsted θα σταματήσει την επιθεώρηση ρουτίνας αυτών των σχολείων αλλά και των sixth form colleges που έχουν κριθεί “εξαιρετικά”. Με την επιφύλαξη της νομοθεσίας, θα εξαιρεθούν από την επιθεώρηση ρουτίνας τα primary schools, τα secondary schools και τα sixth form colleges που έχουν κριθεί “εξαιρετικά”, από το φθινόπωρο του 2011 και θα επιθεωρηθούν εκ νέου μόνο εάν υπάρχουν ενδείξεις παρακμής. Το ίδιο θα ισχύει και για τα outstanding special schools και τα PRUs (DfE, 2010, pp. 69-70).

Όσο πιο αδύναμο είναι κάποιο σχολείο, τόσο συχνότερα θα παρακολουθείται. Προκειμένου να βοηθήσει με αυτήν την αναλογική προσέγγιση ο Ofsted, στο πλαίσιο της ευρείας “ικανοποιητικής” κατηγορίας, θα διαφοροποιηθεί ως προς την προσέγγιση των σχολείων που βελτιώνονται και αυτών που παραμένουν στάσιμα. Τα σχολεία που είναι “ικανοποιητικά” αλλά σημειώνουν μικρή πρόοδο είναι πιθανό να τα επισκεφθεί για παρακολούθηση ο Ofsted μέσα στο επόμενο έτος, και μπορεί να κριθούν “ανεπαρκή” εάν δεν έχουν βελτιωθεί. Τα σχολεία μπορούν να ζητήσουν από τον Ofsted επιθεώρηση από μόνα τους (DfE, 2010, p. 70).

Μια ‘καλή’ ή ‘εξαιρετική’ βαθμολογία κάνει περήφανους όλους όσους συνδέονται με το σχολείο. Όταν ένα σχολείο θεωρεί ότι η τελευταία κρίση του Ofsted δεν αντικατοπτρίζει τη βελτίωσή του από την τελευταία επιθεώρηση θα πρέπει να είναι σε θέση να ζητήσει να επιθεωρηθεί ξανά. Ως εκ τούτου, με την επιφύλαξη της νομοθεσίας, όλα τα σχολεία θα πρέπει να είναι σε θέση να αιτηθούν μια επιθεώρηση από το φθινόπωρο του 2011 και μετά. Από την άλλη πλευρά, ο Ofsted θα είναι σε θέση να χρεώσει τα σχολεία για αυτή την υπηρεσία, και θα αποφασίσει πότε και πόσες επιθεωρήσεις ‘μετά από αίτημα’ θα διεξάγει κάθε χρόνο, αλλά και το πώς θα δίνει προτεραιότητα στις αιτήσεις αυτές. Για κάθε σχολείο θα καθοριστεί ένα υψηλότερο αλλά δικαιότερο minimum standard (DfE, 2010, p. 70).

Υπάρχει η θέληση τα σχολεία να λογοδοτούν πρωτίστως στους γονείς και στην τοπική κοινότητα. Αυτό θα το καταστήσουν πραγματικότητα η αυξημένη διαφάνεια και η καλύτερη επιθεώρηση. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις η δράση από την πολιτεία θα είναι απαραίτητη. Όπου τα παιδιά δεν εξυπηρετούνται καλά από το σχολείο τους και δεν υπάρχει ακόμη εναλλακτική επιλογή για τους γονείς, εκεί υπάρχει επείγουσα ανάγκη να αναληφθεί δράση για τη βελτίωση του σχολείου (DfE, 2010, p. 70).

Θα οριστεί ένα νέο minimum, ή ‘floor’ standard, το οποίο θα αναμένεται όλα τα σχολεία να μπορούν να το φτάσουν. Αυτό θα είναι υψηλότερο από ό,τι στο παρελθόν με την πεποίθηση πως είναι σωστό να συνεχίσουν να αυξάνονται οι ελάχιστες προσδοκίες (DfE, 2010, p. 70).

Για τα secondary schools, ένα σχολείο θα είναι κάτω από το όριο εάν λιγότεροι από το 35% των μαθητών πετύχουν το ‘βασικό’ standard των 5 βαθμών A\*-C GCSEs συμπεριλαμβανομένων της γλώσσας και των μαθηματικών, και λιγότεροι μαθητές από τον εθνικό μέσο όρο επιτυγχάνουν πρόοδο μεταξύ του key stage two και του key stage four. Για τα primary schools, ένα σχολείο θα είναι κάτω από το όριο εάν λιγότεροι από το 60% των μαθητών πετύχουν το ‘βασικό’ standard του level four και στα Αγγλικά και στα μαθηματικά, και λιγότεροι μαθητές από το μέσο όρο επιτυγχάνουν τα αναμενόμενα επίπεδα προόδου μεταξύ του key stage one και του key stage two. Στο μέλλον σχεδιάζεται να συνεχιστεί το ανέβασμα του ‘floor’ standard και αναμένεται ότι το σύστημα θα βελτιώνεται χρόνο με το χρόνο (DfE, 2010, pp. 70-71).

Τα σχολεία που βρίσκονται κάτω από το όριο διαφέρουν πολύ μεταξύ τους. Κάποια μπορεί να έχουν υποστεί μια πρόσφατη επιδείνωση, άλλα μπορεί να βελτιώνονται έντονα. Μερικά μπορεί να αγωνίζονται για την πρόσληψη εκπαιδευτικών σε βασικά τμήματα και άλλα μπορεί να έχουν πολύ πιο σοβαρά προβλήματα. Θα διασφαλιστεί ότι υπάρχει μια κατάλληλα διαφοροποιημένη προσέγγιση για τη στήριξη των σχολείων κάτω από το όριο, ώστε αυτά να βελτιωθούν (DfE, 2010, p. 71).

Η βελτίωση της πρόσληψης, της επιλογής και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων, δίνοντάς τους παράλληλα αυξημένες εξουσίες, και δίνοντας στα σχολεία μεγαλύτερη αυτονομία θα προσδώσουν στο σχολικό σύστημα μεγαλύτερη ικανότητα βελτίωσης. Παράλληλα, ο καθορισμός υψηλών προτύπων μέσω του curriculum και των qualifications, μαζί με τη λογοδοσία για τα αποτελέσματα που επιτυγχάνουν τα σχολεία, θα δημιουργήσουν έναν ισχυρό οδηγό βελτίωσης. Εξίσου σημαντικό είναι τα σχολεία να έχουν τη σωστή υποστήριξη ώστε να μπορούν να βελτιωθούν (DfE, 2010, p. 73).

Στις περιπτώσεις των σχολείων που αποτυγχάνουν ή δεν λειτουργούν ικανοποιητικά είναι κρίσιμο να υπάρξει εγκαίρως παρέμβαση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων το συντομότερο, έτσι ώστε η εκπαίδευση των παιδιών να επηρεάζεται όσο το δυνατόν λιγότερο. Όταν ένα primary ή secondary school είναι κάτω από τα νέα floor standards, ή εάν ο Ofsted κρίνει πως ένα special

school πρέπει να λάβει ειδοποίηση για να βελτιωθεί, θα υπάρχει εστιασμένη παρέμβαση και υποστήριξη (DfE, 2010, p. 77).

### **Education Act 2011 – Πρακτικά Βουλής (08/02/2011 – 14/09/2011)**

#### **Επισημάνσεις**

Η Κυβέρνηση συνεργασίας έχει αναλάβει σε μια περίοδο που η οικονομική κρίση μαστίζει όχι μόνο τη Μεγάλη Βρετανία αλλά και πολλές δυτικές χώρες. Το μόνο που μπορούσε να προτείνει ο Cameron ήταν μέτρα λιτότητας (περικοπές δαπανών και αυξήσεις στους φόρους) για τα οποία εξέφρασε το ενδεχόμενο να συνεχιστούν και την επόμενη δεκαετία<sup>1030</sup>. Η Βρετανία προσπαθεί να αντιμετωπίσει το τεράστιο έλλειμμα προϋπολογισμού, ενώ όλες οι χώρες πρέπει να αντιμετωπίσουν τα ελλείμματα και να καταφέρουν να έχουν βιώσιμα χρέη.

Ο Υπουργός Παιδείας δηλώνει πως το νομοσχέδιο είναι μια απάντηση σε τρεις συγκεκριμένες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα σε αυτή τη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα – η πρόκληση για το πώς να ανταποκριθεί σε μια οικονομική κρίση, η πρόκληση του πώς να ανταποκριθούν στο σκάνδαλο της φθίνουσας κοινωνικής κινητικότητας και η πρόκληση του πώς να ανταποκριθεί στην εκπαιδευτική παρακμή σε σχέση με τα ανταγωνιστικά έθνη [επίκληση στο συναίσθημα]. Ο Κυβερνητικός Συνασπισμός (Conservatives και Liberal Democrats) πρεσβεύει ότι μόνο μέσα από ριζοσπαστικές και θεμελιακές μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, μαθαίνοντας από τα πιο αποδοτικά κράτη, θα μπορέσει η Βρετανία να δημιουργήσει τη μακροπρόθεσμη οικονομική ανάπτυξη πάνω στην οποία βασίζεται η ευημερία και ότι θα μπορέσει να επιτύχει την κοινωνική δικαιοσύνη η οποία αρμόζει σε μια μοντέρνα φιλελεύθερη δημοκρατία [συγκριτικό παράδειγμα & δομή λύσης στην κρίση]. Ο Υπουργός ελπίζει ότι η απαιτούμενη συναίνεση, που χρειάζεται για τις μεταρρυθμίσεις, θα υπάρξει μέσα στο κοινοβούλιο. Είναι εντυπωσιακό το ότι, μόλις πριν από πέντε χρόνια σε όλες τις πτέρυγες του κοινοβουλίου, υπήρξε συναίνεση σχετικά με τη θεμελιώδη ανάγκη για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Πιστεύει ότι θα μπορέσουν να επιτύχουν την ίδια συναίνεση στα μπροστινά έδρανα και τώρα. Αν αυτό δεν συμβεί, το γεγονός θα μαρτυρά την κατάσταση του Labour party κατά τη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα [επίθεση στο ήθος του αντιπάλου]. Εξαγγέλλει την κατάργηση της γραφειοκρατίας που αντιμετωπίζει ο Ofsted. Με μεγάλη του χαρά πληροφορεί το Σώμα ότι ο Ofsted έχει μια νέα επικεφαλής, τη βαρόνη Morgan of Huyton (πρώην Sally Morgan και πολιτική γραμματέας του Tony Blair όταν ήταν πρωθυπουργός). Αισθάνεται ευτυχής που κάποιος που έχει εμπειρία ως δάσκαλος, αλλά και κατείχε υψηλή θέση στην κυβέρνηση, βοηθά το Κυβερνητικό έργο για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών standards. Αναλαμβάνει τα ηνία του Ofsted σε μια κρίσιμη στιγμή – σε μια εποχή που θα επαναπροσδιοριστεί η επιθεώρηση στο τι πραγματικά μετράει. Θα απαλλαγούν από τη νοοτροπία του “tick-box” που ανάλωνε πολύ χρόνο σε άσκοπη γραφειοκρατία και έλεγχο για το τι είναι πολιτικά ορθό. Αντί αυτού ο Ofsted θα επικεντρωθεί σε τέσσερις τομείς: στην ποιότητα της συμπεριφοράς και της πειθαρχίας στα σχολεία· στην ποιότητα της ηγεσίας, διότι τίποτα δεν έχει περισσότερη σημασία από το να έχεις σπουδαίους ηγέτες· στην ποιότητα της διδασκαλίας, διότι κάθε στιγμή στην τάξη είναι πολύτιμη· και στην ποιότητα των επιτευγμάτων, συμπεριλαμβανόμενης και της εξέλιξης των φτωχότερων μαθητών. Αυτή η αδιάκοπη εστίαση σε αυτό που μετράει και αυτή η απομάκρυνση της γραφειοκρατίας βρίσκονται στο επίκεντρο του νομοσχεδίου, και ο Υπουργός ελπίζει ότι αυτά τα μέτρα θα γίνουν αποδεκτά από κάθε βουλευτή.

#### **6.3.5.4 Σχόλια – Παρατηρήσεις**

Μετά από 13 χρόνια διακυβέρνησης των Εργατικών αναμενόταν η φθορά τους να δώσει ισχυρό προβάδισμα στον David Cameron. Αντί αυτού προέκυψε hung parliament και, έπειτα από αρκετές μέρες διαπραγματεύσεων, Conservatives και Liberal Democrats σχημάτισαν κυβέρνηση συνασπισμού. Δεσμεύτηκαν ευθύς αμέσως για περιορισμό των δημοσίων εξόδων και ανακοίνωσαν αλλαγές στην κοινωνική πολιτική, στη μεταναστευτική πολιτική, στον τομέα της εκπαίδευσης και

<sup>1030</sup> Το 2011 το πρόγραμμα επιμηκύνθηκε έως το 2017 και αναμενόταν να εξοικονομήσει στην κυβέρνηση 110 δισ. βρετανικές λίρες.

της υγείας. Η οικονομική κρίση του 2008 που προκάλεσε ύφεση σχεδόν σε όλο τον πλανήτη, οδήγησε σε πολιτικές λιτότητας και ανεπιθύμητες μεταρρυθμίσεις. Η κυβέρνηση συνεργασίας το 2010 προέβη σε περικοπές οι οποίες έφτασαν στο 13% των δημοσίων δαπανών. Η προσπάθεια να μειωθεί το κοινωνικό κράτος και η εφαρμογή πολιτικών λιτότητας συνεχίζονται αμείωτα έως το 2015 και συνάμα παρουσιάζονται ως λύση στα υφιστάμενα προβλήματα της Βρετανίας. Η κυβέρνηση παραχωρεί σε ιδιωτικές εταιρείες το 50% των υπηρεσιών της με εξωτερικές αναθέσεις και το πρόγραμμά της θυμίζει αυτό της Thatcher το 1979. Το 2015 ο Cameron κερδίζει ξανά στις εκλογές αλλά έχει δεσμευτεί πως θα διεξάγει δημοψήφισμα για την παραμονή ή όχι του Ηνωμένου Βασιλείου στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η κυβέρνησή του είχε διαπραγματευτεί ευνοϊκότερους όρους παραμονής στην Ε.Ε. αλλά η μικρή πλειοψηφία υπέρ της αποχώρησης στην οποία κατέληξε το δημοψήφισμα οδήγησε τον Cameron σε παραίτηση στις 13 Ιουλίου 2016.

Η οικονομική κρίση έφερε περικοπές και στην εκπαίδευση, με διαφοροποιήσεις σε τομείς και βαθμίδες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι Νέοι-Εργατικοί ήταν αυτοί που θεμελίωσαν την ανάμειξη των επιχειρήσεων στην ανώτατη εκπαίδευση και προσπάθησαν να απαγκιστρωθεί από την κρατική χρηματοδότηση. Η επιτροπή (του Lord Browne) που εξέτασε και σχεδίασε το νέο σύστημα χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης ιδρύθηκε από τους Εργατικούς, αλλά το πόρισμά της υλοποιήθηκε από την κυβέρνηση Συνεργασίας. Προτάθηκε η εισαγωγή διδασκτρών και η χορήγηση εντόκων δανείων για τους φοιτητές. Ο υπουργός ανώτατης εκπαίδευσης θεώρησε πως υιοθετώντας τις προτάσεις της επιτροπής θα αφήσει τον ανταγωνισμό να βελτιώσει το επίπεδο των πανεπιστημίων. Η κυβέρνηση έθεσε ανώτατο όριο στον αριθμό των φοιτητών που γίνονταν δεκτοί στα ιδρύματα, αφήνοντας ελεύθερο τον αριθμό των αριστούχων, με αποτέλεσμα να ευνοούνται τα κορυφαία πανεπιστήμια. Συνάμα, επέτρεψε στα ιδρύματα χαμηλού κόστους να αυξήσουν τους σπουδαστές τους. Ο “υγής ανταγωνισμός” τελικά επέφερε κατακερματισμό των ιδρυμάτων, με τα κορυφαία πανεπιστήμια να έχουν στόχο τους προνομιούχους και τα υπόλοιπα να εξαντλούνται από τον ανταγωνισμό. Οι αλλαγές στη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων ενίσχυσε τον έλεγχο και τη λογοδοσία. Κατά συνέπεια, η αποτίμηση της ποιότητας της έρευνας των ιδρυμάτων αποτέλεσε δούρειο ίππο και έδωσε έναυσμα στους ιδιώτες να αποφασίζουν για πολλές πτυχές της λειτουργίας των πανεπιστημίων. Τα νέα ιδρύματα πολλαπλασιάστηκαν και στηρίχθηκαν στη χρηματοδότηση από τα δίδακτρα, ενώ τα παλιά προσπάθησαν να αυτοχρηματοδοτηθούν (δωρεές αποφοίτων, overseas students, ιδιωτική χρηματοδότηση ερευνών). Τα δίδακτρα αυξήθηκαν στις £9.000 και το Education Maintenance Allowance καταργήθηκε, με συνέπεια το Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2010 να αντιδράσουν οι σπουδαστές όλων των κοινωνικών τάξεων. Ακολούθησε και άλλο κύμα αντιδράσεων το 2011 που ορθά ερμηνεύτηκε ως αντίδραση στις εδραιωμένες ανισότητες, την υψηλή ανεργία και την παρατεταμένη ύφεση. Οι Συντηρητικοί προσπάθησαν να μετριάσουν τη ρητορική της ανισότητας προβάλλοντας ως αιτίες αρνητικά χαρακτηριστικά του Βρετανικού λαού (υπέρμετρος ατομικισμός, ανευθυνότητα, εγωισμός, έλλειψη αρχών, αστοχασία για τις συνέπειες των πράξεων τους, δικαιώματα χωρίς ευθύνες, ανηθικότητα κ.λπ.). Οι ερμηνείες τους ήταν σε συμφωνία με τις υποκείμενες αντιλήψεις της ιδεολογίας τους. Η φτώχεια και η ανεργία, ερμηνεύτηκαν σαν ‘κακές προσωπικές επιλογές’, ‘έλλειψη ηθικής’, ‘κακή ανατροφή’, ‘κληρονομικότητα’, ‘εξάρτηση από προνοιακές παροχές’. Συνακόλουθα, έφτασαν στο συμπέρασμα πως τη λύση θα έδινε η πειθαρχία και ο περιορισμός στις παροχές. Ο Υπουργός Παιδείας Michael Gove εκμεταλλεύτηκε τη ρητορική της κρίσης και τις ανάγκες για περικοπές και υιοθετήθηκαν μια σειρά από μέτρα που διαφορετικά θα προκαλούσαν μεγάλες αντιδράσεις (επιταχύνθηκαν οι ιδιωτικοποιήσεις, έγιναν πιο αυστηρές οι επιθεωρήσεις στα σχολεία, διευρύνθηκε το χάσμα τεχνικής και ακαδημαϊκής εκπαίδευσης). Οι Συντηρητικοί παρέμεναν οπαδοί των καινοτομιών που συνδέονταν με την ελεύθερη αγορά και επικροτούσαν τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Υπήρχε τη συγκεκριμένη περίοδο μια επικέντρωση στις εξετάσεις και στην επιλογή σχολείου. Χρησιμοποιώντας την ανασφάλεια γονιών και μαθητών ο Gove έκανε προσπάθειες να ανακόψει τις προοδευτικές μεταρρυθμίσεις των Εργατικών και να αναβιώσει τον ανταγωνισμό, τον κεντρικό έλεγχο και την ακαδημαϊκή δριμύτητα. Οι Συντηρητικοί εκτιμούσαν το παραδοσιακό, ανεξάρτητο grammar school. Ο υπουργός παιδείας αμφιταλαντευόταν μεταξύ της αυτονομίας των

σχολικών μονάδων και του κεντρικού ελέγχου. Αυτή η αμφισημία φαινόταν καθαρά στην ταυτόχρονη επέκταση των ακαδημιών και την ίδρυση δωρεάν σχολείων. Οι τοπικές αρχές συνέχιζαν να αποδυναμώνονται. Τα νέα σχολεία σχημάτιζαν αλυσίδες και όσο πιο πολύ συνδέονταν με τον ιδιωτικό τομέα και ισχυροποιούνταν άρχισαν να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των δασκάλων, στην ανάπτυξη του curriculum, στις μεθόδους διδασκαλίας κ.λπ. Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών από την κυβέρνηση συνασπισμού ήταν διφορούμενη, καθώς από τη μια αντιμετωπιζόνταν ως πρόβλημα –πάντα η κυβέρνηση δυσφορούσε με τις ισχυρές ενώσεις τους– και από την άλλη τους υπόσχονταν ενδυνάμωση –τους υπόσχονταν να έχουν το δικαίωμα να προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα. Επί υπουργίας Gove έγινε προσπάθεια να ισχυροποιηθούν οι μηχανισμοί ελέγχου των εκπαιδευτικών που του κληροδότησαν οι Εργατικοί. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να λογοδοτούν στον Ofsted και στη διοίκηση του σχολείου, ενώ η μισθοδοσία τους εξατομικεύτηκε και συνδέθηκε με την προσωπική τους απόδοση. Ήταν στη λογική που καλούσε τους εκπαιδευτικούς να κάνουν “θαύματα” και οι διευθυντές απολύονταν όταν οι επιδόσεις των μαθητών δεν ήταν οι αναμενόμενες. Αυτό που οι Συντηρητικοί προσπάθησαν να προωθήσουν ως κοινό καλό ήταν η κοινωνική κινητικότητα. Τα λόγια τους ήταν γενναϊόδωρα αλλά στον αντίποδα υπήρχε λιτότητα, αυστηρή αξιολόγηση, ομοιομορφία στις εξετάσεις, δυστοκία στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση από ένα εναλλακτικό σχολικό δίκτυο. Στην τεχνική εκπαίδευση ο Gove υιοθέτησε τις συστάσεις της αναφοράς Wolf, η οποία υπέδειξε να αναβαθμιστεί η ποιότητά της. Η επιτροπή δεν αποκωδικοποίησε σωστά τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, όπου στην πλειονότητά τους οι εργαζόμενοι ήταν over-skilled και over-qualified. Στο ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών των μειονοτήτων (π.χ. μουσουλμάνοι) οι Συντηρητικοί επιθυμούν να διδαχθούν σε όλα τα σχολεία οι Βρετανικές αξίες. Μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις, το ζητούμενο δεν είναι πλέον να υπάρχει καθολική ανοχή, αλλά επιτήρηση των μαθητών υπό τον φόβο κάποιας τρομοκρατικής ενέργειας.

Ο *Education Act 2011* καταργεί το General Teaching Council, το Training and Development Agency for Schools, το School Support Staff Negotiating Body, το Qualifications and Curriculum Development Agency και το Young People’s Learning Agency for England. Μεταξύ άλλων περιλαμβάνει ρυθμίσεις για τη σχολική πειθαρχία, το εργατικό δυναμικό του σχολείου, τη σύνθεση των διοικητικών οργάνων, τους στόχους του Ofqual, τις εγγραφές, τις επιθεωρήσεις, τη χρηματοδότηση των σχολείων, τις ακαδημίες, την τεχνική εκπαίδευση-κατάρτιση, τα φοιτητικά δάνεια και τα δίδακτρα. Ο νόμος ευνοεί τη δημιουργία των academy/free schools έναντι των παραδοσιακών community schools.

Ο νόμος υλοποιεί το White Paper “*The Importance of Teaching*”. Στην εισαγωγή του οι David Cameron (Prime Minister) και Nick Clegg (Deputy Prime Minister) υπογραμμίζουν ότι έχει περάσει ο καιρός που η εκπαίδευση τους απασχολούσε μόνο σε σύγκριση με το παρελθόν και πρέπει να στραφούν στο διεθνή ανταγωνισμό. Για να βελτιώσουν τα σχολεία επιβάλλεται να μάθουν από τις επιτυχίες των άλλων χωρών [συγκριτικό παράδειγμα & δομή επίτευξης λύσης στην κρίση]. Η εκπαίδευση έχει ανάγκη από ικανούς εκπαιδευτικούς και γιατί όχι, σύμφωνα με το White Paper, τους καλύτερους αποφοίτους των πανεπιστημίων. Προτείνεται σε αυτό να αυξηθούν τα standard και τα outstanding schools να έχουν ενεργό ρόλο στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αρκετές διατάξεις αφορούν την πάταξη της παραβατικότητας των μαθητών. Επισημαίνεται ότι τα κορυφαία εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου μεταβιβάζουν εξουσίες, σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές, και διατηρούν υψηλά ποσοστά λογοδοσίας. Οι Cameron και Clegg εγκωμιάζουν τις ακαδημίες και τα free schools, προτείνουν την αναθεώρηση των επιθεωρήσεων από τον Ofsted, και αναγγέλλουν τη στήριξη των παιδιών από φτωχές οικογένειες. Στο σημείωμα του Michael Gove υμνείται η κοινωνική δικαιοσύνη που θα επέλθει εξαιτίας της κοινωνικής κινητικότητας. Η εισηγητική προβάλλει το ζήτημα της αναμόρφωσης των επιθεωρήσεων από τον Ofsted, ώστε οι επιθεωρητές να παραμένουν περισσότερο εντός τάξης και να ασχολούνται με την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι με γραφειοκρατικά ζητήματα. Παρουσιάζεται ως λανθασμένη η προσέγγιση να αναλαμβάνει κεντρικά η κυβέρνηση όλες τις δραστηριότητες βελτίωσης. Η λύση βρίσκεται στο να υποστηριχθούν τα σχολεία που αποτυγχάνουν ώστε να αυτοβελτιωθούν, και τα πρωτοπόρα σχολεία να αναλαμβάνουν την ευθύνη διάχυσης καλών

πρακτικών. Οι επιθεωρητές απαλλαγμένοι από τη στείρα γραφειοκρατία θα ασχολούνται κυρίως με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. Ο εκφοβισμός είναι ένα θέμα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα πολύ έντονα και όλοι οι ενεχόμενοι επιθυμούν οι μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς σε κάθε χώρο του σχολείου. Το White Paper επαναλαμβάνει σε πολλά διαφορετικά σημεία πως επιδίωξη του σχολείου δεν πρέπει να αποτελεί η συμμόρφωση με τους θεσπισμένους από την κυβέρνηση στόχους, αλλά να λογοδοτεί σε γονείς, μαθητές και τοπική κοινωνία για το πόσο καλά αποδίδει. Οι γονείς θα πρέπει να διευκολύνονται με κάθε τρόπο στο να αξιολογούν και να συγκρίνουν τις σχολικές μονάδες, και κατά συνέπεια να επιλέγουν το κατάλληλο σχολείο για το παιδί τους. Η κυβέρνηση εξακολουθεί να απαιτεί από τον Ofsted τη δημοσίευση των εκθέσεων επιθεώρησης, που συμβάλλουν σημαντικά στη λογοδοσία. Η επιθεώρηση επικυρώνει την αυτοαξιολόγηση, ανεβάζει το ηθικό των εκπαιδευτικών και συνεισφέρει σε περαιτέρω βελτίωση. Αυτό που ζητείται από τον Ofsted είναι να σταματήσει να είναι επικεντρωμένος στην υλοποίηση των κυβερνητικών επιλογών και να προσηλωθεί στη διδασκαλία και στη μάθηση. Σε αυτό του το έργο θα πρέπει να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στα ασθενέστερα σχολεία. Ο προσανατολισμός του Οργανισμού θα βρίσκεται στα ακόλουθα τέσσερα σημεία: τα επιτεύγματα των μαθητών, η ποιότητα της διδασκαλίας, η ηγεσία και η διοίκηση, η συμπεριφορά και η ασφάλεια των μαθητών. Το υπουργείο και ο Ofsted θα συνεργαστούν ώστε να τεθούν τα σημεία εκκίνησης των μαθητών και τα αναμενόμενα επίπεδα προόδου κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης. Στόχος είναι να επιθεωρούνται πιο πολύ τα σχολεία με ενδείξεις παρακμής και ελάχιστα τα “εξαιρετικά”. Ο Ofsted θα επισκέπτεται επίσης όσα σχολεία δεν βελτιώνονται και όσα ζητούν από μόνα τους επιθεώρηση. Ο Οργανισμός θα είναι σε θέση να χρεώσει τα σχολεία για αυτήν την υπηρεσία, και θα αποφασίζει τότε και πόσες επιθεωρήσεις ‘μετά από αίτημα’ θα διεξάγει κάθε χρόνο. Το ‘floor’ standard που θα αναμένεται να μπορούν να φτάσουν όλα τα σχολεία θα είναι υψηλότερο από ό,τι στο παρελθόν.

Η Κυβέρνηση Συνεργασίας των Conservatives και Liberal Democrats ηγείται σε μια περίοδο έντονης οικονομικής κρίσης στη Μεγάλη Βρετανία αλλά και σε πολλές χώρες της Δύσης. Ο πρωθυπουργός γίνεται εμμονικός με τα μέτρα λιτότητας, καθώς η Βρετανία προσπαθεί να αντιμετωπίσει ένα τεράστιο έλλειμμα προϋπολογισμού. Ο Υπουργός Παιδείας, όπως προκύπτει από την αγόρευσή του στο Κοινοβούλιο, προωθεί το νομοσχέδιο ως μια απάντηση σε τρεις συγκεκριμένες προκλήσεις: να ανταποκριθούν σε μια οικονομική κρίση, να ανταποκριθούν στο σκάνδαλο της φθίνουσας κοινωνικής κινητικότητας και να ανταποκριθούν στην εκπαιδευτική παρακμή σε σχέση με τα ανταγωνιστικά έθνη. Καλεί όλα τα κόμματα σε συναίνεση για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, κατηγορώντας άμεσα τους Εργατικούς πως την υπονομεύουν. Εξαγγέλλει ότι θα καταργηθεί η γραφειοκρατία που ταλαιπωρεί τον Ofsted. Η εποχή του “tick-box” θα παρέλθει και αντί αυτού ο οργανισμός θα επικεντρωθεί στην ποιότητα της συμπεριφοράς και της πειθαρχίας στα σχολεία, στην ποιότητα της ηγεσίας, στην ποιότητα της διδασκαλίας, και στην ποιότητα των επιτευγμάτων του σχολείου.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Σύγκριση – Συμπεράσματα

### Γενικά

Στην εισαγωγή της παρούσας διατριβής, προκειμένου να ερευνήσουμε κριτικά όλες τις πτυχές της αξιολόγησης στις υπό εξέταση χώρες για την περίοδο 1974-2013, θέσαμε ως βασική μας προϋπόθεση την προσπάθεια διυποκειμενικής και διεπιστημονικής προσέγγισης των λόγων των ενεχομένων. Πιο συγκεκριμένα: Η συγκριτική μας μελέτη αρχικά αντιπαραβάλλει το ιδεολογικό με το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση (Δευτεροβάθμια και Ανώτατη) σε Ελλάδα και Αγγλία, στοχεύοντας να διερευνηθεί η μεταξύ τους σχέση. Όπως είδαμε και στην ανάλυση της μεθοδολογίας, δεν υπάρχουν «απόλυτα» συμπεράσματα σε τέτοιου είδους έρευνες που η ερμηνεία είναι ανοικτή σε επανεξέταση, διάψευση και αναίρεση. Κάθε διαφορετική και καλά τεκμηριωμένη «ανάγνωση» θεωρείται θετικό βήμα, στο πλαίσιο της άποψης πως «για κάθε κείμενο-τεκμήριο εκπαιδευτικής πολιτικής, μια πολλαπλότητα αναγνωστών πρέπει οπωσδήποτε να παράγει μια πολλαπλότητα αναγνώσεων».

Η εκπαίδευση έχει χρησιμοποιηθεί, και στις δύο χώρες των οποίων εξετάσαμε τις εκπαιδευτικές πολιτικές τους με στόχευση στην αξιολόγηση, για να εκπληρώσει διάφορους σκοπούς: από τη μια έχει λειτουργήσει ως δημιουργός εθνικών δεσμών και ομοψυχίας, έχει αποτρέψει επαναστάσεις, έχει εμψυχήσει κανόνες και αξίες, έχει συνδράμει στον κομφορμισμό, ενώ από την άλλη έχει υποκινήσει επαναστάσεις, έχει θρέψει την ελεύθερη σκέψη, έχει συνεισφέρει στην ποικιλομορφία, τον πλουραλισμό και τη δημιουργία. Αυτή την «ύψιστη πολιτική λειτουργία», όπως χαρακτηρίσαμε την εκπαίδευση στην εισαγωγή μας, προσπαθήσαμε να τη δούμε μέσα από τον ιδεολογικό, πολιτικό φακό των κυβερνήσεων των δύο χωρών και να επισημάνουμε πώς το συγκεκριμένο διαπλέκεται και διαμορφώνει τις νομοθετικές παρεμβάσεις. Μελετήσαμε τα μεταρρυθμιστικά επεισόδια της περιόδου 1974-2013 που αφορούσαν την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου σε Ελλάδα και Αγγλία, ερμηνεύοντάς τα στο ιστορικό τους πλαίσιο. Στόχος μας ήταν η ανάδειξη της αναλογικότητας μεταξύ των “μεταβλητών”<sup>1031</sup> της έρευνας μας.

Όπως φαίνεται και από τα συμπεράσματα όσων ασχολούνται με την ιδεολογία, οι περισσότεροι θεωρητικοί συμφωνούν πως οι ιδεολογίες είναι πρόδηλες στη νομοθεσία και σε άλλες δραστηριότητες του κράτους. Οι ιδεολογίες μπορεί να κρύβουν συλλογική θέληση κοινωνικών τάξεων, αλλά μπορεί και να έχουν προέλθει από τέτοιου τύπου ζυμώσεις, ώστε να εκφράζουν συμφέροντα ομάδων που βρίσκονται τη δεδομένη χρονική στιγμή στην εξουσία. Πρακτικά θα μπορούσαμε να πούμε πως αιτιολογεί τις διεκδικήσεις των ομάδων και συνακόλουθα τη διάθεση δημόσιων πόρων, ενώ αντίστροφα υποκινεί τις ομάδες να θεσμοθετήσουν υπέρ της ιδεολογίας τους, καθώς εξαρτώνται από τους διατιθέμενους πόρους.

Προχωρώντας ένα βήμα πιο κάτω και μελετώντας τη μεταβολή που επήλθε στην έννοια της ιδεολογίας, εξαιτίας των αλλαγών στους τρόπους παραγωγής, βλέπουμε την κοινωνική έρευνα να θέτει την ιδεολογία σε δεύτερη μοίρα. Ωστόσο, οι ερευνητές της εκπαιδευτικής πολιτικής καταθέτουν την άποψη πως κοινωνίες που παραμένουν ταξικές, για παράδειγμα η Βρετανία, έχουν την ιδεολογία ως δομικό στοιχείο για την εδραίωση και θεσμοθέτηση σχέσεων ισχύος. Σε κοινωνίες όπως η ελληνική, οι οποίες ενώ δεν έχουν ταξικό χαρακτήρα αυτός υποκαθίσταται από βαρυσήμαντες διαιρετικές τομές που κατάφεραν να δημιουργήσουν τις ίδιες προϋποθέσεις, η ιδεολογία ενυπάρχει στις πρακτικές των θεσμών. Είδαμε πως και στην περίπτωση που ισχυροί εξωγενείς παράγοντες, για παράδειγμα υπερεθνικοί οργανισμοί, έχουν αντίθετη άποψη, η ιδεολογία είναι ενσωματωμένη στη γλωσσική πρακτική και ανιχνεύεται ακόμα και αν δεν έχει πραγματική δύναμη. Μιλώντας για τους ερευνητές της εκπαίδευσης πρέπει να επισημάνουμε πως στα γραφόμενά τους, κάποιες φορές, είναι ξεκάθαρη η διαφορετική ιδεολογική σκοπιά από την

<sup>1031</sup> Όπου μεταβλητή είναι η υφιστάμενη πολιτική, ιδεολογική, οικονομική κατάσταση της χώρας ή τα χαρακτηριστικά της επιχειρούμενης μεταρρύθμισης και οι συνέπειές της στο χώρο της εκπαίδευσης.

οποία αντιμετωπίζουν τις ίδιες μεταρρυθμίσεις διαφορετικά πρόσωπα, χρησιμοποιώντας το δικό τους *ιδεολογικό φακό*.

Για την *ηγεμονία* υιοθετήσαμε τον ορισμό: «η δύναμη που ασκεί στην κοινωνία η κυρίαρχη οικονομικά τάξη σε συνεργασία με άλλες κοινωνικές δυνάμεις». Καθώς στην περίπτωση της ηγεμονίας δεν υπάρχει μονιμότητα, αλλά «ασταθής ισορροπία», επιβάλλεται να συναφθούν συμμαχίες και οι υποδεέστερες τάξεις θα πρέπει να παρέχουν συναίνεση. Ο Λόγος σε εποχές που η εξουσία ασκείται συναινετικά, είναι όργανο της ιδεολογίας και δημιουργεί, όταν χρειάζεται, την ψευδαίσθηση της δυνατότητάς μας για επιλογή.

Στην ιδεολογία της εκπαίδευσης εκκινήσαμε από τον ορισμό που δίνει ο Ματθαίου, κρατώντας πως προβάλλονται τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων και της κοινωνίας που οραματιζόμαστε. Είναι χρήσιμο, επομένως, εργαλείο ώστε να διαχυθούν απόψεις και αντιλήψεις που θα διατηρήσουν «στα πράγματα» τους κομιστές τους. Η συναίνεση θα νομιμοποιήσει την πολιτική εξουσία και τότε ο κύκλος για τη διατήρηση της ηγεμονίας θα κλείσει. Όταν οι πολίτες αμφισβητούν αντί να συναινούν, η κρίση νομιμοποίησης εκδηλώνεται και επηρεάζει τη λειτουργία του κράτους. Εμείς αποδεχθήκαμε πως η *ιδεολογία* είναι σύστημα αλήθειας, σε απευθείας σύνδεση με την εξουσία, που αποτιμά κάποιες αξίες πιο σημαντικές από άλλες. Συνάμα, θεωρούμε πως δεν υπάρχουν στα πολιτικά κόμματα ανόθευτα θεωρητικά ρεύματα, παρά ένα σύνολο ενοποιητικών αξιών και πεποιθήσεων που αρκετές φορές παραβιάζεται, με αποτέλεσμα τα κόμματα να λαμβάνουν συχνά μέτρα που δεν συνάδουν με τον ιδεολογικό τους χαρακτήρα.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι πολλές φορές μείζον θέμα αντιπαράθεσης μεταξύ εκπαιδευτικών και Υπουργείου Παιδείας. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι από αυτές που αναβάλλονται ή εκκρεμούν. Σε αυτές ανήκει και η αξιολόγηση που είναι ίσως το πιο σημαντικό ζήτημα αντιπαράθεσεων και συνακόλουθα καταλήγει σε σωρεία από ανενεργά νομοθετήματα. Όπως αναφέραμε και πιο πάνω «αναρίθμητοι νόμοι και προεδρικά διατάγματα που δεν εφαρμόστηκαν ποτέ, διαδικασίες που δεν υλοποιήθηκαν, μεταγενέστερες ρυθμίσεις που αντικαθιστούν τις υπάρχουσες και μη εφαρμοσμένες, απεργίες εκπαιδευτικών, διαμαρτυρίες, συζητήσεις επί συζητήσεων αποτελούν σε γενικές γραμμές το τοπίο της αξιολόγησης». Το πρόβλημα με την αξιολόγηση δεν αφορά κυρίως τις αξιολογικές διαδικασίες, αλλά είναι πρωτίστως πολιτικό. Η αξιολόγηση ανήκει στην κατηγορία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με μεγάλο πολιτικό κόστος. Ο σχεδιασμός και η θεσμοθέτηση μεταρρυθμίσεων σε κάποιες περιπτώσεις αποφέρουν πολιτικό όφελος, ειδικά αν έρχονται να ελαφρύνουν προηγούμενες κακοδαιμονίες, ενώ αντίθετα η υλοποίηση επιφέρει πολιτικό κόστος με αποτέλεσμα να αναβάλλεται ή να ακυρώνεται. Η ανυπαρξία συναίνεσης και συνέχειας είναι βασικοί ένοχοι για την αδράνεια του συστήματος. Συνάμα, ανήκει στην κατηγορία των μεταρρυθμίσεων που τις αντιμάχονται ισχυρές ομάδες συμφερόντων.

Η οργανωμένη πολιτεία προωθεί την αξιολόγηση με βασικό επιχείρημα πως θα συνδράμει στις προσπάθειες για βελτίωση της ποιότητας. Εκκινεί εξάλλου από το προφανές έναυσμα της διερεύνησης της κατάστασης που επικρατεί στον εκπαιδευτικό χώρο και της αποτίμησης των κυβερνητικών ενεργειών και μεταρρυθμίσεων στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αρκετοί από τους ενεχομένους στις αξιολογικές διαδικασίες θεωρούν πως είναι πολύ δύσκολη η αντικειμενική αξιολόγηση, καθώς ποσοτικά δεδομένα δεν μπορούν να αποτιμήσουν ποιοτικά χαρακτηριστικά. Αναζητούν τρόπους ώστε να γεφυρωθεί η ποιοτική και η ποσοτική διάσταση της αποτίμησης του έργου των ΑΕΙ και των σχολικών μονάδων. Οι επικριτές της προσπαθούν να αναδείξουν σκοπιμότητες ιδεολογικού χαρακτήρα, εστιάζοντας στις επιπτώσεις (με συνειρμούς από παλιά –επιθεωρητισμός, έλεγχος, επιβολή, ομοιομορφία, χειραγώγηση, άγχος κ.α.).

Στην Ελλάδα υπάρχει διάσταση στην αποδοχή της αξιολόγησης για τη δευτεροβάθμια με αυτήν για την ανώτατη εκπαίδευση. Στη δευτεροβάθμια η ένσταση επικεντρώνεται στο γεγονός πως σημαίνει κυρίως επιβολή ομοιομορφίας και έλεγχο του εκπαιδευτικού. Στην ανώτατη, που υπάρχει ακαδημαϊκή ελευθερία, στόχος είναι η προαγωγή της ποιότητας που θα δώσει προβάδισμα στην ανταγωνιστικότητα της χώρας. Στην ανώτατη εκπαίδευση έγινε πιο εύκολα αποδεκτή, ενώ στη δευτεροβάθμια συνάντησε και συναντά αντιστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί

‘απειλούνται’ και είναι οι πρώτοι που έρχονται αντιμέτωποι με τις συνέπειες μιας αρνητικής αξιολόγησης, σε αντίθεση με τους πανεπιστημιακούς που φαίνεται να είναι το όπλο του ιδρύματος ώστε να αντιμετωπιστεί μια κακή αξιολόγηση (εκεί πρώτα κρίνεται το πρόγραμμα σπουδών και μετά ο διδάσκων).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η έλλειψη αξιολογικών διαδικασιών αποτελεί αρνητική διαπίστωση. Η αξιολόγηση επιχειρεί να διεισδύσει ως έννοια και λειτουργία απόλυτα φυσική. Το κλίμα που επικρατεί είναι αυτό της προσπάθειας να ξεπεραστεί η “κρίση που μαστίζει την ελληνική κοινωνία” και η επικράτηση ενός “κοινού οράματος”, αυτό της «διαμόρφωσης του Έλληνα πολίτη ο οποίος θα ζήσει μέσα σε μια Ενωμένη Ευρωπαϊκή Κοινότητα, του Έλληνα πολίτη στην Ευρώπη χωρίς σύνορα». Καταλαβαίνουμε πως ο λόγος που συνδέει την ανάγκη ύπαρξης αξιολογικών διαδικασιών με την προσδοκώμενη ποιότητα στις υπηρεσίες και την αύξηση στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και των ανώτατων ιδρυμάτων απαιτεί να υπάρχει ένα πλαίσιο προσδιορισμού αυτής της ποιότητας. Εδώ υπάρχει μια ιδεολογική διάσταση στις απόψεις και αφορά τον “ορισμό της ποιότητας της εκπαίδευσης με βάση την ανθρωποπλαστική της διάσταση<sup>1032</sup>” και τον “ορισμό της ποιότητας της εκπαίδευσης με βάση την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος”. Η πρώτη προσέγγιση χρησιμοποιεί αφηρημένα χαρακτηριστικά και δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ η δεύτερη υποβαθμίζει τον πολυσύνθετο ρόλο του σχολείου και δεν παρέχει πληροφορίες για το ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν το τελικό αποτέλεσμα.

Στο κομμάτι της διατριβής που απαριθμούμε τα *Ιδεολογικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ποιότητας* αναφέρουμε ανά περίοδο, και όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο, ποια κριτήρια πιστοποιούν την παρουσία της, αλλά και μεταβολές που επιφέρουν στον εκπαιδευτικό λόγο. Εκεί, διαχωρίζουμε ουσιαστικά τον επιθεωρητισμό που διατρέχει την εκπαίδευση πριν τη δεκαετία του 1960 και τη γένεση της αξιολόγησης με τις σημερινές της μορφές. Η ύφεση οδηγεί την εκπαίδευση στην προσαρμογή της με βάση τις απαιτήσεις της ελεύθερης αγοράς. Στον εκπαιδευτικό χώρο αναδύονται όροι δάνεια από τον κόσμο των επιχειρήσεων –επιλογή, ανταγωνισμός, αποτελεσματικότητα, απόδοση λόγου, μανάτζμεντ, παραγωγικότητα, καταναλωτής, επαγγελματική εξασφάλιση, κόστος-όφελος, εξειδίκευση, άμεσα εφαρμόσιμο, τεχνολογικά προηγμένο, καινοτομία, διαχείριση της πληροφορίας, διαχείριση της αλλαγής, κριτικό πνεύμα, ανάληψη πρωτοβουλιών, κατανόηση και επίλυση προβλημάτων, ομαδικότητα και συνεργασία, ευελιξία και ευκολία στην προσαρμογή, δυνατότητα να λειτουργούμε υπό πίεση, διαχείριση κρίσεων. Το συγκεκριμένο φαινόμενο στη CDA αποκαλείται *overwording* και είναι ένα σημάδι ‘έντονης έγνοιας’ που σηματοδοτεί τις ‘ιδεολογικές ιδιαιτερότητες’ της ομάδας που ευθύνεται για αυτό. Όλα αυτά αποτέλεσαν αφετηρία για τη “συστηματική παρακολούθηση της προόδου του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου” δηλαδή την *αξιολόγηση της εκπαίδευσης*. Συνάμα το ποιος ορίζει την ποιότητα μεταβλήθηκε και αυτό. Στο προσκήνιο βρέθηκαν γονείς, επιχειρήσεις, υπερεθνικοί οργανισμοί κ.α. Σήμερα ποιότητα και αξιολόγηση συνδέονται οργανικά και λέξεις-έννοιες όπως «ποιότητα», «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», «ποιοτικός έλεγχος», «διασφάλιση της ποιότητας», «κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης» έχουν εισβάλλει στον εκπαιδευτικό λόγο και διεκδικούν τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αξιολόγηση είναι πολιτική πράξη λόγω των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στην αρχή που αξιολογεί και τον αξιολογούμενο.

Στις δύο χώρες η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται, σε όλες τις χρονικές περιόδους, ως το αγαθό που θα επιφέρει συγκριτικό πλεονέκτημα και θα βγάλει τη χώρα από τη δυσχερή θέση, ιδιαίτερα σε περιόδους έντονης οικονομικής κρίσης. Αυτό δίνει στο λόγο των ενεχομένων τη δυνατότητα να είναι συναισθηματικά φορτισμένος και να γίνεται επίκληση στη σωτηρία του έθνους από κάποιο εξωτερικό ‘άορατο’ εχθρό, που δεν είναι άλλος από το “καλύτερο” εκπαιδευτικό σύστημα μιας “άλλης” χώρας.

<sup>1032</sup> Αυτής που τη θέλει να συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, στην ηθική του ανάταση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ακέραιου χαρακτήρα.

Στην Αγγλία έως τη δεκαετία του 1970 η εκπαίδευση λειτουργούσε αποκεντρωτικά, και προς το τέλος της δεκαετίας αναπτύχθηκαν μηχανισμοί κεντρικού ελέγχου που επέβαλλαν την ύπαρξη αξιολόγησης. Στην Ελλάδα η δομή και οργάνωση της εκπαίδευσης είναι ασφυκτικά συγκεντρωτική, οι αρμοδιότητες που έχουν μεταβιβαστεί στην τοπική αυτοδιοίκηση είναι ελάχιστες και ο θεσμός της αξιολόγησης μάλλον επιβάλλεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως προϋπόθεση χρηματοδότησης, παρά αναπτύσσεται αυτόνομα. Στην Αγγλία ο οργανισμός που είναι υπεύθυνος για την εξωτερική αξιολόγηση, δρα ανεξάρτητα από την ανώτατη εκπαιδευτική αρχή. Τα σχολεία της αξιολογούνται και από τις τοπικές Αρχές, των οποίων το κύριο έργο είναι η εποπτεία, ώστε οι επιδόσεις τους να πληρούν τα απαιτούμενα πρότυπα. Η κεντρική κυβέρνηση με τη σειρά της αξιολογεί τις τοπικές αρχές. Στην Ελλάδα η διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης δεν επικεντρώνεται στις σχολικές μονάδες, αλλά στο έργο των εκπαιδευτικών, ενώ η εσωτερική αξιολόγηση έχει εφαρμοστεί στη χώρα μας σε πιλοτικό επίπεδο με διακηρυγμένο στόχο τη μακροπρόθεσμη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Οι διαδικασίες αξιολόγησης συχνά διενεργούνται με τη χρήση τυποποιημένων κριτηρίων. Οι μετρήσεις, είτε ποιοτικές είτε ποσοτικές, συμβάλλουν στη διαμόρφωση κρίσης. Η διαμόρφωση των κριτηρίων ανά χώρα γίνεται με βάση την κείμενη νομοθεσία και το αναπτυξιακό σχέδιο για την εκπαίδευση. Στην Αγγλία έχουμε το καθεστώς των πρότυπων κριτηρίων για την εξωτερική αξιολόγηση, ενώ στην Ελλάδα η εξωτερική αξιολόγηση είναι ανύπαρκτη. Η πρακτική των εκθέσεων αξιολόγησης καθιερώθηκε τη δεκαετία του 1980 στο Ηνωμένο Βασίλειο και εξαπλώθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990 στην υπόλοιπη Ευρώπη. Τα πορίσματα της εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να δημοσιεύονται στο σύνολό τους ή ένα μέρος τους. Επίσης, κάποιες φορές περιέχουν δεδομένα σύγκρισης με άλλα σχολεία. Στην Αγγλία συνυπολογίζονται και τα στοιχεία για την επίδοση των μαθητών, για τα οποία υπάρχουν καθορισμένα όρια επιτυχίας, που ενεργοποιούν διάφορες παρεμβάσεις στα σχολεία. Στην Ελλάδα υπήρξαν αρκετές προσπάθειες, τόσο σε νομοθετικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο, από τις ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας για μεταρρύθμιση που θα εφήρμοζε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετωπίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ταυτόσημα με την προώθηση της αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσω των αξιολογικών διαδικασιών θα αυξηθεί η απόδοση λόγου και θα ομογενοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Στις διαδικασίες αξιολόγησης των Ευρωπαϊκών χωρών διακρίνουμε πως αυτές είναι εναρμονισμένες με τους στόχους του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Η Ελλάδα είναι χώρα στην οποία το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί συγκεντρωτικά και πρόσφατα κάνει δειλά βήματα προς αποκεντρωμένες διαδικασίες. Στη Μεγάλη Βρετανία καταλογίζεται ο «ιδανικός τύπος αποκέντρωσης», ενώ μετά το 1988 η κεντρική εξουσία αναλαμβάνει πιο ενεργό ρόλο στη διαχείριση των σχολικών μονάδων. Η προσέγγιση αξιολόγησης που υιοθετεί η Αγγλία διέπεται από τη λογική της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στους κοινωνικούς εταίρους και τους γονείς. Στην Ελλάδα οι θεσμοθετημένες προσεγγίσεις διέπονται από τη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου, που εκφράζεται με την τήρηση της νομιμότητας και την άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών.

Μια βασική διαφορά στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών μεταξύ Ελλάδας και Αγγλίας είναι το γεγονός πως στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ στην Αγγλία δεν είναι *civil servants*. Συνάμα, η Αγγλία είναι μια από τις χώρες που έχουν αναθέσει την αξιολόγηση σε τοπικά όργανα. Οι LEAs έχουν ρόλο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό. Η αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας (κυρίως αυτοαξιολόγηση) διαφέρει σημαντικά. Στην Αγγλία η αυτοαξιολόγηση είναι «υποχρεωτική και συστηματική» και υποστηρίζεται από οδηγούς και εργαλεία. Στην Ελλάδα έχει εφαρμοστεί πιλοτικά και όταν δοκιμάστηκε η γενίκευσή της συνάντησε έντονες αντιδράσεις από τον κλάδο των εκπαιδευτικών. Μέχρι στιγμής στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται για το διορισμό τους και για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Σε καμιά χώρα το πτυχίο δεν αρκεί για την πρόσληψη του εκπαιδευτικού. Στην Αγγλία αξιολογούνται με φάκελο υποψηφιότητας κατά την πρόσληψη και με διαδικασίες *appraisal* στη συνέχεια.

## Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1974 μέχρι το 2013

Το εγχείρημα της εφαρμογής της αξιολόγησης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου είναι γεμάτο από έντονες αντιπαραθέσεις, με την Ελλάδα να πρωτοστατεί σε σύγκριση με το περισσότερο ελεγχόμενο περιβάλλον της Αγγλίας. Πιστεύουμε ακράδαντα πως δεν αποτελούν πρόβλημα οι αξιολογικές διαδικασίες αλλά οι πολιτικές προεκτάσεις τους, όπου και οφείλεται η αποτυχία των προσπαθειών εφαρμογής. Η αποτυχία αυτή μεταλλάσσει τα επόμενα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα (π.χ. αντί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ο λόγος μετατοπίζεται προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ή στην αυτοαξιολόγηση, η αντίδραση οδηγεί στην προσπάθεια δημιουργίας κουλτούρας αξιολόγησης αντί της επιβολής ποινών ή της δημιουργίας ενός league table για τα σχολεία). Μπορούμε να ισχυριστούμε με ασφάλεια, αξιοποιώντας τις μεταβολές του θεσμικού πλαισίου, ότι η επιβολή (δεκαετία 1970) γίνεται έλεγχος και αποτίμηση (δεκαετία 1980) για να καταλήξει σταδιακά σε αυτοαξιολόγηση και βελτίωση (δεκαετία 1990 και μετά). Η αξιολόγηση ιδωμένη ως πηγή πληροφόρησης μοιάζει εύπιστα ακίνδυνη αν δεν αναλογιστούμε πως δεν παύει να ρυθμίζει τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ κεντρικής διοίκησης και σχολείων αλλά και να νομιμοποιεί πολιτικές αποφάσεις. Η Ε.Ε. έχει υιοθετήσει τη λογική της αξιολόγησης που δρα ως αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και αυτή τη γραμμή δίνει στις χώρες μέλη. Η εφαρμογή της προσβλέπει στη διαμόρφωση νέου ήθους και νέων δεξιοτήτων, αλλά και στην ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων. Το να συνδεθεί ο λόγος για την ποιότητα τόσο στενά με την αξιολόγηση είναι κάτι που εκκινεί από τα κείμενα του ΟΟΣΑ (τέλος της δεκαετίας του 1980) και το άρθρο 126 της Συνθήκης της Ε.Ε. (1993). Αμέσως μετά τη μεταπολίτευση όλοι επιζητούν τον εκσυγχρονισμό και πρωτίστως τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Επόμενο ήταν ο ανελεύθερος θεσμός του επιθεωρητή να δαιμονοποιηθεί. Πολλά από τα νομοθετήματα (για την αξιολόγηση, το Σχολικό Σύμβουλο, την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης) επικαλούνται τη διεξοδική υλοποίησή τους με μια σειρά Προεδρικών Διαταγμάτων και Υπουργικών Αποφάσεων, μεταφέροντας αρμοδιότητες από τη νομοθετική στην εκτελεστική εξουσία. Κάποια από αυτά δεν εκδίδονται ποτέ και άλλα μεταβάλλουν σημαντικά το πνεύμα του νόμου. Σε κάθε περίπτωση η αντιπολίτευση εμφανίζεται ακραία επικριτική, αλλά όταν η ίδια αναλαμβάνει την εξουσία κάνει ακριβώς το ίδιο.

Μέχρι και σήμερα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παραμένει ανεφάρμοστη. Έως το 1981 υπεύθυνος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν ο επιθεωρητής<sup>1033</sup>, ο οποίος είχε αρμοδιότητες παιδαγωγικές και διοικητικές και ο ρόλος του ήταν ο έλεγχος της διδακτικής διαδικασίας. Μετά τον Ν.1304/1982 (κατάργηση θεσμού επιθεωρητή και δημιουργία του θεσμού του σχολικού συμβούλου) αφήνεται στο Π.Δ. 214 (ΦΕΚ 77 Α'/29-5-1984) να ορίσει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων. Το τμήμα που αφορά το ρόλο των συμβούλων στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού μένει ασαφές, σε μια προσπάθεια να μη γίνει σύνδεση με τον επιθεωρητισμό. Το Π.Δ. 214 έχει αρκετά αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά. Περιγράφει αναλυτικότερα τη βελτίωση και την οργάνωση τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και των εκπαιδευτικών, καθώς και διακατέχεται από δημοκρατικό, συμμετοχικό πνεύμα. Δεν αποκλίνει από το να υπαγορεύει τη συμμόρφωση με τους στόχους της κεντρικής εξουσίας, αλλά επιθυμεί να εξασφαλίζει συναίνεση. Ο σχολικός σύμβουλος αποτελεί μέρος της διαδικασίας εφαρμογής της ιδεολογίας της άρχουσας τάξης. Η διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού διακατέχεται από επιτηδευμένη ασάφεια και ακολουθείται από άκαρπες προσπάθειες (Σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων –Σ.Π.Δ.– που απορρίφθηκαν από ΔΟΕ και ΟΛΜΕ). Για να αποφορτιστεί το αρνητικό κλίμα, ο επόμενος νόμος (Ν.1566/85) επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι του εκπαιδευτικού, κυρίως μέσω των Σ.Π.Δ 1987 & 1988 (η ΟΛΜΕ αντιτάχθηκε στην έκδοση των Π.Δ. που θα τα υλοποιούσαν). Ο νόμος επανιδρύει το Π.Ι., του οποίου ο ρόλος συνδέεται με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Το Π.Δ. 240/1988 αναθέτει στο Σ.Δ.Ε. να μελετά

<sup>1033</sup> Επιθεωρητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν από το 1833, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεσμοθετούνται με τον Ν. ΒΤΜΘ' το 1895. Βασικά τους καθήκοντα ήταν ο έλεγχος και η επιβολή ποινών.

ζητήματα ποιότητας και αποδοτικότητας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να εισηγείται μέτρα αναβάθμισης, να μελετά τις εκθέσεις και τις προτάσεις του Π.Ι. για τη βελτίωση της ποιότητας και να διατυπώνει τις απόψεις του για αυτές τις προτάσεις στον Υπουργό Παιδείας. Τα Σ.Π.Δ. του 1987 και 1988 περιορίζονται στην αποτίμηση σχολείου-τάξης. Οι προτάσεις για το Σχολικό Σύμβουλο ήταν να έχει το διττό ρόλο του συμβούλου και κριτή. Η ΟΛΜΕ, όπως προκύπτει από τα πρακτικά των Συνεδρίων της και τα Πληροφοριακά Δελτία, απέσυρε τη συναίνεσή της να συμμετέχει ο σύμβουλος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σταδιακά, η συναίνεση στις σοσιαλδημοκρατικές επιλογές της Κυβέρνησης μετατράπηκε σε ρήξη από τη μεριά των συνδικαλιστών.

Η δεκαετία 1991-2000 ξεκινά με τη Ν.Δ. να θεσμοθετεί με εντατικό ρυθμό για την αξιολόγηση. Πριν τις βουλευτικές εκλογές του Ιουνίου του 1989, στο προεκλογικό της πρόγραμμα, είχε εκφράσει την πρόθεσή της να εφαρμόσει αξιολογικές διαδικασίες. Αμέσως μετά τις εκλογές, συγκροτεί μια επιτροπή ειδικών για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επιχειρεί έναν εθνικό διάλογο για την παιδεία. Στις προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας, στις οποίες συναιρούνται τα πορίσματα της επιτροπής και του εθνικού διαλόγου, υπάρχει η δήλωση ότι «η αξιολόγηση της ατομικής προσφοράς είναι φυσική λειτουργία σε κάθε κοινωνικό σύνολο» και επόμενο είναι οι εκπαιδευτικοί να μην εξαιρούνται από αυτή την πραγματικότητα. Τονίζεται πως η αξιολόγηση δεν είναι εργαλείο μισθολογικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, αλλά θα χρησιμοποιείται αποκλειστικά για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ο νόμος 1966/1991 έχει συνολικά 23 άρθρα και από αυτά τα άρθρα 8 και 9 αφορούν την επιλογή σχολικών συμβούλων. Με το νόμο 2043/1992 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου βρίσκεται στα χέρια των συμβούλων και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ο Ν.2043/1992 αλλάζει τα άρθρα των Ν.1566/1985 και Ν.309/1976 που σχετίζονται με την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων και διευθυντών γραφείων & διευθύνσεων εκπαίδευσης, καθώς και τα καθήκοντα των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων των σχολείων που έχουν σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το Π.Δ. 320/1993 εξειδικεύει τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων και των διευθυντών. ΟΛΜΕ και ΔΟΕ απορρίπτουν το Π.Δ. ως προϊόν «αναχρονισμού και αναπαλαίωσης». Η εγκύκλιος (Διαταγή ΥΠΕΠΘ Δ2/24168/25-11-1993) της κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ αναστέλλει την εφαρμογή του Π.Δ. 320/1993. Το 1997 ψηφίζεται ο νόμος 2525/1997 που συστήνει το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών. Το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, σύμφωνα με τον Ν.2525/97 & το Π.Δ. 140/98, θα αξιολογεί τα στελέχη της Εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς, και τα μέλη του θα συντάσσουν τις σχετικές εκθέσεις. Η αναγκαιότητα για τη συγκεκριμένη παρέμβαση φαίνεται να πηγάζει από την έκθεση των εμπειρογνομώνων του ΟΟΣΑ (1997). Ο νόμος δημιουργεί μια ιεραρχική πυραμίδα αξιολόγησης, στη βάση της οποίας βρίσκεται ο εκπαιδευτικός. Προτείνεται εξωτερική αξιολόγηση, ενώ το σχέδιο νόμου διαχώριζε την εξωτερική από την εσωτερική. Σύμφωνα με το νομοσχέδιο αξιολογούν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων, οι σχολικοί σύμβουλοι και το ΣΜΑ. Τα δεκατρία ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ. που ιδρύει θα συλλέγουν και θα επεξεργάζονται στοιχεία τα οποία θα διευκολύνουν την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Το 1998 ακολουθεί η έκδοση της Υπουργικής Απόφασης Δ2/1938/26-2-1998<sup>1034</sup>. Η Υ.Α. και το Π.Δ. προκαλούν έντονες αντιδράσεις, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την αναστολή της εφαρμογής της αξιολόγησης. Με την εγκύκλιο Γ2/4791/07-09-1998 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έρχεται να ολοκληρώσει το νομοθετικό έργο που ξεκίνησε με την ψήφιση του Ν.2525/1997, και έπειτα με το Π.Δ. 140/98 και την απόφαση Δ2/1938/26-2-98 που εκδόθηκαν σε εφαρμογή του άρθρου 8, παρ. 4 του ιδίου. Το Π.Δ. και η Υ.Α. είναι λεπτομερέστατα και απαιτούν δείκτες ποιότητας ανάλογα με το χαρακτήρα της αξιολογούμενης σχολικής μονάδας, εκπόνηση εργασίας από τον αξιολογούμενο σχετικής με την ειδικότητά του, επιλογή στελεχών με αξιοποίηση των αξιολογικών εκθέσεων κ.λπ. Υπάρχει μια εμμονή στο λόγο των νομοθετημάτων για τη δυνατότητα των ενεχομένων να προβούν σε ενστάσεις αλλά και να τονίσουν τη σύνδεση μεταξύ αξιολόγησης και βελτίωσης της ποιότητας, προσπαθώντας να καμφθεί η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για τη διαβλητότητα της αξιολογικής διαδικασίας αλλά και για την τιμωρητική της διάθεση. Η ΟΛΜΕ και η ΔΟΕ διατείνονται πως οι αξιολογικές διαδικασίες είναι συντηρητικές,

<sup>1034</sup> Εδώ, είναι ευδιάκριτη μια επιμονή στη σύνδεση αξιολόγησης και βελτίωσης/ποιοτικής αναβάθμισης.

αυταρχικές, προωθούν μια αξιολόγηση ιεραρχική και γραφειοκρατική. Τελικά, η αξιολόγηση δεν εφαρμόζεται για ακόμα μια φορά.

Την περίοδο μετά το 2000 στην εφαρμογή της αξιολόγησης εμπλέκεται έντονα η Ε.Ε., καθώς η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί βασικό μέλημά της. Με το Π.Δ. 25/2002 τροποποιείται η διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Ο Ν.2986/2002 θέτει το σκοπό, το στόχο και το χαρακτήρα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγησή τους από αυστηρά ελεγκτική μετατρέπεται σε ανατροφοδοτική, καταργείται το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, θεσμοθετούνται οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης και εισάγεται η εθελοντική αξιολόγηση σε περίπτωση υπηρεσιακής μεταβολής. Ο νόμος έρχεται κυρίως για να θεραπεύσει, ανεπιτυχώς τελικά, τις αντιδράσεις στο νόμο Αρσένη. Ορίζονται ως στόχοι της αξιολόγησης η στήριξη, η ενίσχυση, η διόρθωση αδυναμιών και η βελτίωση. Το Κ.Ε.Ε. και το Π.Ι. αναλαμβάνουν την αξιολόγηση των σχολείων, ενώ ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο Οικείος Σχολικός Σύμβουλος αξιολογούν τον εκπαιδευτικό. Για το νόμο 2986/2002 δεν εκδόθηκαν ποτέ οι αναγκαίες κανονιστικές πράξεις, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να υλοποιηθεί. Τον Ιούλιο του 2002 δημοσιοποιείται Πρόταση Π.Δ. για την Αξιολόγηση, η οποία δεν αποποιείται τον ελεγκτικό χαρακτήρα. Το μόνο που συνδέεται μαζί του είναι η Απόφαση: Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002, που καθορίζει τα καθήκοντα των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών, των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολείων, και των συλλόγων διδασκόντων όπως αναφέρονταν στο άρθρο 2 §6 του Ν.2986/2002. Η απόφαση ορίζει ξεκάθαρα την ιεραρχία που ακολουθούν οι αξιολογικές διαδικασίες: οι περιφερειάρχες αξιολογούν τους διευθυντές εκπαίδευσης, τα τμήματα παιδαγωγικής καθοδήγησης των περιφερειών αξιολογούν το έργο των σχολικών συμβούλων, οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο των σχολείων της περιοχής τους, οι διευθυντές εκπαίδευσης μετέχουν στην αξιολόγηση των προϊσταμένων γραφείων, των διευθυντών σχολείων και των διοικητικών υπαλλήλων της διεύθυνσης, οι προϊστάμενοι γραφείων εκπαίδευσης μετέχουν στην αξιολόγηση των διευθυντών σχολείων, των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων του γραφείου τους, οι διευθυντές σχολικών μονάδων συντάσσουν τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό. Ο Αλέξης Δημαράς θεωρεί πως στην Ελλάδα «*διαμορφώνεται μάλλον υπουργική παρά κυβερνητική πολιτική*» και αυτό το βλέπουμε να επαληθεύεται από τον Ν.3467/2006 που περιέχει διατάξεις υποστηρικτικές προς τη «*γραμμή της υπουργού*» για την επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση. Η Αντιπολίτευση μαινεται για τη διαβλητότητα των κριτηρίων, που εμφανώς έχουν επιλεγεί ώστε να μονιμοποιηθούν τα προσωρινά στελέχη που τοποθέτησε η Υπουργός το 2004.

Λίγο πριν τη συζήτηση του νομοσχεδίου Ν.3848/2010 στην επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής, η Διαμαντοπούλου με την Εγκύκλιο ΕΓΚ.Γ1/37100/31-03-2010 ενεργοποιεί την αξιολόγηση στα σχολεία. Συγκεκριμένα, κάνει λόγο για αυτοαξιολόγηση που έχει στόχο την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας. Το 2010 ψηφίζεται ένα πολυνομοσχέδιο (Ν.3848/2010) για την Κάλυψη Θέσεων και Λειτουργικών Αναγκών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, την Επιλογή Στελεχών της Εκπαίδευσης και τα Θέματα Υπηρεσιακών μεταβολών και Αξιολόγησης. Το άρθρο 32 «Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών» αναφέρεται συνοπτικά στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία αφορά αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. Η προσέγγιση Διαμαντοπούλου θεωρούμε πως είναι η πληρέστερη όλων, καθώς η Υπουργός θεσμοθετεί (Ν.3848/2010) αλλά και εκδίδει τις εφαρμοστικές αποφάσεις και εγκυκλίους ώστε η αξιολόγηση, συγκεκριμένα η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, να ξεκινήσει άμεσα. Υπεύθυνα για την υποστήριξη των σχολικών μονάδων ορίζονται το Υπουργείο και το ΚΕΕ. Οι βουλευτές έχουν ενημερωθεί μέσω του σημειώματος «Νέο Σχολείο» πριν την ψήφιση του νομοσχεδίου και τον Απρίλιο-Ιούνιο 2010 έχει επιχειρηθεί πιλοτική εφαρμογή του μέτρου. Δεν ξεχνάμε πως το σύνθημα «*πρώτα ο μαθητής*» στο όραμα της Διαμαντοπούλου προκάλεσε πολλών ειδών αντιδράσεις. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση η επιδίωξη για «*σύγκλιση με τους στόχους που έχουν τεθεί για την εκπαίδευση από την Ε.Ε*» είναι πρόδηλη. Ο Ν.3966/2011 ασχολείται με το θεσμικό πλαίσιο των πρότυπων πειραματικών σχολείων

(ΠΠΣ) και την ίδρυση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Χρειάζεται επίσης να σημειωθεί πως αποτελεί το μοναδικό νόμο αξιολόγησης που έχει εφαρμοστεί στην Ελλάδα. Το άρθρο 50 του νόμου «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων και του προσωπικού τους» φιλοδοξεί να διασφαλίσει την ποιότητα του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου με συστηματική εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση. Η εφαρμογή της αξιολόγησης στα ΠΠΣ προκάλεσε τη δυσφορία του συνόλου των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε αυτά (η πλειοψηφία τους δήλωσε ότι η διαδικασία ήταν 'τραυματική', 'σκληρή', 'βίαιη', 'εξαιρετικά αγχωτική' και αρκετοί την κατήγγειλαν ως 'άδικη' και 'μεροληπτική'). Εκτός από την αυτοαξιολόγηση, και η αξιολόγηση στα ΠΠΣ θεωρήθηκε πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία κουλτούρας αυτοαξιολόγησης. Από το γεγονός αυτό εκπορεύεται και η σύμπτωση των κομμάτων για την εφαρμογή της. Στη συζήτηση κατ' άρθρο ΠΑΣΟΚ, ΝΔ και ΛΑ.Ο.Σ συναινούν στη γενίκευση της διαδικασίας και οι βουλευτές των κομμάτων πιστεύουν πως θα βοηθήσει στην ανάδειξη των σχολείων σε "κοιτίδες ποιοτικής εκπαίδευσης". Είναι λογικό να υπάρξουν ελεγχόμενες αντιδράσεις, μικρότερης κλίμακας, αφού το εκπαιδευτικό προσωπικό που εμπλέκεται είναι αυξημένων τυπικών προσόντων. Το Φεβρουάριο του 2012 η Υφυπουργός Χριστοφιλοπούλου εκδίδει εγκύκλιο, ΕΓΚ.Γ1/14841/13-2-2012, με την οποία ανακοινώνει την εφαρμογή της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου σε όλες τις σχολικές μονάδες, με την έναρξη του σχολικού έτους 2012-2013, και παρουσιάζει το χρονοδιάγραμμα των δράσεων της ΑΕΕ και του Υπ. Παιδείας. Στις 5-3-2013 ο Υφυπουργός Θεόδωρος Παπαθεοδώρου εκδίδει εγκύκλιο, ΕΓΚ.Γ1/30973/05-03-2013, με την οποία ανακοινώνει την εφαρμογή της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου σε όλες τις σχολικές μονάδες, με την έναρξη του σχολικού έτους 2013-2014. Προσδιορίζεται, αρχικά, ο σκοπός της αξιολόγησης και επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, να δημιουργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης. Τέλος, καθορίζεται λεπτομερώς η διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων (ΥΑ.30972/Γ1/15-03-2013). Το 2013, εν μέσω έντονων αντιπαραθέσεων για την αξιολόγηση, πολιτικών και οικονομικών αναταραχών, ψηφίζεται και ο Ν.4142/2013. Της ψήφισης του νόμου προηγούνται, αλλά και έπονται, εκδόσεις εγκυκλίων και Υ.Α. που προσπαθούν να γενικεύσουν την εφαρμογή της αξιολόγησης και να καμφθούν οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών με κάθε τρόπο. Το βασικό του άρθρο αφορά τη δημιουργία της ΑΔΙΠΠΔΕ<sup>1035</sup>. Στις 23-10-2013 ο Υφυπουργός Συμείων Κεδίκογλου εκδίδει εγκύκλιο, ΕΓΚ.Γ1/157723/23-10-2013, με την οποία ανακοινώνει πως με την έναρξη του σχολικού έτους 2013-2014, η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας με τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, θα εφαρμοστεί σταδιακά σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας. Ο Ν.4142/2013 υπενθυμίζει πως διαδικασίες και κριτήρια είναι σε αρμονία με τα διεθνή πρότυπα, δηλώνει πως θα υποστηριχθούν όλες οι σχολικές μονάδες, αλλά και γνωστοποιεί ότι οι εκθέσεις αξιολόγησης θα δημοσιοποιούνται, προκαλώντας τα γνωστά από τη διεθνή εμπειρία αποτελέσματα. Στην εξειδίκευση των κριτηρίων λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες ανά γεωγραφική περιοχή και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Η λειτουργία της ΑΔΙΠΠΔΕ θυμίζει έντονα αυτήν του Ofsted στην Αγγλία. Το Π.Δ. 152/2013 είναι ένα εκτενές προεδρικό διάταγμα, που υπογράφουν οι Υπουργοί Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος, και Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, Κυριάκος Μητσοτάκης, και οι διατάξεις του αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (συμπεριλαμβάνονται και όλες οι κατηγορίες εκπαιδευτικών με θέση ευθύνης). Ενσωματώνει τμήματα της λογικής της αξιολογικής διαδικασίας των πρότυπων πειραματικών σχολείων. Το Π.Δ. επικαλείται άρθρα του Ν.4024/2011 και δρα σε συμφωνία με αυτόν ("το τιμωρητικό" τμήμα του είναι οι συνέπειες για τον συνολικά ελλιπή εκπαιδευτικό με βάση το άρθρο 8 §4). Στις 10-12-2013 ο Υφυπουργός Συμείων Κεδίκογλου εκδίδει την εγκύκλιο, ΕΓΚ.Γ1/190089/10-12-2013, όπου τονίζεται πως η ΑΕΕ έχει σκοπό, κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της, να εισάγει το πνεύμα της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο και να θεμελιώσει σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Υπογραμμίζεται (κυριολεκτικά) πως «Η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία είναι υποχρεωτική και την ευθύνη υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές των σχολικών

<sup>1035</sup> Επιχειρείται μερική αντιγραφή του Ofsted, με επικέντρωση σε αυτοαξιολόγηση, ώστε να χτιστεί η κουλτούρα της αξιολόγησης και να καμφθούν οι αντιδράσεις.



μονάδων, με την επιστημονική/παιδαγωγική στήριξη των Σχ. Συμβούλων και τη διοικητική των Δ/ντων Διευθύνσεων». Η αντίδραση των εκπαιδευτικών είναι καθολική και έντονη, ενώ έχει ήδη προηγηθεί ρήξη το Μάιο του 2013 με το «Φύλλο Επίταξης» του Υπουργείου Παιδείας. Οι συνδικαλιστικοί φορείς προσπαθούν να ανακόψουν την έκδοση εγκυκλίων για τη γενίκευση της εφαρμογής της αξιολόγησης και την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στην εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ. Η διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση του Π.Δ. 152/2013 στο μυαλό των μάχιμων εκπαιδευτικών συνδέθηκε, εξαιτίας των συνδικαλιστών του κλάδου που εκμεταλλεύτηκαν με μικροκομματικά κριτήρια το φόβο τους, με την τιμωρία. Θεωρούμε ότι το Π.Δ. ήταν αυστηρό ως προς τον ακριβή καθορισμό των κριτηρίων και των συντελεστών βαρύτητας. Το κομμάτι της αξιολόγησης που υλοποιείται με ποιοτικά μέσα (συνεντεύξεις, παρατήρηση, αποτίμηση ποιότητας διδασκαλίας κ.λπ.) έκανε τους εκπαιδευτικούς να πιστεύουν πως αυτή μπορεί να λειτουργήσει μεροληπτικά. Το πολιτικό σύστημα της χώρας έχει ταυτιστεί με ένα πλήθος αναξιοκρατικών ρυθμίσεων και αυτό δημιουργεί ανασφάλεια, οδηγώντας σε ένα διαρκή αγώνα για ακύρωση της αξιολόγησης.

Ένα σημάδι της αμφιθυμίας των ελλήνων πολιτικών σχετικά με τη θέσπιση των αξιολογικών διαδικασιών, και κυρίως με τη συνακόλουθη εφαρμογή των νομοθετημάτων, είναι η διαφορετική στάση των κομμάτων απέναντι στην αξιολόγηση των ΠΠΣ. Όταν ο λόγος αφορά το σύνολο των απλών σχολείων δεν πρυτανεύει η λογική, αυτή που στηρίζεται στη βαθύτερη πίστη όλων πως η εκπαίδευση πρέπει με κάποιο τρόπο να αξιολογείται, αλλά τα κομματικά συμφέροντα. Έτσι βλέπουμε τα νομοσχέδια της αξιολόγησης, παρά το γεγονός πως στη βάση τους διαφέρουν ελάχιστα και ενσωματώνουν τις απαιτήσεις των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών, να καταψηφίζονται από τη μείζονα αντιπολίτευση, η οποία πριν λίγο καιρό κυβερνούσε. Δεν παραβλέπουμε το γεγονός ότι στα αξιολογικά κριτήρια τα κόμματα προσπαθούν να ενσωματώσουν παραμέτρους που θα ευνοήσουν τα “δικά τους παιδιά”. Ωστόσο, η συζήτηση στο κοινοβούλιο, που καταλήγει αψιμαχία, δεν εκκινεί από τη βάση του να επιτευχθεί συναίνεση –είναι από την αρχή ιδεολογικά φορτισμένη για ρήξη.

Στην Ελλάδα ο καταγιγισμός των νομοθετημάτων για την αξιολόγηση, που παραμένουν ακόμα ανεφάρμοστα, και η αγωνία από τη μεριά των αξιολογούμενων να τα ακυρώσουν στην πράξη, μαρτυρούν πως ο θεσμός λειτουργεί εργαλειακά στα χέρια της εξουσίας και των συνδικαλιστών. Κατά περίπτωση στοχεύουν στον έλεγχο, στην εξαγορά οπαδών, στον προσεταιρισμό της κοινής γνώμης, σε ανταλλαγές με οφέλη που προκύπτουν από δεσμεύσεις των χωρών απέναντι σε διεθνείς οργανισμούς.

### **Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία από το 1974 μέχρι το 2013**

Στη Μ. Βρετανία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με εντελώς διαφορετικό καθεστώς από τους Έλληνες συναδέλφους τους οι οποίοι είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Η αγγλική φράση που απαντάται στα Acts (Νόμοι), τα Statutory Instruments (Κανονισμοί που στηρίζονται/υλοποιούν άρθρα νόμων) και τα Model Policies for teacher appraisal (Μοντέλα πολιτικών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών) είναι “*teachers’ appraisal*”. Τα θεσπίσματα που διέπουν την αξιολόγησή τους είναι: ο νόμος *Education Act 1986 (2)*, οι Κανονισμοί *The Education (School Teachers’ Appraisal) (England and Wales) Regulations 1991 [1991 No. 1511]*, οι οποίοι εκδίδονται δυνάμει των άρθρων 49 και 63 του *Education (No. 2) Act 1986* και τίθενται σε ισχύ στις 14 Αυγούστου 1991, ο νόμος *Education Act 2002* και οι Κανονισμοί *The Education (School Teachers’ Appraisal) (England) Regulations 2012 [2012 No. 115]* που υλοποιούν δεσμεύσεις του άρθρου 131 του *Education Act 2002*. Στους κανονισμούς *The Education (School Teachers’ Appraisal) (England and Wales) Regulations 1991* ορίζονται οι στόχοι της αξιολόγησης. Οι βασικοί στόχοι αφορούν τη βελτίωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την αρωγή στους διευθυντές για να βελτιώσουν τους εκπαιδευτικούς των σχολικών τους μονάδων και τις δυνατότητές τους. Κάθε εκπαιδευτικός αξιολογείται με βάση ένα διετή συνεχόμενο αξιολογικό κύκλο. Κάποιοι από τους τρόπους αξιολόγησης Διευθυντών και εκπαιδευτικών είναι η παρατήρηση των καθηκόντων τους, η συνέντευξη και η επισκόπηση των

επιτευγμάτων τους. Είναι ευδιάκριτος ο θετικός τρόπος με τον οποίο περιγράφεται η αξιολογική διαδικασία, που με τη χρήση μιας παραγόμενης αξιολογικής έκθεσης καταλήγει σε δράσεις βελτίωσης. Οι αξιολογούμενοι έχουν τη δυνατότητα να καταγγείλουν την έκθεση και έτσι θεωρητικά περιχαράκωνεται η αξιοπιστία της διαδικασίας. Εντούτοις, παρά το θετικό πνεύμα του νομοθέτη, υπάρχει η δυνατότητα οι Διευθυντές και οι Chief Education Officers να τη λάβουν υπόψη τους και η έκθεση να επηρεάσει την προαγωγή, την απόλυση, την πειθαρχική δίωξη των εκπαιδευτικών ή τη μεταβολή του μισθού τους. Σε μια κοινωνία όπως η Βρετανική, συνηθισμένη να λογοδοτεί, αυτό μοιάζει απόλυτα φυσικό. Με την αντικατάσταση του άρθρου 49 του *Education (No. 2) Act 1986* από το 131 του *Education Act 2002*, γίνεται ξεκάθαρο ότι η αξιολόγηση είναι αλληλένδετη με τον καθορισμό του μισθού του εκπαιδευτικού.

Ο οδηγός *Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies 2011 [Introduction Updated June 2013]* περιλαμβάνει τα Teachers' Standards που χρησιμοποιούνται στην Αγγλία από το Σεπτέμβριο του 2012. Τα standards αυτά ορίζουν τις ελάχιστες απαιτήσεις ώστε ένας εκπαιδευτικός να πιστοποιηθεί με Qualified Teacher Status (QTS). Τα συγκεκριμένα standards χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσω του *The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012*. Τα πρότυπα αναφέρονται στην ακόλουθη νομοθεσία: *Schedule 2 of The Education (School Teachers' Qualifications) (England) Regulations 2003*, *The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012*. Τα standards του οδηγού αποτελούν ένα βασικό πλαίσιο λειτουργίας των εκπαιδευτικών· υπογραμμίζουν τα σημεία που πρέπει να δώσουν βάρος, να αξιολογηθούν και να λάβουν επανάδραση από τους συναδέλφους τους. Τα πρότυπα αυτά θέτουν ως πρώτη προτεραιότητα την εκπαίδευση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι ειλικρινείς και ακέραιοι, να γνωρίζουν άριστα το γνωστικό τους αντικείμενο, να αξιολογούν παραγωγικά τους μαθητές τους, να αυτοαξιολογούνται, να τηρούν το νομοθετικό πλαίσιο, να έχουν άρτιες επαγγελματικές σχέσεις, να συνεργάζονται με τους γονείς κ.λπ. Ο οδηγός βρίσκεται στη διάθεση όσων δικαιούνται να διενεργούν αξιολογήσεις (*school leaders, school staff and governing bodies*). Στον κανονισμό 7 του *The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012 [No. 115]* αποκαλύπτεται μια ιεραρχική δομή στην εφαρμογή της αξιολόγησης. Το Σώμα Διοίκησης του σχολείου αξιολογεί την επίδοση του διευθυντή με τη συμβολή εξωτερικού συμβούλου, ο Διευθυντής του σχολείου αξιολογεί την επίδοση των εκπαιδευτικών και η LEA αξιολογεί την επίδοση κάθε unattached teacher που απασχολεί.

Οι κανονισμοί αξιολόγησης εκπαιδευτικών *Teacher appraisal and capability: A model policy for schools 2012* εφαρμόζονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε maintained schools ή αυτόνομα στις τοπικές αρχές. Ισχύει το νομοθετικό πλαίσιο της Πράξης *The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012*, η οποία αντικατέστησε την Πράξη *The Education (School Teacher Performance Management) (England) Regulations 2006*. Επιτρέπεται στα σχολεία να εφαρμόσουν τις δικές τους πολιτικές, αρκεί να μην έρχονται σε ρήξη με την κείμενη νομοθεσία. Τα σχολεία και οι τοπικές αρχές οφείλουν να έχουν μια πολιτική αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς και μια για το υπόλοιπο προσωπικό που να χειρίζεται την έλλειψη ικανότητας (lack of capability). Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται μόνο σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων, αλλά αν τα σχολεία επιθυμούν μπορεί να προσαρμοστεί ώστε να το χρησιμοποιήσουν και στο υπόλοιπο προσωπικό. Το μοντέλο αυτό είναι προαιρετικό και τα σχολεία μπορούν να δομήσουν πάνω σε αυτό τις πολιτικές τους. Αποτελεί καλή πρακτική για τα σχολεία να συμβουλευούνται το προσωπικό τους σχετικά με τις πολιτικές αξιολόγησης και ικανότητας (appraisal and capability policies). Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δημόσιοι υπάλληλοι και οι σχολάρχες (είτε ιδιώτες είτε η κυβέρνηση) οφείλουν να ακολουθούν την κείμενη νομοθεσία αλλά και να έχουν μια πολιτική αξιολόγησης για το χειρισμό της έλλειψης ικανότητας. Μέχρι το 2013 το μοντέλο αυτό βρίσκεται σε εφαρμογή. Χωρίζεται σε δύο μέρη, με το πρώτο να αφορά την αξιολόγηση με βάση τα Appraisal Regulations και το δεύτερο να ορίζει την τυπική "capability procedure", η οποία εφαρμόζεται μόνο σε καθηγητές και διευθυντές που η απόδοσή τους εμφανίζει προβλήματα. Το πρώτο μέρος της διαδικασίας ενσωματώνει τη λογική των επιχειρήσεων (συμφωνία για τις διαδικασίες μεταξύ των μερών, S.M.A.R.T objectives, παρατήρηση εν ώρα υπηρεσίας, διαφορετική

αντιμετώπιση πιστοποιημένων εκπαιδευτικών, διαφοροποίηση ανά σχολική μονάδα, παροχή ανατροφοδότησης στους αξιολογούμενους, σχεδίαση πλάνου υποστήριξης που απαιτείται από κοινού με τον αξιολογητή, επανεκτίμηση προόδου, ενημέρωση εξαρχής για τις συνέπειες μη βελτίωσης, δημιουργία γραπτής αναφοράς που αναφέρει το ποσοστό επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί, αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των ενεχομένων, δυνατότητα να γίνει σύσταση για την αμοιβή του αξιολογούμενου με βάση τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας, χρήση των αποτελεσμάτων για να τροφοδοτηθεί η διαδικασία σχεδιασμού της επόμενης περιόδου αξιολόγησης). Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τη διαδικασία για όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα και στοχεύει να προσδιοριστούν οι ελλείψεις, να υπάρχει υποστήριξη για την απαιτούμενη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού, να γίνει ακριβές χρονοδιάγραμμα για τη βελτίωση, να προειδοποιηθεί επίσημα ο εκπαιδευτικός πως αν δεν βελτιωθεί μπορεί να οδηγηθεί σε απόλυση. Για την υλοποίηση πραγματοποιούνται μια σειρά συναντήσεων αλλά και προβλέπονται στάδια εφέσεων.

Οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνιμοι υπάλληλοι και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας η απόλυση αποτελεί επιλογή του εργοδότη τους. Η διακοπή της σχέσης εργασίας εξαρτάται άμεσα από την απόδοσή τους. Τα μέλη της NUT έχουν νομική κάλυψη και τους παρέχονται συμβουλές για τις άδικες απολύσεις ή τις παραιτήσεις μελών με ευθύνη του εργοδότη (*constructive dismissal*). Εντούτοις, υπάρχουν περιπτώσεις που η απόλυση θεωρείται απόλυτα φυσιολογική (ζητήματα συμπεριφοράς, ανεπαρκή προσόντα, ζητήματα υγείας, πλεονάζον προσωπικό, λήξη του νόμιμου δικαιώματος να εργάζεται κάποιος στη Μ. Βρετανία κ.α.). Η αξιολόγηση, επομένως, είναι εργαλείο στα χέρια του εργοδότη, ώστε να επιλέξει το ανθρωπινό δυναμικό που πρέπει να παραμείνει στη σχολική μονάδα και το οποίο ανταποκρίνεται πλήρως στους στόχους που έχουν τεθεί από τη διοίκηση.

### **Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1974 μέχρι το 2013**

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας συνδυάζει χαρακτηριστικά εξωτερικής, εσωτερικής και συμμετοχικής αξιολόγησης.

Το Π.Δ. 320/1993 ορίζει τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της σύνταξης της έκθεσης αξιολόγησης. Το Π.Δ. προγραμματίζει τις δραστηριότητες στην αρχή της χρονιάς και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο τέλος του διδακτικού έτους από το σύλλογο διδασκόντων. Επιπλέον, προβλέπει η παραγόμενη έκθεση να υποβάλλεται στα Γραφεία Σχολικών Συμβούλων και τους προϊσταμένους Διευθύνσεων και έπειτα να διαβιβάζεται στο Υπουργείο Παιδείας και το Π.Ι., ώστε να αποτελέσει το υλικό για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του επόμενου έτους. Με τον Ν. 2525/1997, το Π.Δ. 140/1998 και την Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998 η σχολική μονάδα αυτο-αξιολογείται, αλλά και ετερο-αξιολογείται από τριμελή επιτροπή που έχει συστήσει η Ε.Α.Σ.Μ. Εμπλέκονται οι 400 αξιολογητές του ΣΜΑ και τα 13 ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ, και επιπλέον η αξιολόγηση είναι τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική. Ο Ν.2986/2002 προσδιορίζει πως οι σχολικές μονάδες θα αξιολογούνται από το Κ.Ε.Ε. και το Π.Ι. Ο νόμος επιχείρησε να απομακρύνει τις εντάσεις που δημιούργησε ο Ν.2525/1997, επαναλαμβάνοντας σε όλους τους τόνους ότι «η αξιολόγηση δεν είναι μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Το Κ.Ε.Ε. και το Π.Ι. αναλαμβάνουν να αναπτύξουν δείκτες και κριτήρια αξιολόγησης. Το Κ.Ε.Ε. συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στον Υπουργό Παιδείας. Το Π.Ι. αξιολογεί τόσο το εκπαιδευτικό έργο όσο και τους εκπαιδευτικούς. Οι δύο φορείς αναλαμβάνουν να στηρίξουν το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων. Και αυτός ο νόμος παραμένει ανεφάρμοστος, με το Κ.Ε.Ε. να σχεδιάζει απλά και να υλοποιεί ένα πρόγραμμα καταγραφής ποσοτικών στοιχείων των σχολικών μονάδων.

Η συνέχεια της θεσμοθέτησης για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι πιο επιθετική και προκαλεί την οργή των εκπαιδευτικών. Συνακόλουθα, η στάση του Υπουργείου Παιδείας σκληραίνει και γίνεται προσπάθεια να επιβληθεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, για να

καμφθούν οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών, να δημιουργηθεί η πολυπόθητη κουλτούρα αξιολόγησης, τέλος να προχωρήσει η υλοποίηση επιταγών που πηγάζουν από την Ε.Ε. και βρίσκονται καταγεγραμμένες στα ευρωπαϊκά κείμενα αλλά και σε αναφορές των υπερεθνικών οργανισμών. Τόσο ο νόμος 3848/2010 όσο και οι εφαρμοστικές εγκύκλιοι που ακολουθούν είναι στη λογική του κύκλου αξιολόγησης που εφαρμόζεται στην Αγγλία και σε άλλες Ευρωπαϊκές Χώρες (έναρξη διαδικασίας με σχέδιο δράσης, καταγραφή δυνατών και αδύναμων σημείων, προσπάθεια να βελτιωθούν τα αδύναμα σημεία, έλεγχος για τα πεπραγμένα, παραγωγή αξιολογικών εκθέσεων και δημοσιοποίησή τους, χρήση των εκθέσεων αξιολόγησης ώστε να διατυπωθούν προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά). Οι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν καθολικά και αυτό οδήγησε στην επίταξή τους το Μάιο του 2013, για να μην προβούν σε απεργιακές κινητοποιήσεις που θα εμπόδιζαν τη διεξαγωγή των πανελλαδικών εξετάσεων. Ο νομοθέτης εμμένει να προβάλλει το σκοπό της αξιολόγησης –βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας– επιδιώκοντας να δημιουργήσει κουλτούρα αξιολόγησης, να γίνει διάχυση καλών πρακτικών και να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία. Λίγο πριν τη θέσπιση του Ν.3848/2010 (2-5-2010), η Διαμαντοπούλου με την Εγκύκλιο ΕΓΚ.Γ1/37100/31-03-2010 ενεργοποιεί την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Το Φεβρουάριο του 2012, και ενώ βρίσκεται σε εξέλιξη η εφαρμογή της πιλοτικής φάσης της αξιολόγησης σε 500 σχολικές μονάδες, εκδίδεται η εγκύκλιος ΕΓΚ.Γ1/14841/13-2-2012, με την οποία ανακοινώνεται η εφαρμογή της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου σε όλες τις σχολικές μονάδες για το σχολικό έτος 2012-2013. Στις 5-3-2013 εκδίδεται η εγκύκλιος ΕΓΚ.Γ1/30973/05-03-2013, με την οποία ανακοινώνεται η εφαρμογή της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου σε όλες τις σχολικές μονάδες για το σχολικό έτος 2013-2014. Η πρώτη περίοδος εφαρμογής αναμένεται να έχει διάρκεια δύο έτη. Με την ΥΑ.30972/Γ1/15-03-2013 προσδιορίζεται αρχικά ο σκοπός της αξιολόγησης –βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθορίζεται το πλαίσιο της ΑΕΕ, δημιουργείται το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και δημιουργείται Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ σε εθνικό επίπεδο. Η Υ.Α. καθορίζει με λεπτομέρειες τη διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Το 2013 ψηφίζεται ο Ν.4142/2013 με τον οποίο δημιουργείται η ΑΔΙΠΠΔΕ. Η αποστολή της, μεταξύ άλλων, είναι η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, η εποπτεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και η μεταξιολόγηση των συστημάτων αξιολόγησης. Η ποιότητα έρχεται στο προσκήνιο και στα κριτήρια αξιολόγησης επικρατούν η συνέπεια υλοποίησης των προγραμμάτων δράσης που καταρτίζει η μονάδα, τα μαθησιακά αποτελέσματα, η ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού και του εκπαιδευτικού έργου όπως τεκμηριώνεται από την αξιολόγησή του από μαθητές και γονείς, η καταλληλότητα των προσόντων του διδακτικού προσωπικού, η ποιότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών, η ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στο στόχο για μείωση της μαθητικής διαρροής και στην αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού, εκφοβισμού και βίας. Ο λόγος επικεντρώνεται στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα. Στις 23-10-2013 εκδίδεται η εγκύκλιος ΕΓΚ.Γ1/157723/23-10-2013, με την οποία ανακοινώνεται πως, με την έναρξη του σχολικού έτους 2013-2014, η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας με τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης θα εφαρμοστεί σταδιακά σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας (Υπ. Απόφαση ΦΕΚ 614, τ. β'/5-3-2013 & Εγκύκλιος με Αριθμ. Πρωτ. 30973/Γ1/05-03-2013). Στις 10-12-2013 εκδίδεται η εγκύκλιος ΕΓΚ.Γ1/190089/10-12-2013, με τη λογική πως πρέπει να εισαχθεί το πνεύμα της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο αλλά και πως «Η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία είναι υποχρεωτική και την ευθύνη υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, με την επιστημονική/παιδαγωγική στήριξη των Σχ. Συμβούλων και τη διοικητική των Δ/ντων Διευθύνσεων».

Τίποτα από τα νομοθετήματα αυτά δεν εφαρμόστηκε, με εξαίρεση τη διοικητική απόδοση λόγου μέσω αναφορών από τη βάση προς την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας. Όλο το παραγόμενο υλικό από τις πιλοτικές απόπειρες συγκεντρώθηκε, αλλά δεν αξιοποιήθηκε τα επόμενα χρόνια, ενώ ανολοκλήρωτες έμειναν και οι δράσεις για την προετοιμασία της γενίκευσης του θεσμού. Ο λόγος των νομοθετημάτων από το 1974 μέχρι το 2013 άλλαξε σκοπεύοντας να αποστασιοποιηθεί από τον επιθεωρητισμό, τον έλεγχο, την επιβολή και την τιμωρία. Αυτό δεν

σημαίνει πως εξαλείφθηκαν οι παθογένειες της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο ισχυρός συνδικαλισμός και οι έντονες αντιδράσεις των ομοσπονδιών αποτρέπουν την εφαρμογή των νόμων, οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται ανεπαρκώς για τις αξιολογικές διαδικασίες αλλά και παραπληροφορούνται σκόπιμα για τις συνέπειες της αξιολόγησης στον εργασιακό τους βίο. Έννοιες όπως “η βελτίωση της ποιότητας” και “η παροχή ανατροφοδότησης” ηχούν ψευδείς στα αφτιά των μάχιμων εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν πειστεί πως όλα αυτά συγκαλύπτουν τις απόπειρες αποσταθεροποίησης της εργασίας τους και κρύβουν την άρση της μονιμότητάς τους και μάλιστα με τρόπο αναξιοκρατικό και υστερόβουλο.

### **Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία από το 1974 μέχρι το 2013**

Μέχρι το 1992 επιθεωρήσεις διενεργεί το Her Majesty's Inspectorate (HMI), το οποίο ιδρύθηκε το 1839. Η αξιολόγηση ξεκινά με στόχο τον έλεγχο της διάθεσης των χρημάτων του κράτους, ώστε να διαπιστωθεί αν τα elementary schools αξιοποιούσαν τα χρήματα βελτιώνοντας την εκπαίδευση των μαθητών. Στη λογική των Αγγλικανών βρίσκεται η έμφυτη ανάγκη της απόδοσης λόγου και το γεγονός πως οι πράξεις μας πρέπει να έχουν συνέπειες. Με γνώμονα αυτή τη λογική θεμελιώνεται τόσο νωρίς η επιθεώρηση. Η παραίτηση του γραμματέα της *Committee of the Privy Council on Education*, Sir James Kay-Shuttleworth, ήταν να μην ασκούν έλεγχο αλλά να παρέχουν βοήθεια· και αυτό στην περίπτωση που τους ζητείται και όχι αυτόκλητα. Αυτή η παραίτηση του Shuttleworth είχε επιπτώσεις ακόμα και στον 1944-Act, καθώς άφηνε το κράτος να εκκινεί τις επιθεωρήσεις χωρίς να ορίζει το σκοπό. Λίγο αργότερα, το 1861, οι επιχορηγήσεις – ακόμα και ο μισθός των δασκάλων– συνδέθηκαν με τα αποτελέσματα (payment by results). Η επιθεώρηση επεκτάθηκε προαιρετικά στη δευτεροβάθμια μετά το 1899. Οι επιθεωρητές στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα ελέγχουν και στέλνουν αναφορές στον Υπουργό Παιδείας με την περιγραφή των συνθηκών εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα. Ο θεσμός αποτελεί εργαλείο άσκησης πολιτικής για το αναλυτικό πρόγραμμα και την ποιότητα. Μεταπολεμικά και έως το 1970 οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη ελευθερία εντός της σχολικής αίθουσας (τι θα διδάξουν και πώς). Οι επιθεωρητές, παρά το αυξημένο τους κύρος, διαμεσολαβούν μεταξύ σχολείου και υπουργείου, χωρίς οι προτάσεις τους να είναι δεσμευτικές. Το σώμα παρήγε αξιόλογες αναφορές που επηρέαζαν το αναλυτικό πρόγραμμα, την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη χρηματοδότησή της. Η οργάνωσή του ήταν ιεραρχική και δομημένη έτσι ώστε να καλύπτονται όλες οι εκπαιδευτικές βαθμίδες και τα γνωστικά αντικείμενα. Εντούτοις, ο φόρτος εργασίας του HMI ήταν αναντίστοιχος με το δυναμικό του, έχοντας ως αποτέλεσμα αντί να διενεργούνται ανά πενταετία οι επιθεωρήσεις σε κάθε σχολείο κάποια να έχουν πάνω από 10 έτη να δεχθούν επιθεώρηση. Επιθεωρήσεις, μετά τον 1944-Act, μπορούν να διεξάγουν και αξιωματούχοι που ορίζονται από τις τοπικές αρχές. Όσο αυξάνονταν οι επιθεωρητές των LEAs τόσο οι HMIs περιορίζονταν στην παροχή συμβουλών προς την κυβέρνηση για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1960 το συμβουλευτικό κομμάτι της δουλειάς τους είχε αυξηθεί δυσανάλογα σε σχέση με τις επιθεωρήσεις. Σταδιακά η εκπαιδευτική πολιτική αλλάζει και ισχυροποιείται ο έλεγχος (π.χ. εισαγωγή του National Curriculum το 1988).

Έως το 1970 το HMI συμβουλεύει χωρίς πολιτική άποψη και οι αναφορές του περιλαμβάνουν την προσωπική αμερόληπτη άποψη των επιθεωρητών του. Αν κάποιος επιθεωρητής κληθεί να λειτουργήσει ως εκπρόσωπος του Υπουργού, πρέπει να συνταχθεί με την Κυβερνητική πολιτική. Την αποκλειστική ευθύνη του σχολείου έχει ο Διευθυντής αλλά τον περιορίζουν σε κάποιο βαθμό οι διαδικασίες επιθεώρησης· οι επιθεωρητές είναι σεβαστοί, δεν εκφράζουν τις πολιτικές τους θέσεις και γνωρίζουν άριστα πως λειτουργούν τα σχολεία εκ των έσω. Υπάρχουν και κάποιοι που θεωρούν πως οι επιθεωρητές στηρίζουν τη διοίκηση, επιβάλλουν τις απόψεις τους και έχουν σημαντική επιρροή στις LEAs.

Τη δεκαετία του 1970 οι επιθεωρητές των LEAs αυξάνονται και έχουν λόγο για τα διοικητικά θέματα, το σχεδιασμό, την κατανομή των χρημάτων, την παροχή άδειας για σχολικές δραστηριότητες και την έγκριση δραστηριοτήτων που δεν βρίσκονται στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 ο τρόπος επιθεώρησης αλλάζει. Σχηματίζονται ομάδες επιθεώρησης από το HMI, τα σχολεία επιθεωρούνται συστηματικά για μια εβδομάδα και δημιουργείται μια αναφορά που δημοσιεύεται. Ο πολιτικός ρόλος του HMI προκαλεί αναταράξεις στο Σώμα, καθώς η αναφορά που δημοσιοποιείται το φέρνει αντιμέτωπο με μια αντίφαση. Το HMI πρέπει να προασπίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης λέγοντας την άποψή του, αλλά δεν πρέπει να αντιμάχεται την κυβερνητική πολιτική.

Στο τέλος της δεκαετίας η κατάσταση του σώματος περιγράφεται από τη φράση “*HMI today have some influence but little power*”. Η δουλειά που απαιτείται από το σώμα είναι πολύ πιο απαιτητική (διενεργεί πλήρεις επιθεωρήσεις, παράγει reporting σε εθνικό επίπεδο, μπορεί να απαντά σε ζητήματα ποιότητας των σχολείων, εμπλέκεται στο διάλογο για τους δείκτες απόδοσης, είναι μέλος της διεθνούς ομάδας εργασίας για την εκπαιδευτική στατιστική –INES– που ανέπτυξε τη σειρά του OECD *Education at a Glance* κ.λπ.). Πριν τη δημιουργία του Ofsted το HMI βρέθηκε στη δυσάρεστη θέση να εκκινεί παρεμβάσεις των MME με αφορμή τις απαντήσεις του για θέματα ποιότητας της εκπαίδευσης. Συμπληρωματικά, παρείχε συμβουλές στο DES για την εκπαιδευτική πολιτική, συνέδραμε στην ανάπτυξη του national curriculum αλλά και του assessment programme. Ήταν η περίοδος όπου οι δυνατότητές του για παροχή αξιόπιστης έρευνας αμφισβητήθηκαν έντονα. Το HMI παρήγε αξιολογικό έργο για 153 ολόκληρα έτη και ωρίμασαν οι συνθήκες για να μεταλλαχθεί σε κάτι πιο σύγχρονο. Εν κατακλείδι, η θεσμική εξέλιξη βρισκόταν σε απόλυτη σύμπτωση με τον ιδεολογικό χαρακτήρα των μεταβολών που βίωσε το πολιτικό σύστημα της Αγγλίας.

Το 1992, με τον *1992 Education (Schools) Act*, δημιουργείται ο Ofsted με αρμοδιότητες να επιθεωρεί τα maintained primary και secondary schools και να παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες στο Υπουργείο Παιδείας σχετικά με τα εθνικά πρότυπα και τις τάσεις. Η υπηρεσία δεν υπάγεται σε υπουργείο αλλά αναφέρεται στο Κοινοβούλιο μέσω του Υπουργείου Παιδείας. Τον Ofsted δημιούργησε η κυβέρνηση Major με στόχο την ομοιομορφία στις αξιολογήσεις και με κεντρικό σύνθημα “*improvement through inspection*”. Στο νόμο υπογραμμίζεται πως ο HMCI ασκεί τα καθήκοντά του ‘σε αρμονία με τη γενικότερη κυβερνητική πολιτική’. Με Βασιλικό Διάταγμα διορίζεται ο HMCI και όλοι οι HMI αποτελούν το προσωπικό του Οργανισμού. Ο Ofsted ενημερώνει τον Υπουργό Παιδείας για την ποιότητα της εκπαίδευσης, για τη διαχείριση των οικονομικών και την ανάπτυξη των μαθητών σε όλα τα επίπεδα. Επιθεωρεί τα σχολεία και δημιουργεί αναφορές για τα σχολεία ή κάποιες τάξεις, και έχει την ευθύνη για το αρχείο επιθεωρητών (δημιουργία και τήρηση). Ετοιμάζει για τον Υπουργό μια ετήσια αναφορά που στη συνέχεια διαβιβάζεται στα δύο κοινοβουλευτικά σώματα. Ο Υπουργός έχει το δικαίωμα ανά πάσα στιγμή να ζητά από τις σχολικές μονάδες πληροφορίες που είναι χρήσιμες στους γονείς ώστε να επιλέξουν σχολείο. Ο νόμος περιγράφει λεπτομερώς τόσο τη διενέργεια της επιθεώρησης όσο και τη μετέπειτα διαδικασία· για παράδειγμα την εφαρμογή του σχεδίου δράσης για ένα σχολείο *at risk*.

Το πέμπτο μέρος του *Education Act 1993* επεκτείνει τον *1992 Education (Schools) Act*. Ο νόμος καθιστά υπεύθυνο τον HMCI να αποφασίζει τη χρονική στιγμή και τη διάρκεια της επιθεώρησης. Η γραπτή αναφορά που παράγεται από την επιθεώρηση, μαζί με τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν, θα στέλνεται στη διοίκηση του σχολείου και θα δημοσιοποιείται στο ευρύ κοινό. Ο νόμος *School Inspections Act 1996*, που ψηφίστηκε στις 24 Ιουλίου του 1996, ενοποίησε τις διατάξεις του *Education (Schools) Act 1992* με αυτές του πέμπτου μέρους του *Education Act 1993*. Από την περιγραφή των καθηκόντων του HMCI ξεχωρίζουμε πως πρέπει «όλα τα καθήκοντά του να τα ασκεί σε αρμονία με τη γενικότερη κυβερνητική πολιτική». Είναι ξεκάθαρο πως η νομοθεσία “υποτάσσει” τον HMCI στην εφαρμογή και προώθηση της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το status των σχολικών μονάδων και η χρηματοδότησή τους επηρεάζονται πλέον καθοριστικά από τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων του Ofsted. Ο Υπουργός μπορεί να μεταβιβάσει τη διοίκηση της σχολικής μονάδας σε μια Εκπαιδευτική Εταιρεία με στόχο αυτή να αφαιρέσει τα “ελαττώματα” που ανιχνεύτηκαν στη φάση της επιθεώρησης ή το σχολείο να μεταβεί σε status grant-maintained ή να κλείσει.

Ο *Education Act 1997* ψηφίζεται από τη Βουλή στις 21 Μάρτιου του 1997, λίγο πριν τις εκλογές (2 Μαΐου 1997) στις οποίες οι Tories αναμενόταν πως θα χάσουν. Ωστόσο, ο γενικός αυτός νόμος εφαρμόζεται και από την επόμενη Κυβέρνηση των Εργατικών. Το έκτο μέρος «*INSPECTION OF LOCAL EDUCATION AUTHORITIES AND SCHOOL INSPECTIONS*» αφορά την επιθεώρηση των LEAs και των σχολείων (άρθρα 38-41). Το 1997 η απειθαρχία που επικρατούσε στις σχολικές μονάδες της Αγγλίας έκανε την κυβέρνηση των Συντηρητικών να ψηφίσει ένα νόμο (*Education Act 1997*) που περιορίζει τις ελευθερίες και δεν προσπαθούσε να ρυθμίσει ήπια και ουσιαστικά τις αποκλίσεις από την επιθυμητή συμπεριφορά. Αυτός επαληθεύει τη θεωρία πως συχνά δημιουργούνται τάσεις στην κοινωνία με υπερκομματική χροιά. Η Κυβέρνηση των Εργατικών που ακολούθησε σε λίγους μήνες τον διατήρησε, αποδεικνύοντας ότι συνολικά η κοινωνία είχε πάρει μια στροφή προς το Συντηρητισμό και η τιμωρία αντί της αποτροπής ήταν αποδεκτή.

Από το 2003 υπάρχει το framework του Ofsted (*Inspecting Schools*) που υλοποιεί τον *School Inspections Act 1996*. Κάθε έξι χρόνια διενεργείται επιθεώρηση της σχολικής μονάδας. Το σχολείο ειδοποιείται 6-10 εβδομάδες πριν την προγραμματισμένη επιθεώρηση, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου συμπληρώνει την εξωτερική αξιολόγηση, οι επιθεωρητές παρακολουθούν τα μαθήματα και συλλέγουν στοιχεία, οι επιθεωρήσεις επικεντρώνονται στην ποιότητα της εκπαίδευσης και της ηγεσίας. Το αναλυτικό αυτό framework αποτελείται από εξειδικευμένο μοντέλο αξιολόγησης για κάθε τύπο σχολείου. Έχει τέσσερις βασικούς άξονες: δημιουργία αναφορών για τα standards που επιτυγχάνονται από τους μαθητές, αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, αξιολόγηση της ηγετικής θέσης του curriculum, αυστηρό πρωτόκολλο αξιολόγησης των γνωστικών του αντικειμένων. Η "*S4 self-evaluation report*" χρησιμοποιείται στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (strengths and weaknesses report). Στην Αγγλία, που βρίσκεται σε επόμενα αξιολογικά στάδια από την Ελλάδα, η αυτοαξιολόγηση πόρρω απέχει από το να χρησιμοποιείται ως δούρειος ίππος για την άλωση των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών. Αποτελεί βάση συζήτησης του lead inspector με το διευθυντή και το Σώμα Διοίκησης της σχολικής μονάδας, ενώ η ποιότητα της αυτοαξιολόγησης είναι ενδεικτική της ποιότητας της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Η επιθεώρηση κλείνει με μια αναλυτική έκθεση που δημοσιοποιείται και στέλνεται σε όλους τους ενεχομένους (Ofsted, διευθυντή του σχολείου, αρμόδια αρχή, το *Learning and Skills Council* για τα secondary schools with sixth forms, τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών). Το σχέδιο δράσης που δημιουργείται με βάση την έκθεση, δημοσιοποιείται και αυτό. Η δημοσιοποίηση στοχεύει πρωταρχικά στη διαφάνεια και τη διευκόλυνση της επιλογής σχολείου. Ωστόσο, δίνει τη δυνατότητα να καταταγούν τα σχολεία με κάποιες δευτερογενείς ταξινομήσεις και κριτήρια (από φορείς, πανεπιστήμια ή MME) και να παραχθούν league tables. Οι πίνακες αυτοί έχουν κατακριθεί περισσότερο από οτιδήποτε άλλο ως μέρος της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς μετά τη δημιουργία τους δεν μπορούν να απεικονίσουν τα ποιοτικά στοιχεία από τα οποία προέκυψαν και τα ποσοτικά στοιχεία τους δύνανται να στιγματίσουν τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς τους ανεπανόρθωτα. Οι αξιολογικές αυτές διαδικασίες κατηγορούνται πως δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών και αυξάνουν τη γραφειοκρατία στη σχολική μονάδα. Ακόμα πιο σημαντικό είναι πως αρκετοί εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να θέσουν στο έργο τους εξαρχής μετρήσιμους στόχους και παύουν να είναι δημιουργικοί υπό το φόβο μιας κακής αξιολόγησης του έργου τους.

Εδώ αξίζει να αναφέρουμε πως στην Αγγλία λειτουργεί και η μεταξιολόγηση (αξιολόγηση του αξιολογητή). Η αποτελεσματικότητα του Ofsted, και τα αποτελέσματα των διαδικασιών του στις επιδόσεις των σχολείων, αξιολογήθηκαν από τον Ofsted και το *Institute of Education* στην έκθεση «*Improvement through Inspection*» (Ιούλιος 2004), καθώς και από την *Education and Skills Committee* στην έκθεσή της «*The work of Ofsted*» που δημοσιεύτηκε το Σεπτέμβριο του 2004, ενώ έκτοτε αξιολογείται από τα στοιχεία που συλλέγονται από την *Education and Skills Committee*.

Ο νόμος *Education Act 2005* δημιουργεί το νομοθετικό πλαίσιο για τις προτάσεις της Κυβέρνησης «*New Relationship with Schools*» και του Υπουργείου Παιδείας «*Five Year Strategy for Children and Learners*», με κύριο μέρος τη μεταρρύθμιση του συστήματος επιθεώρησης. Ένα βασικό χαρακτηριστικό «*της νέας σχέσης με τα σχολεία*» είναι ένα σύστημα επιθεώρησης που προβλέπει συχνότερες και πιο σύντομες επιθεωρήσεις βασισμένες στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Το

νομοσχέδιο καταργεί τον *School Inspections Act-1996* και θεσπίζει εκ νέου πολλές από τις διατάξεις του, έχοντας προβεί σε σημαντικές αλλαγές. Ο HMI αποκτά ως νέο καθήκον να ενημερώνει τον υπουργό αν τα σχολεία έχουν αναπτύξει αυστηρές εσωτερικές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, αναλαμβάνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συνεχίζει να ασκεί τα καθήκοντά του σε αρμονία με τη γενικότερη κυβερνητική πολιτική. Ο Chief Inspector δεν είναι πια υποχρεωμένος να διατηρεί μητρώο επιθεωρητών, είναι υπεύθυνος για όλες τις επιθεωρήσεις και λογοδοτεί για όλες τις αναφορές που παράγονται. Οι αναφορές οφείλουν να περιέχουν τις παρατηρήσεις για “τη συμβολή του σχολείου στην ευημερία των μαθητών<sup>1036</sup>”. Όταν εκκινεί μια επιθεώρηση οι γονείς ειδοποιούνται και καταθέτουν τις απόψεις τους για θέματα που αφορούν το σχολείο. Ο Νόμος δίνει μεγαλύτερο περιθώριο στις LEAs να ιδρύσουν διαφορετικούς τύπους σχολικών μονάδων προωθώντας την ποικιλομορφία. Ο HMI δικαιούται να διορίζει additional inspectors, είτε προσλαμβάνοντας ανεξάρτητους επιθεωρητές είτε μέσω των inspection service providers.

Ο *Education and Inspections Act-2006* έλαβε τη βασιλική συγκατάθεση στις 8 Νοεμβρίου 2006. Ο νόμος υλοποιεί τις προτάσεις του *White Paper: Higher Standards, Better Schools for All*, το οποίο εκδόθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2005. Μετά τον προϋπολογισμό του Μαρτίου του 2005 η χώρα εισέρχεται σε κλίμα δημοσιονομικής λιτότητας και αυτό απεικονίζεται και στην παιδεία (π.χ. μειώνονται οι υπηρεσίες που είχαν αλληλοεπικάλυψη δραστηριοτήτων και ο συντονισμός βελτιώνεται). Ο Ofsted επεκτείνει τις αρμοδιότητές του, με τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων άλλων φορέων προς αυτόν. Σημαντικές αλλαγές έχει και ο τρόπος εργασίας του φορέα. Τα πανεπιστήμια παραμένουν στην αρμοδιότητα του QAA και ο Ofsted αναλαμβάνει επιπλέον μια σειρά φορείς της εκπαίδευσης, κάποιες υπηρεσίες κοινωνικής περίθαλψης για παιδιά, αλλά και της κοινωνικής πρόνοιας των independent και των maintained boarding schools. Η αλλαγή στον Οργανισμό ήταν ευρεία και δεν άφησε άπαντες ικανοποιημένους. Ο νόμος μείωσε τις δαπάνες του Ofsted αλλά συνάμα του αύξησε τις αρμοδιότητες, τις οποίες παράλληλα είχε διαφοροποιήσει μέσω της αύξησης σε προσωπικό που προήλθε από φορείς που ενσωμάτωσε.

Το πέμπτο μέρος (άρθρα 32-51) του *Education Act 2011* προβλέπει αλλαγές στο πλαίσιο των σχολικών επιθεωρήσεων, αλλά και την εξαίρεση ορισμένων κατηγοριών σχολείων και ιδρυμάτων μεταλυκειακής εκπαίδευσης από επιθεώρηση ρουτίνας από το HMI και τον Ofsted. Ο νόμος μεταβάλλει το άρθρο 5 του *Education Act-2005* και στην έκθεση της επιθεώρησης προστίθεται στις θεματικές περιοχές «η συμπεριφορά και η ασφάλεια των μαθητών στο σχολείο». Ο νόμος είναι πολύ πιο αυταρχικός σχετικά με την αρμοδιότητα του Υπουργού να κλείνει ένα σχολείο που αποτυγχάνει να συμμορφωθεί με τα standards επίδοσης ή όταν αυτό έχει διαγνωσθεί από τον HMI ότι απαιτεί βελτίωση. Σε όλες τις διατάξεις του νομοσχεδίου ο Υπουργός Παιδείας αναλαμβάνει αρμοδιότητες που είχαν μοιραστεί από τις κυβερνήσεις των Εργατικών (πορεία από αποκέντρωση σε συγκέντρωση εξουσιών).

Έως το 2012 μειωνόταν βαθμιαία ο αριθμός των HMI και η πλειονότητα των επιθεωρήσεων διεξάγονταν από Additional Inspectors που προσλαμβάνονταν από εξωτερικές εταιρείες (RISPs). Μετά το 2010 ξέσπασαν κάποια σκάνδαλα που αφορούσαν την έλλειψη διδακτικής εμπειρίας και προσόντων των επιθεωρητών. Το μοντέλο στο οποίο προσανατολίστηκαν οι επιθεωρήσεις ήταν το ακόλουθο: μικρής διάρκειας και πιο συχνές επιθεωρήσεις, να δίνεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και στην αξιολόγηση των διοικητικών διαδικασιών, επιπλέον χρηματοδότηση και στήριξη των σχολείων που εντάσσονται σε ειδική κατηγορία, αν το σχολείο επαναξιολογηθεί και δεν διαπιστωθεί βελτίωση υπάρχει η δυνατότητα αντικατάστασης του διδακτικού προσωπικού και της διοίκησης. Ο Ofsted είναι φορέας που, από τη στιγμή που δημιουργήθηκε, λειτουργεί πιο ιεραρχικά και τυπικά, δεν μπορεί να δημιουργεί ad hoc ομάδες έργου, με φόρτο εργασίας και δυσκολία στη δημοσίευση αναφορών που δεν συμπλέουν με την Κυβερνητική πολιτική. Στο τέλος της διερευνώμενης περιόδου (2013-14) η NUT αγωνίζεται για την κατάργηση του Ofsted, οι εκπαιδευτικοί γίνονται ‘εμμονικοί’ με τις επιθεωρήσεις και κυκλοφορούν ευρέως οδηγοί με τη

<sup>1036</sup> Σε σύμπτωση με την κοινωνική πολιτική με προοδευτικό πρόσημο της κυβέρνησης Blair. Στο ίδιο κλίμα βρίσκονται και τα υπόλοιπα μέτρα του νόμου που σχετίζονται με τη συμμετοχή (γονέων και τοπικής κοινωνίας) στις δραστηριότητες –ακόμα και στις αξιολογικές διαδικασίες– της σχολικής μονάδας.



λογική του *“How to get a Good Ofsted”*. Επιπλέον, επισημαίνουν πως οι διαδικασίες του Ofsted αυξάνουν το φόρτο εργασίας τους και δηλώνουν πως αυτές αποτελούν τη βασική αιτία της επιθυμίας τους να αλλάξουν εργασία.

Ο θεσμός της επιθεώρησης των σχολικών μονάδων και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Αγγλία εφαρμόζεται σχεδόν για δύο αιώνες. Το βαθύ αίσθημα των Βρετανών για λογοδοσία, ειδικά όταν χρησιμοποιείται δημόσιο χρήμα, η φιλελεύθερη επικρατούσα άποψη πως όποιος χρηματοδοτεί αποφασίζει για τη διάθεση των χρημάτων του και η σύνδεση της ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών με τη χρηματοδότησή τους αιτιολογούν τη σπουδαιότητα του θεσμού στην Αγγλία.

## **Ο Θεσμός της Αξιολόγησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση σε Ευρώπη & Ελλάδα-Αγγλία από το 1974 μέχρι το 2013**

### **Ευρώπη**

Ο διάλογος για τη διασφάλιση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης εκκινεί στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Αρχικά τρέχουν κάποια πιλοτικά προγράμματα που διαμορφώνουν αξιολόγηση δύο επιπέδων (εσωτερική και από ειδικούς εξωτερικούς επισκέπτες). Το 1994 η Confederation of EU Rectors' Conferences-CRE ξεκινά το «Institutional Evaluation Programme-IEP». Το IEP ξεκινά σε τρία πανεπιστήμια και έως το 2016 είχε διεξαχθεί 400 αξιολογήσεις σε 45 χώρες. Το Σεπτέμβριο του 1998, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανακοινώνει τη *«Σύσταση για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση»* και καλεί τα κράτη-μέλη να δημιουργήσουν διαφανή συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, να ανταλλάξουν εμπειρίες και να συνεργαστούν. Το 1999 στη διακήρυξη της Μπολόνια γίνεται μια σύντομη αναφορά στη διασφάλιση της ποιότητας. Στη συνέχεια, παρακινούνται όλα τα ευρωπαϊκά κράτη να δημιουργήσουν εθνικές ανεξάρτητες αρχές για τη διασφάλιση της ποιότητας. Το 2001 στην Πράγα οι Υπουργοί καλούν ξεκάθαρα τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης να συνεργαστούν και να υποστηρίξουν τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας. Το 2003 στο Βερολίνο αξιώθηκε από τα Εθνικά Συστήματα Διασφάλισης και Αξιολόγησης της Ποιότητας έως το 2005 να έχουν προσδιορίσει τις αρμοδιότητες των φορέων και των ιδρυμάτων που εμπλέκονται στη διαδικασία, η υλοποίηση της αξιολόγησης προγραμμάτων/ιδρυμάτων να περιλαμβάνει εσωτερική αξιολόγηση και εξωτερική επισκόπηση, καθώς και συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολογική διαδικασία, και τέλος κοινοποίηση των αποτελεσμάτων. Επίσης, ζητούνται η υλοποίηση συστημάτων αναγνώρισης και πιστοποίησης, διεθνής συνεργασία και συμμετοχή σε δίκτυα. Ακολουθούν κάθε δύο χρόνια συναντήσεις των υπουργών παιδείας που προωθούν και μεταβάλλουν τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας: 2005 στο Μπέργκεν, 2007 στο Λονδίνο, 2009 στο Λουβαίν, 2012 στο Βουκουρέστι, 2015 στο Ερεβάν. Μεταξύ των κρίσιμων στόχων της Ένωσης βρίσκεται η συγκρισιμότητα των προσόντων και των εκπαιδευτικών συστημάτων, η εστίαση στην ποιοτική εκπαίδευση για να δημιουργηθεί το συγκριτικό πλεονέκτημα των ευρωπαϊκών χωρών και η διάχυση καλών πρακτικών.

### **Ελλάδα**

Η πρώτη κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ με το νόμο 1268/1982 αλλάζει καταλυτικά τα δεδομένα στην Ανώτατη εκπαίδευση. Επιθυμία όλων είναι το άνοιγμα της δυνατότητας σε νέους ερευνητές να εξελιχθούν επαγγελματικά στα ελληνικά πανεπιστήμια. Το αίτημα μοιάζει δίκαιο και έρχεται να επουλώσει τις πληγές όσων αδικήθηκαν λόγω των εκτεταμένων φαινομένων ευνοιοκρατίας και νεποτισμού της προηγούμενης περιόδου. Στο Ν.1268/1982 γίνεται λόγος μόνο για τη «διασφάλιση διαδικασίας αξιολόγησης και κρίσης του διδακτικού, ερευνητικού, συγγραφικού και κοινωνικού έργου των υποψηφίων για εκλογή ή εξέλιξη μελών του ΔΕΠ». Από αυτό προκύπτει ότι τα πρώιμα χρόνια η αξιολόγηση συνδεόταν μόνο με διαδικασίες κρίσης και εξέλιξης μελών Δ.Ε.Π. Στο κεφάλαιο Η (άρθρο 24) του Ν.2083/1992 (*Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης*) θεσπίζεται η *«Αξιολόγηση του έργου των ΑΕΙ»*, που χρονικά είναι σε αρμονία με τις ενέργειες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Τα ΑΕΙ αξιολογούνται με βάση το επιτελούμενο έργο (εκπαιδευτικό, ερευνητικό, διοικητικό), λαμβάνοντας υπόψη τον προγραμματισμό τους. Ειδική χρηματοδότηση –πέραν της

πάγιας– κατανέμεται στα ΑΕΙ με βάση το αποτέλεσμα της αξιολόγησης που πραγματοποιείται από την επιτροπή αξιολόγησης του έργου των ΑΕΙ. Ο νόμος προδιαγράφει πως η 9μελής επιτροπή αξιολόγησης θα αποτελείται από πρυτάνεις, προέδρους διοικουσών επιτροπών και μέλη ΔΕΠ με εμπειρία στο αντικείμενο. Τα ειδικότερα κριτήρια αξιολόγησης, οι δείκτες απόδοσης, ο αξιολογητέος χρόνος, η εν γένει διαδικασία αξιολόγησης και ο τρόπος κατανομής της ειδικής χρηματοδότησης μεταξύ των ΑΕΙ ή των τμημάτων τους θα καθορίζονταν με Π.Δ. και Υ.Α. Το 1995 το άρθρο 24 καταργείται με το νόμο 2327. Ο Ν.2327/1995 θεσμοθετεί το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ). Εδώ, γίνεται προσπάθεια να συνδυαστεί η αξιολόγηση με διαδικασίες σχεδιασμού της ανώτατης εκπαίδευσης. Στην πράξη το ΕΣΥΠ δεν λειτουργεί ποτέ.

Το διάστημα 1994-2005 τα ελληνικά ιδρύματα συμμετέχουν σε διάφορα προγράμματα αξιολόγησης (European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education, Project on Quality Management, Quality Assessment and the Decision-Making Process του ΟΟΣΑ, Πρόγραμμα Ιδρυματικών Αξιολογήσεων της CRE/EUA (IEP), εθνικές αξιολογήσεις στην ανώτατη εκπαίδευση με βάση την Ενέργεια «Αποτίμηση των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης» που χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠΕΑΕΚ-Ι, Πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων (EUA) –Quality Culture Project– κ.α.). Τα πιλοτικά αυτά προγράμματα μυσούν τα Ιδρύματα στις αξιολογικές διαδικασίες, χτίζουν κουλτούρα αξιολόγησης και επιφέρουν την επιθυμητή ώσμωση μεταξύ Ιδρυμάτων και Ευρωπαϊκών φορέων αξιολόγησης που τα επόμενα χρόνια θα διαδραματίσουν πολύ σημαντικό ρόλο. Κάποια από αυτά διενεργήθηκαν με τη συμβολή υπερεθνικών οργανισμών (π.χ. ΟΟΣΑ, EUA), οι οποίοι φροντίζουν μέσω της χρηματοδότησης να “επιβάλλουν” τον τρόπο θέασης ενεργειών που διαφορετικά θα προκαλούσαν έντονα αρνητικές αντιδράσεις. Επιπλέον, τη διετία 1998-2000 συμμετείχαν σε εθνικές αξιολογήσεις 25 ιδρύματα, εξαιτίας της χρηματοδότησης από το ΕΠΕΑΕΚ-Ι μιας ενέργειας για την αποτίμηση των Ιδρυμάτων.

Το 2005 ψηφίζεται ο Νόμος 3374 που δημιουργεί την ΑΔΙΠ, καθώς από το 2003 η Ελλάδα είχε αναλάβει τη δέσμευση να θεσμοθετήσει ένα εθνικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας μέχρι την επόμενη συνάντηση στο Μπέργκεν το 2005. Ο νόμος ορίζει πως η αξιολόγηση των Ιδρυμάτων θα επιτυγχάνεται μέσω της αξιολόγησης των Σχολών και των Τμημάτων. Τα αποτελέσματα των αξιολογικών διαδικασιών θα χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της ποιότητας και της διαφάνειας των Ιδρυμάτων. Η Α.Δ.Ι.Π. και η Μ.Ο.Δ.Ι.Π συντονίζουν και υποστηρίζουν την αξιολόγηση. Ορίζονται κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης, και οι διατάξεις καθορίζουν πλήρως τις διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης αλλά και το περιεχόμενο των αντίστοιχων Εκθέσεων αξιολόγησης. Στο νόμο υπάρχει και πρόβλεψη μεταξιολόγησης. Το 2010 ο Ν.3848 μεταβάλλει κάποιες από τις διατάξεις του Ν.3374/2005 –ενισχύεται τόσο ο ρόλος της ΑΔΙΠ όσο και η συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση των Ιδρυμάτων, και η συμμετοχή καθηγητών που διδάσκουν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού.

Το 2007 ο Ν.3549 μεταρρυθμίζει το θεσμικό πλαίσιο των ΑΕΙ και σε αυτόν περιλαμβάνονται διατάξεις οι οποίες τον συνδέουν με την αξιολόγηση των ιδρυμάτων, σύμφωνα με τον Ν.3374/2005. Αρκετά άρθρα του νόμου καταργήθηκαν στη συνέχεια από τον Ν.4009/2011. Ο Ν.3549/2007 τονίζει ότι μέρος της αποστολής των Α.Ε.Ι είναι η διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρουν αλλά και η δημοσιοποίηση όλων των δραστηριοτήτων τους. Τα Ιδρύματα είναι υποχρεωμένα να συντάσσουν τετραετή ακαδημαϊκό προγραμματισμό που θα υποβάλλεται στον Υπουργό Παιδείας, ο οποίος για να εκτιμήσει την πρόταση θα λαμβάνει υπόψη του τη συμμόρφωση με τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης. Τα Α.Ε.Ι. υποβάλλουν προγραμματισμούς και απολογισμούς που συνδράμουν στη δημιουργία μιας ετήσιας έκθεσης την οποία καταθέτει ο Υπουργός Παιδείας στο κοινοβούλιο (*κοινωνική λογοδοσία*).

Το 2011 ψηφίζεται ένας νέος νόμος, ο Ν.4009/2011, ο οποίος μετονομάζει την ΑΔΙΠ σε «Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» και ανατρέπει τη στοχοθεσία του Ν.3374/2005. Η σημαντική αλλαγή που επιφέρει ο νόμος στη λειτουργία της ΑΔΙΠ είναι πως αντί να διενεργεί αξιολογήσεις για βελτίωση (*evaluations for improvement*), θα διενεργεί εφεξής αξιολογήσεις για πιστοποίηση (*evaluations for accreditation*). Επίσης, ο ίδιος νόμος αλλάζει το αντικείμενο αξιολόγησης. Δεν αξιολογείται πλέον το τμήμα ή η σχολή αλλά η Μονάδα

Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) του ιδρύματος και τα προγράμματα σπουδών. Υπάρχει έντονη φημολογία πως ο νόμος έχει τιμωρητική διάθεση. Αυτό προκύπτει από τη σύνδεση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης με τη χρηματοδότηση και τη συνέχιση λειτουργίας των προγραμμάτων. Δεν μπορούμε παρά να ξεχωρίσουμε ενδεικτικά κάποιες σημαντικές διατάξεις του νόμου που αποκαλύπτουν το πνεύμα του αλλά και τη σύμπλευση με τις διεθνείς πρακτικές και κυρίως τον ΕΧΑΕ: η ΜΟΔΙΠ είναι υπεύθυνη για την υλοποίηση του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας, τα δεδομένα αξιολόγησης δημοσιοποιούνται, οι καθηγητές αξιολογούνται για την εκλογή και την εξέλιξή τους αντικειμενικά και με σαφείς διαδικασίες (από ομοτίμους, από τους φοιτητές τους, με βάση το συγγραφικό τους έργο, τα ερευνητικά προγράμματα και τα συνέδρια στα οποία συμμετείχαν, την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου κ.λπ.), η έκθεση δραστηριοτήτων της προηγούμενης πενταετίας και η έκθεση προγραμματισμού της επόμενης λαμβάνονται υπόψη, η θετική αξιολόγηση επιβραβεύεται και η αρνητική έχει συνέπειες, μόνο πιστοποιημένα από την ΑΔΙΠ προγράμματα σπουδών λειτουργούν, η ΑΔΙΠ έχει σημαντικό ρόλο στην κατανομή της δημόσιας χρηματοδότησης στα Α.Ε.Ι., κάθε έτος συντάσσεται από την Αρχή έκθεση ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης (η οποία υποβάλλεται στον Πρόεδρο της Βουλής και στον Υπουργό Παιδείας). Ο νόμος Ν.4076/2012 έρχεται ως συμπλήρωμα του Ν.4009/2011 με στόχο την ομαλή μετάβαση από το υφιστάμενο νομοθετικό καθεστώς στο νέο. Τα εμπόδια εφαρμογής του Ν.4009/2012 είχαν ήδη επισημανθεί στη συζήτηση του νομοσχεδίου στο κοινοβούλιο.

Στο μελετώμενο διάστημα των 40 ετών, στην Ελλάδα δεν υπήρξε αυξημένη παραγωγή νομοθετημάτων για την αξιολόγηση της Ανώτατης εκπαίδευσης. Η χώρα ακολούθησε την τάση που επικράτησε στην ΕΕ και ενεπλάκη προοδευτικά στην αξιολόγηση. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές σε σύγκριση με τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν μπορούμε να επικαλεστούμε “σωρεία ανεφάρμοστων νομοθετημάτων” όπως στη δευτεροβάθμια, γιατί οι διατάξεις εφαρμόστηκαν και σταδιακά η κουλτούρα αξιολόγησης εδραιώθηκε στα ιδρύματα.

#### **Αγγλία**

Ο *Further and Higher Education Act 1992* υλοποιεί τις προτάσεις των δύο White Papers του 1991 –Higher Education: A New Framework & Education and training for the 21<sup>st</sup> century: the challenge to colleges. Ο νόμος ιδρύει τα Funding Councils για την *Higher* και την *Further Education*, τα οποία ορίζονται υπεύθυνα για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης των ιδρυμάτων που χρηματοδοτούν. Τα Funding Councils συνεπικουρούνται στο έργο τους από την *Quality Assessment Committee*. Επίσης, διευρύνει τον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης αποδίδοντας στα πολυτεχνικά ιδρύματα τη θεσμική υπόσταση των πανεπιστημίων, μεταφέρει τη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης από το Εθνικό Βρετανικό Συμβούλιο Χρηματοδότησης στο Συμβούλιο της κάθε χώρας (Αγγλία, Σκωτία και Ουαλία), καταργεί το CNAΑ και αλλάζει το εργασιακό καθεστώς των καθηγητών στη *Further Education*.

Ο *Teaching and Higher Education Act-1998* θεσπίστηκε από το Κοινοβούλιο του Ηνωμένου Βασιλείου στις 16 Ιουλίου 1998. Επέτρεψε στα πανεπιστήμια να χρεώσουν δίδακτρα, καθιέρωσε το General Teaching Council (GTC) για την Αγγλία, την Ουαλία και τη Βόρεια Ιρλανδία και τροποποίησε τις αρμοδιότητες του General Teaching Council για τη Σκωτία. Προβλέφθηκε ένα νέο σύστημα φοιτητικών δανείων και θεσμοθετήθηκε η άδεια με αποδοχές για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εργαζομένων. Όταν ο υπουργός κρίνει σκόπιμο, μπορεί να αιτηθεί από τον HMCI την παροχή συμβουλών σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ή την επιθεώρηση (με παραγόμενη έκθεση) των ιδρυμάτων που την παρέχουν. Είναι σαφές ότι τα μόνα ιδρύματα που μπορεί να ελεγχθούν είναι όσα δέχονται δημόσια χρηματοδότηση.

Το 1997 ιδρύεται ο QAA με στόχο τον εξορθολογισμό της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης. Ο Οργανισμός είναι ανεξάρτητος από την Κυβέρνηση και ανήκει στις οργανώσεις που εκπροσωπούν τους επικεφαλής των πανεπιστημίων και κολλεγίων της Βρετανίας (Universities UK, Universities Scotland, Higher Education Wales and the Standing Conference of Principals). Τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης (πανεπιστήμια και κολλέγια) είναι υπεύθυνα για τη διαχείριση των ακαδημαϊκών τους standards και την ποιότητα των πτυχίων τους. Ο QAA έχει υποχρέωση να διασφαλίσει το δημόσιο συμφέρον, με το να διαπιστώσει αν τα

ιδρύματα εκπληρώνουν τις παραπάνω υποχρεώσεις και ταυτόχρονα χρησιμοποιούν αποτελεσματικές διαδικασίες. Κάποιοι από τους ρόλους του είναι να υλοποιεί εξωτερικές επιθεωρήσεις, να περιγράφει με σαφήνεια τα ακαδημαϊκά πρότυπα, να συμβουλεύει την Κυβέρνηση για την ποιότητα των Ιδρυμάτων και να συνεπικουρεί στη βελτίωση της διοίκησης της ποιότητας. Ο φορέας είναι μέλος διεθνών οργανισμών και συμμετέχει σε διεθνή projects ανώτατης εκπαίδευσης.

Τα ανώτατα ιδρύματα της Αγγλίας έχουν υψηλό επίπεδο αυτονομίας σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Επιπρόσθετα, είναι αυτοδιοικούμενα και δεν διευθύνονται από την Κυβέρνηση ούτε ανήκουν σε αυτήν. Τα Ιδρύματα Ανώτατης εκπαίδευσης της Αγγλίας έχουν ανεξάρτητη νομική υπόσταση, είναι ιδιωτικά ιδρύματα που λαμβάνουν κρατική χρηματοδότηση (private institutions-publicly funded). Απολαμβάνουν απεριόριστη ακαδημαϊκή ελευθερία και δεν είναι υποχρεωμένα να ακολουθήσουν κάποιο curriculum που επιβάλλεται από την Κυβέρνηση. Η χρηματοδότησή τους πηγάζει από το κράτος (μέσω του Higher Education Funding Council for England-HEFCE) και από τα δίδακτρα των σπουδαστών. Η ανεξαρτησία τους από την Κυβέρνηση διασφαλίζεται μέσω του Υπουργείου Παιδείας και του Συμβουλίου χρηματοδότησης. Ο QAA έχει συμβόλαιο διενέργειας εξωτερικών εργασιών διασφάλισης ποιότητας με το HEFCE και παράλληλα παρέχει υπηρεσίες στα ανώτατα ιδρύματα τα οποία πληρώνουν ετήσια συνδρομή στον QAA.

Τα ανώτατα ιδρύματα που χρηματοδοτούνται από το κράτος φέρουν τον πανεπιστημιακό τίτλο εφ' όρου ζωής. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με όσα χρηματοδοτούνται ιδιωτικά, τα οποία πρέπει να αιτηθούν το δικαίωμα απονομής πτυχίου (διάρκειας μιας εξαετίας). Μετά από επιτυχή εξωτερική επιθεώρηση από τον QAA το δικαίωμα αυτό ανανεώνεται. Κάποια από τα κολλέγια που δεν έχουν δικαίωμα απονομής πτυχίου επικυρώνουν τους τίτλους τους μέσω άλλου ιδρύματος με δικαίωμα απονομής ή έναν εθνικό φορέα διαπίστευσης. Σε αυτήν την περίπτωση, οι προϋποθέσεις ώστε να διασφαλίζονται τα standards των προγραμμάτων και των πτυχίων τους ορίζονται από το φορέα που επικυρώνει τους τίτλους τους. Τα κολλέγια που ξεπερνούν έναν ορισμένο από την Κυβέρνηση κατώτατο αριθμό φοιτητών μπορούν να υποβάλουν αίτηση για δικαίωμα χρήσης του τίτλου «Πανεπιστημιακό κολλέγιο» ή «Πανεπιστήμιο». Ο QAA συμβουλεύει εμπιστευτικά την Κυβέρνηση για τους οργανισμούς που επιδιώκουν να αποκτήσουν δικαίωμα απονομής πτυχίου ή/και δικαίωμα τίτλου ως «Πανεπιστήμιο». Ο εθνικός φορέας διαπίστευσης για την εκτός κρατικού τομέα further and higher education είναι το British Accreditation Council.

Ο QAA έχει αναπτύξει ένα σύνολο από ακαδημαϊκά πρότυπα και καλές πρακτικές –την *Academic Infrastructure*. Η *Academic Infrastructure* ακολουθεί τις ευρωπαϊκές διαδικασίες (μέσω της διαδικασίας της Μπολόνια). Οι επιθεωρήσεις του QAA δίνουν μεγάλη σημασία στη διαχείριση της ποιότητας των προγραμμάτων που γίνεται από τα ίδια τα πανεπιστήμια.

Τα ιδρύματα χρησιμοποιούν αυστηρές διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας για την έγκριση των προγραμμάτων τους. Πραγματοποιείται τόσο αυτοαξιολόγηση όσο και αξιολόγηση από ομοτίμους. Στη Μεγάλη Βρετανία εξωτερική επιθεώρηση γίνεται από τον QAA, το TTA, τον Ofsted και τα HEFCs. Μερικά προγράμματα σπουδών απαιτούν και την πιστοποίηση από επαγγελματικούς φορείς. Στις εξωτερικές επιθεωρήσεις του QAA συμμετέχουν και σπουδαστές. Μετά τους ελέγχους δημοσιεύονται κάποιες ανασκοπήσεις. Όπως και στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο QAA δημοσιεύει δεδομένα που χρησιμοποιούνται από άλλους φορείς για να παραχθούν league tables. Αυτά στη συνέχεια δημοσιοποιούνται και κατατάσσουν τα Ιδρύματα, με κάποιο υποσύνολο των κριτηρίων που αξιοποιούνται συνολικά στις αξιολογήσεις.

Στην Αγγλία η διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση είναι προαπαιτούμενο για μια σειρά από σημαντικές ενέργειες όπως το δικαίωμα απονομής τίτλων, η χρηματοδότηση κ.λπ. Αυτό έμοιαζε υπερβολή τις προηγούμενες δεκαετίες για την Ελλάδα, η οποία άφησε πρώτα να εκπνεύσει η συμβατική μας υποχρέωση να αναπτύξουμε ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας και να συσταθεί η Αρχή και κατόπιν νομοθέτησε. Μεταξύ 1990 και 2014 οι αξιολογικές διαδικασίες μεταβλήθηκαν. Ο παραδοσιακός εξονυχιστικός εξωτερικός έλεγχος έδωσε τη θέση του σε αυτοαξιολογήσεις των ιδρυμάτων και σε επικύρωση των δικών τους ορθών διαδικασιών, ώστε να μεταβούν σε πιο αυτόνομο καθεστώς.

### Θεσμική Σύγκριση

Οι δύο χώρες έχουν αρκετές θεσμικές διαφορές μεταξύ τους, ενώ διαφορές υπάρχουν και μεταξύ των βαθμίδων.

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση εφαρμόζεται στην ανώτατη εκπαίδευση ενώ στη δευτεροβάθμια παραμένει ακόμα σε επίπεδο θεσπισμάτων που δεν εφαρμόζονται. Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που ακυρώνουν τα μεταρρυθμιστικά επεισόδια έχουν υψηλό πολιτικό κόστος, εξαιτίας τόσο του πλήθους τους όσο και της επιρροής που μπορούν να ασκήσουν. Οι πανεπιστημιακοί, τους οποίους χαρακτηρίζουμε πιο δεκτικούς στην αλλαγή, επηρεάστηκαν και από τις πρόδηλες συνέπειες της μη εφαρμογής διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας. Το ενδεχόμενο να μην υπάρχει αντιστοιχία των πανεπιστημιακών διπλωμάτων που απονέμουν τα ιδρύματα της χώρας μας με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά, δεν άφησε πολλά περιθώρια.

Από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λείπει η απαραίτητη διαδικασία της συναίρεσης που θα μπορούσε να αποφέρει αξιολογικά λειτουργικά αποτελέσματα. Οι απόψεις, των ερευνητών της εκπαίδευσης αλλά και όσων θεσμοθετούν την εκπαιδευτική πολιτική, πολλές και χρήσιμες αλλά πάντοτε σε διάσταση η μια από την άλλη.

Οι Έλληνες αρνούμαστε πεισματικά να υιοθετήσουμε μια «κουλτούρα αξιολόγησης». Δεν πρέπει αυτό να ληφθεί εσφαλμένα ως άρνηση να κριθούμε, αλλά πως προβληματιζόμαστε να αντιμετωπίσουμε την αξιολόγηση ως αποτίμηση της ποιότητας με διάθεση για βελτίωση. Μπορεί το τελευταίο να φαίνεται στείρος μιμητισμός από τον κόσμο των επιχειρήσεων, όπου πρότυπα και μεθοδολογίες –αξιολόγησης και μέτρησης της ποιότητας– έχουν επικρατήσει, αλλά αυτά θα πρέπει να προσαρμοστούν στα δεδομένα της εκπαίδευσης και να δούμε ποια και υπό ποιες συνθήκες μπορούν ή όχι να βρουν εφαρμογή. Δεν αρνούμαστε ότι έπρεπε να προσδιορίσουμε και το γιατί η μη εφαρμογή αξιολόγησης φαίνεται δίκαιη, και πως αυτό προέκυψε διαχρονικά από τα βιώματα των Ελλήνων εκπαιδευτικών των περασμένων αιώνων (βλέπε κακώς εννοούμενος «επιθεωρητισμός»).

Στην Αγγλία τα σχολεία και τα ανώτατα ιδρύματα που χρηματοδοτούνται από το κράτος, δεν είχαν περιθώριο να αρνηθούν τις αξιολογικές διαδικασίες, καθώς αυτό συνεπαγόταν ακύρωση της δυνατότητας χρηματοδότησης. Επίσης, η σύνδεση της αξιολόγησης (δημοσίευση των αποτελεσμάτων) με τη γονεϊκή επιλογή υπήρξε καθοριστικός παράγοντας. Οι εκπαιδευτικοί αντί να αντιμάχονται τις αξιολογικές διαδικασίες προσπάθησαν να τις χρησιμοποιήσουν, ώστε το σχολείο τους να αυξήσει το μερίδιο αγοράς του.

Ήδη από τις ενέργειες που εμφανίζονται ως πιθανές για την αντιμετώπιση των σχολείων που αποτυγχάνουν στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, βλέπουμε πως υπάρχει μεγάλη διάσταση στις επιλογές της Αγγλίας και της χώρας μας για το χειρισμό προβλημάτων που προκύπτουν μετά από την κακή αξιολόγηση των σχολικών μονάδων (π.χ. ανάθεση σε Education Association της ανάληψης της διοίκησης ενός σχολείου ή ομάδας σχολείων «σε κίνδυνο», αφαιρώντας την από το Σώμα Διοίκησής του και τη LEA). Η Αγγλία έχει προχωρήσει σε δομές και χειρισμούς που προς το παρόν σε εμάς εμφανίζονται μόνο ως εφιάλτες μέσω των λόγων των συνδικαλιστών συγκεκριμένων παρατάξεων των συλλογικών οργάνων των εκπαιδευτικών.

Αν και σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, και στις δύο χώρες ο θεσμός του επιθεωρητή-συμβούλου για την Ελλάδα και του HMI για την Αγγλία πέρασε μια σειρά μεταβολών. Ακολουθιακά μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ξεκίνησε από άσκηση ελέγχου, μετέβη σε έναν κυρίως συμβουλευτικό ρόλο, για να καταλήξει στο να συνδράμει πρωτίστως στη λογοδοσία. Στην Αγγλία οι HMI αξιολογούσαν το εκπαιδευτικό έργο ελέγχοντας αν οι πόροι αξιοποιούνταν σωστά και ταυτόχρονα, χωρίς να διαφοροποιούνται πρόδηλα από την κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική, εξέφραζαν αμερόληπτα τις προσωπικές τους απόψεις. Οι αναφορές που έστελναν στον Υπουργό Παιδείας περιλάμβαναν αξιολογικές περιγραφές των συνθηκών εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα. Από την πρώτη περίοδο λειτουργίας του θεσμού δεν αμφισβητείται από κανέναν ότι αποτελεί εργαλείο άσκησης πολιτικής. Το κύρος τους είχε ως συνέπεια να επηρεάζουν τις πολιτικές για το αναλυτικό πρόγραμμα και την ποιότητα. Σταδιακά ήταν εμφανές πως το σώμα απέκτησε ρόλο διαμεσολαβητή σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ελεγχόταν τόσο από την κεντρική κυβέρνηση όσο και από τις

τοπικές αρχές, ενώ μέτοχοι στη λειτουργία του είναι και οι εκπαιδευτικοί. Το έργο τους μεγάλωσε δυσανάλογα σε σύγκριση με το πλήθος τους και βρέθηκαν στη θέση του να παρέχουν κυρίως συμβουλευτικές υπηρεσίες χωρίς να προλαβαίνουν να κάνουν πλήρεις επιθεωρήσεις. Λίγο πριν το μετασηματισμό της υπηρεσίας τους σε Ofsted, ο ρόλος τους μεταβλήθηκε για να ταιριάζει στις τάσεις συγκέντρωσης που εμφάνισε το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, μετά την εφαρμογή του 1988-ERA. Αμέσως μετά τη δημιουργία του Ofsted ο ρόλος τους στη λογοδοσία των σχολικών μονάδων αυξήθηκε υπέρμετρα· οι έλεγχοι στόχευαν να αποκαλύψουν τις ποιοτικές λεπτομέρειες στη λειτουργία των σχολείων, την απόκλιση από τα σχέδια δράσης των μονάδων που έχρηζαν παρέμβασης, τη δυνατότητά τους να βελτιωθούν κ.λπ. Παράλληλα, οι εκθέσεις του οργανισμού είχαν μεγάλο αντίκτυπο στις σχολικές μονάδες και την τοπική κοινωνία (γονεϊκή επιλογή, κλείσιμο σχολείων, μεταβολή στις τιμές των ακινήτων γύρω από τα σχολεία με κριτήριο τις αξιολογήσεις κ.α.). Στην Ελλάδα ο επιθεωρητής ήλεγχε και τιμωρούσε (οι εκθέσεις αξιολόγησής του, που παρεισέφεραν ακόμα και στην ιδιωτική ζωή των εκπαιδευτικών, ήταν η αιτία αποκλεισμού από την επαγγελματική και μισθολογική εξέλιξή τους). Στην περίπτωση των επιθεωρητών, η εξουσία που τους παρείχε η πολιτεία επέβαλλε στους εκπαιδευτικούς να συμμορφωθούν με την κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική με κίνητρο το φόβο για διώξεις και τιμωρία. Ο θεσμός περιχαράκωνε την ομοιομορφία, τον ανταγωνισμό, τον εξοστρακισμό διαφοροποιημένων διδασκαλιών, προωθούσε το πελατειακό πολιτικό σύστημα. Ο Σχολικός Σύμβουλος δεν ήταν μια φυσιολογική εξέλιξη του θεσμού, όπως συνέβη με τον HMI στην Αγγλία. Στην Ελλάδα ο Σύμβουλος, που απλά καθοδηγούσε τον εκπαιδευτικό στο έργο του, παρά τα αλληπάλληλα νομοθετήματα (αρκετά από αυτά έμειναν ανολοκλήρωτα –χωρίς την έκδοση των εφαρμοστικών Υ.Α. και Π.Δ.) εμποδίστηκε από το να ασκήσει το έργο του κριτή. Ο Σύμβουλος αναλαμβάνει να συνδράμει στην εφαρμογή της ιδεολογίας της άρχουσας τάξης, με τη μεταφορά στα κατώτερα διοικητικά κλιμάκια αποφάσεων που λαμβάνονται κεντρικά και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική. Παρά τα νομοθετήματα, για τα οποία ισχυριζόμαστε πως περιέχουν επιτηδευμένη ασάφεια, που τον θέλουν να μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αυτό δεν υλοποιήθηκε ποτέ. Στα πιο πρόσφατα νομοθετήματα, τα οποία παραμένουν και αυτά ανεφάρμοστα, αναλαμβάνει το ρόλο να συνεπικουρεί σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και κρίσης με απώτερο σκοπό τη λογοδοσία και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η βασική διαφορά μεταξύ των δύο χωρών είναι πως στην περίπτωση της Ελλάδας η αξιολόγηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με εξαίρεση την περίοδο του επιθεωρητισμού, δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ, ενώ στην Αγγλία είναι ένας θεσμός δοκιμασμένος που ακολούθησε στις μεταβολές του τις ιδεολογικές αλλαγές του πολιτικού συστήματος στη χώρα.

Στην Ελλάδα θα κληθούμε κάποια στιγμή να εφαρμόσουμε μέρος από αυτά που εφαρμόζονται ήδη σε χώρες όπως η Αγγλία. Θέλοντας και μη θα αποφύγουμε αρκετά από τα σφάλματα των άλλων χωρών (εκ των υστέρων γνώση), ενώ συνάμα θα βρεθούμε, χωρίς προηγούμενη τριβή, να εφαρμόζουμε προηγμένους τρόπους αξιολόγησης (π.χ. στην Αγγλία από ελεγκτική αξιολόγηση πέρασαν σε απολογιστική, σε αξιολόγηση για βελτίωση και λογοδοσία, και από το HMI πέρασαν στον Ofsted, σε αξιολόγηση από τις LEAs, από εταιρείες κ.λπ.). Εμείς αντιμετωπίζουμε το ενδεχόμενο να βρεθούμε με αξιολογικά συστήματα που απαιτούν άμεσα λογοδοσία και αξιολόγηση από γονείς και μαθητές, χωρίς να έχουμε δοκιμάσει πιο πριν άλλα μοντέλα. Αυτό το σενάριο τρομάζει τους περισσότερους εκπαιδευτικούς.

Οι διαδικασίες επιθεώρησης και αξιολόγησης ιδρυμάτων, φορέων και δομών είναι πολύ διαφορετικές σε σχέση με το αντικείμενο επιθεώρησης στις δύο χώρες. Στην Ελλάδα έχουμε τυπική αξιολόγηση σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών και ιδρυμάτων Ανώτατης εκπαίδευσης σε ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται για τη συγκεντρωτικότητά του. Στην Αγγλία, με υψηλό βαθμό αποκέντρωσης, επιθεωρούνται και οι LEAs που είναι υπεύθυνες για σχολικές μονάδες και ιδρύματα ανώτερης και μεταλυκειακής εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα η ευθύνη των δήμων εξαντλείται στην κατανομή μεταξύ των σχολείων με δίκαιο τρόπο των κονδυλίων για την εκπαίδευση (οι πόροι προέρχονται από την κυβέρνηση και αφορούν αποκλειστικά επισκευές και συντηρήσεις κτιρίων). Στην Αγγλία υπάρχουν τοπικές αρχές που διοικούν σχολεία, επεμβαίνουν στο curriculum, ακόμα και εκπαιδευτικοί που μισθοδοτούνται από τις LEAs.

Στην Ελλάδα νομοθετούμε συχνότερα από την Αγγλία για την αξιολόγηση, χωρίς να έχουν ωριμάσει οι προϋποθέσεις για αυτό. Δίχως να έχει αλλάξει η κυβέρνηση ή η γενικότερη κυβερνητική πολιτική, κάποιες φορές αρκεί η αλλαγή υπουργού, η πρόθεση των ενεχομένων για τις αξιολογικές διαδικασίες μεταβάλλεται. Μερικές ισχυρές ομάδες συμφερόντων επιβάλλουν σε ορισμένες περιπτώσεις τις απόψεις τους· οι συνδικαλιστές των οργανώσεων των εκπαιδευτικών είναι μια από αυτές. Επιπλέον, καταγράφονται περιστατικά όπου η επίδραση των Υπερεθνικών Οργανισμών είναι καταλυτική στο εσωτερικό της χώρας (π.χ. επιβάλλεται εκ νέου θέσπιση νόμων, αποτρέπεται η εφαρμογή κάποιου νέου νόμου κ.α.). Στην Αγγλία η θέσπιση νέων νόμων γίνεται σε αραιότερα και πιο σταθερά διαστήματα. Συνάμα, παρατηρούμε πως ο ιδεολογικός προσανατολισμός των νομοθετημάτων αλλάζει σε συνάρτηση με ευρύτερες πολιτικές αλλαγές.

Σε Ελλάδα και Αγγλία το ίδιο χρονικό διάστημα, γύρω στο 2010, επικρατεί η θεσμοθέτηση για το accountability (λογοδοσία), το οποίο αντικαθιστά το λόγο (discourse) του ελέγχου (βλέπε Ελλάδα: Ν.3848/2010 και Αγγλία: *CSFC report on School Accountability*) με την εφαρμογή εκτεταμένων προσεγγίσεων αυτοαξιολόγησης. Ωστόσο, διαβάζοντας το αγγλικό Report είναι εμφανέστατη η βασική διαφορά των δύο χωρών, αυτή της εμπειρίας. Η αναφορά κάνει λόγο για δεδομένα τα οποία έχουν μαζευτεί μετά από προσπάθειες χρόνων να εφαρμοστεί ένα ορθότερο σύστημα αξιολόγησης, για προβλήματα που έχουν εντοπιστεί και γίνεται προσπάθεια να διορθωθούν, για γονείς με ενεργό συμμετοχή στην απόδοση λόγου των σχολικών μονάδων των παιδιών τους, για υπηρεσίες που προσπαθούν να διευκολύνουν η μία την άλλη. Ακόμα και αν ο σκοπός για τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση δεν είναι τόσο αθώος όσο εμφανίζεται στην αναφορά, οι διαδικασίες και ο τρόπος με τον οποίο διαπλέκονται μεταξύ τους υπηρεσίες του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα, φορείς, γονείς κ.λπ. είναι εντυπωσιακά.

### **Αρνητικά & Θετικά του Θεσμού της Αξιολόγησης στις δύο χώρες**

Η εκπαιδευτική διαδικασία έχει δεχθεί την εισβολή του λεξιλογίου της αγοράς. Σε θεωρητικό επίπεδο η βελτίωση της ποιότητας, η αύξηση της απόδοσης και της ανταγωνιστικότητας κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς και μεγιστοποιούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αυτό θα συνέβαινε αν το περιβάλλον της εκπαίδευσης είχε απόλυτα υγιή κουλτούρα αξιολόγησης.

Στην περίπτωση της Ελλάδας οι αξιολογικές διαδικασίες, ακόμα και σε πιλοτικό επίπεδο, αυξάνουν τον ανταγωνισμό και μεγιστοποιούν την πειθαρχία. Στο υποσυνείδητο των εκπαιδευτικών έχει φωλιάσει ο φόβος πως η διαδικασία αναζητά τον 'κακό' εκπαιδευτικό. Η αξιολόγηση και στις δύο χώρες αυξάνει υπέρμετρα τη γραφειοκρατία και συνήθως όταν οι πολίτες πιέζονται να ακολουθήσουν πολύπλοκες διαδικασίες αισθάνονται αδύναμοι.

Στην περίπτωση της Αγγλίας όλη αυτή η διαδικασία, που καταλήγει στην έκδοση των επαχθών για πολλούς league tables, αυξάνει τον ανταγωνισμό και μεταβάλλει άρδην την κατάσταση των σχολικών μονάδων (τις καταργεί, αλλάζει το σώμα διοίκησης, εκχωρεί τη διαχείριση σε εταιρείες κ.λπ.). Οι συνέπειες που υφίστανται οι σχολικές μονάδες οδηγούν στην αντιστροφή της γονεϊκής επιλογής. Κατά συνέπεια βλέπουμε σχολεία να προσπαθούν να προσελκύσουν καλύτερους μαθητές, που θα φέρουν καλύτερα αποτελέσματα, καλύτερη φήμη, μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, υψηλότερη χρηματοδότηση. Σε αυτή τη διαδικασία οι οικονομικά ισχυροί έχουν το πλεονέκτημα. Οι εύποροι γονείς έχουν τη δυνατότητα να διεκδικήσουν «καλύτερο σχολείο» για τα παιδιά τους. Συνάμα, οι εκπαιδευτικοί ασφικτιούν γιατί πρέπει να επικεντρωθούν στις δοκιμασίες και η διδασκαλία τους συχνά είναι περισσότερο τυποποιημένη ώστε να αποφύγουν το ρίσκο μιας άσχημης αξιολόγησης. Αποτελεί ασφαλή επιλογή να μην απομακρύνονται από το ενιαίο curriculum, το οποίο σαφώς και μπορεί εύκολα να επιβάλλει την ομοιομορφία και να οριοθετήσει τον ιδεολογικό προσανατολισμό της διδασκαλίας.

Τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα σαφή και αντικειμενικά με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αντιδικίες. Ειδικά οι ποιοτικές αποτιμήσεις ξυπνούν το ένστικτο της αδικίας, σε συνδυασμό με το μόνιμο φόβο πως κάποιος άλλος θα αντιμετωπιστεί μεροληπτικά. Σε κάθε περίπτωση, η σύνδεση του αποτελέσματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τις βαθμολογικές και μισθολογικές προαγωγές τους είναι ανεπιθύμητη. Δεν

έχει βρεθεί αντικειμενικός τρόπος να συνυπολογίζονται αναρίθμητοι κοινωνικοί παράγοντες που έχουν τον πρώτο ρόλο στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου: κοινωνική προέλευση, οικογενειακή κατάσταση, συνθήκες διαβίωσης, υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, τύπος εξετάσεων, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικό κλίμα, παιδαγωγική μέθοδος και τρόπος διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι μια κακή αξιολόγηση εξαιτίας της αποτυχίας των μαθητών δεν πηγάζει πάντα από την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Όταν δε οι αδυναμίες των εκπαιδευτικών αποκαλύπτονται, τα αρνητικά συναισθήματα και το κλίμα έντασης στη σχολική μονάδα δεν αντισταθμίζονται πάντα από τα οφέλη που θα προκύψουν στη διαδικασία βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Στον αντίποδα των αρνητικών χαρακτηριστικών του θεσμού βρίσκεται το προφανές επιχείρημα ότι σε κάθε κοινωνικό σύνολο η ατομική προσφορά αξιολογείται. Η αξιολόγηση που δεν στοχεύει σε κατάταξη, έλεγχο και τιμωρία συνδράμει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αξιοκρατία. Για να επιλεγεί κάποιος εκπαιδευτικός σε θέση ευθύνης θα πρέπει να έχει προηγηθεί αξιολόγηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών τα οποία κρίνονται αναγκαία για αυτήν τη θέση. Μια τίμια αξιολογική διαδικασία δύναται να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να σχηματίσει εικόνα για την απόδοσή του, να επισημάνει και να διορθώσει τις αδυναμίες του, να ενισχύσει την αυτογνωσία του (επιστημονική συγκρότηση, παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική ευστοχία) και να χρησιμοποιήσει τις διαπιστώσεις για να βελτιωθεί. Η αξία των εκπαιδευτικών θα πρέπει να μπορεί να αποτιμηθεί και οι αξιότεροι να επιβραβεύονται, χωρίς αυτό να συνδέεται άμεσα με μισθολογική διαφοροποίηση. Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την ικανοποίηση που αισθάνεται κάποιος του οποίου το έργο αναγνωρίζεται. Το κράτος και στις δύο χώρες χρηματοδοτεί την εκπαίδευση. Σε όλους τους τομείς της οικονομίας όταν κάποιος χρηματοδοτεί πρέπει να δύναται και να ελέγχει. Συνήθως όταν ελέγχω αυτόν που χρηματοδοτώ επιθυμώ να μειώσω το κόστος και να μεγιστοποιήσω τα αποτελέσματα. Στην εκπαίδευση αυτό μεταφράζεται σε μείωση της δαπάνης ανά μαθητή-σπουδαστή και μεγιστοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, καθώς και σε αποτελεσματική αντιμετώπιση σε διοικητικό επίπεδο των ζητημάτων κρίσης προσωπικού, προαγωγών κ.α. Οι άρτιες αξιολογικές διαδικασίες είναι αυτές που θα υλοποιήσουν αντικειμενικά τη ζητούμενη πλέον από παντού λογοδοσία.

### **Επίδραση των Υπερεθνικών Οργανισμών σε Ζητήματα Ποιότητας & Αξιολόγησης**

Σε αρκετές από τις προσπάθειες των δύο χωρών να μεταρρυθμίσουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα βρίσκονται αρωγοί ή υποκινητές κάποιοι υπερεθνικοί οργανισμοί, που άλλοτε διατυμπανίζουν την ουδετερότητά τους και αναζητούν το νομιμοποιητικό λόγο μέσω της αποδοχής των πανανθρώπινων αξιών που προάγουν, και άλλοτε περιμένουν ανταπόδοση για παροχές και υποστήριξη. Η εκπαιδευτική πολιτική που προωθούν στηρίζεται στις αρχές που υπηρετούν αλλά και στις επιδιώξεις όσων τους χρηματοδοτούν. Επιστρατεύουν διάφορα μέσα: χρηματοδότηση ερευνών, παροχή τεχνικής υποστήριξης, δημοσιοποίηση μελετών για να προκαταλάβουν την κοινή γνώμη, βοήθεια στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών-μεθόδων-στρατηγικών διδασκαλίας, υποστήριξη της σύγκρισης εκπαιδευτικών συστημάτων με τη δημοσιοποίηση συγκριτικών μελετών κ.α. Τα τελευταία χρόνια με την επέλαση της οικονομίας στην εκπαίδευση οι διάφορες παρεμβάσεις στοχεύουν να την ευθυγραμμίσουν με τις απαιτήσεις των εργοδοτών, να μειωθεί το κόστος, να γίνουν αποδεκτές έννοιες-συνθήματα όπως «κοινωνία της γνώσης — *learning society*» και «οικονομία βασισμένη στη γνώση — *knowledge-based economy*», τα ιδρύματα να είναι αυτοδιοικούμενα, αυτόνομα και αυτοχρηματοδοτούμενα, να υπάρχει λογοδοσία, να επικρατούν επιλογές με όρους κόστους-ωφέλειας, να αναζητάμε την “ποιότητα” και την “καινοτομία”. Αυτό που προβληματίζει όλους και τελικά πρέπει να διερευνούμε διαρκώς είναι “ποιού τα συμφέροντα εξυπηρετούνται;”.

Εμείς, στην ανάλυση των νομοθετημάτων, προσπαθήσαμε όταν υπήρχε έκδηλη διακειμενικότητα (στο σώμα των νόμων και των εισηγητικών εκθέσεων βρίσκονται ενσωματωμένα



κείμενα που ανήκουν σε αυτούς τους οργανισμούς –εκθέσεις του ΟΟΣΑ<sup>1037</sup>, συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, διακηρύξεις της UNESCO κ.λπ.) να την αποκαλύπτουμε αλλά και να ερμηνεύουμε τις παρεμβάσεις αυτές με γνώμονα τη χρονική στιγμή και την πολιτική κατάσταση που επικρατούσε.

Η Παγκόσμια Τράπεζα κινείται με γνώμονα την πίστη της ότι η εκπαίδευση είναι επένδυση που μεγιστοποιεί τα ατομικά και τα συλλογικά οφέλη. Εκφράζει ανοικτά την επιθυμία της για σύνδεση της αγοράς εργασίας με την εκπαίδευση, για συμμετοχή των γονιών, για αυτονομία των σχολείων και για αυξημένη λογοδοσία. Θεωρεί ότι η λογοδοσία είναι πιο αποδοτική από την αύξηση των μεταβλητών εισόδου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (υποδομές, λιγότεροι μαθητές στα τμήματα των τάξεων κ.λπ.). Πιστεύει ότι η αξιολόγηση θα βελτιώσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και αυτό θα συνδράμει στην αύξηση του εθνικού εισοδήματος. Συνάμα, επικροτεί και την ιδιωτική πρωτοβουλία (ιδιωτικά εκπαιδευτήρια και ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης). Ο ΠΟΕ, όπως αποκαλύπτεται από τη συνθήκη για τις υπηρεσίες (GATS), όπου ανήκουν και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, αντιμετωπίζει ομοιογενώς όλες τις υπηρεσίες ως εμπορεύσιμα αγαθά. Ένα από τα τμήματα της UNESCO είναι η μονάδα International Institute for Educational Planning, με μια από τις θεματικές της προτεραιότητες την «GOVERNANCE AND ACCOUNTABILITY». Ο Οργανισμός υποστηρίζει τη λογοδοσία σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, προωθεί μεταρρυθμίσεις στην ανώτατη εκπαίδευση, υπογραμμίζει την ανάγκη για ποιότητα στις υπηρεσίες των Ιδρυμάτων, καθώς και τη βελτίωση των μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας. Είναι υπέρμαχος της αποκεντρωμένης διοίκησης, της βελτίωσης της σχέσης κόστους-αποτελεσματικότητας και της αύξησης της ανταγωνιστικότητας.

Ο ΟΟΣΑ αποτελεί ένα forum συζήτησης των κυβερνήσεων με στόχο την προώθηση της ευημερίας των πολιτών μέσω μιας σειράς προληπτικών ενεργειών. Τόσο η Αγγλία όσο και η Ελλάδα είναι ιδρυτικά μέλη του οργανισμού. Η Διεύθυνση εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ έχει διακηρυγμένους στρατηγικούς στόχους την «Αξιολόγηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών "προϊόντων"» και την «Ενίσχυση της ποιοτικής διδασκαλίας». Στη διάθεσή του για την αποτίμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων έχει μια σειρά από σημαντικά εργαλεία και ισχυρές συνεργασίες (με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, την UNESCO, το HMI, Υπουργεία και Διευθύνσεις των χωρών κ.α.). Οι έρευνές του καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η αξιολόγηση θα αυξήσει τη λογοδοσία και θα δώσει στους εκπαιδευτικούς κίνητρα για υιοθέτηση καλών πρακτικών, για αναγνώριση των δυνατών και των αδύνατων σημείων τους, αλλά και για βελτίωση μέσω της επανάδρασης. Στην περίπτωση του ΟΟΣΑ σταθήκαμε ιδιαίτερα στον τρόπο συγκέντρωσης των στοιχείων για την έκδοση των αναφορών, ιδιαίτερα όσων παράγονται κατά απαίτηση των ίδιων των χωρών, με στόχο τη μελέτη του εκπαιδευτικού τους συστήματος και τη διατύπωση προτάσεων για βελτίωση. Τα περισσότερα στοιχεία παρέχονται από φορείς με τη διαμεσολάβηση του Υπουργείου Παιδείας. Στις αναφορές που μελετήσαμε, των χωρών ενδιαφέροντός μας, είναι ευδιάκριτη η επιθυμία της Κυβέρνησης να υποστηρίξει (έκδηλη διακειμενικότητα) τις εισηγητικές εκθέσεις των νομοσχεδίων με τα πορίσματα του Οργανισμού. Στην περίπτωση της Ελλάδας ο οργανισμός είναι ξεκάθαρα υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που θα συνδέεται με την κατάρτισή τους, όπως αυτή θα διαμορφώνεται από κοινού μεταξύ του εκπαιδευτικού και της διοίκησης του σχολείου. Απορρίπτει την επιλογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και προτείνει τακτική εξωτερική αξιολόγηση, καθώς θεωρεί πως για την πρώτη απαιτούνται υψηλής ποιότητας σχολικοί ηγέτες, κάτι που δεν υφίσταται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Δεν διστάζει να μιλά για "συνέπειες", αλλά συνάμα κάνει λόγο για βελτίωση, αυτονομία, μέτρηση μαθησιακών στόχων, λογοδοσία, διαφάνεια και δικαιοσύνη στις διαδικασίες. Στην ανώτατη εκπαίδευση επισημαίνει τα χαμηλά ποσοστά ολοκλήρωσης των σπουδών, τις διοικητικές δυσλειτουργίες των Ιδρυμάτων, την εξαιρετικά χαμηλή

<sup>1037</sup> Για παράδειγμα, αναφορές του οργανισμού χρησιμοποιήθηκαν για την υποστήριξη του νομοσχεδίου του Ν.2525/1997 και η Διαμαντοπούλου χρησιμοποίησε τη μελέτη του 2011 για τον Ν.4009/2011 (Η άποψη του ΟΟΣΑ για τον επικείμενο νόμο-πλαίσιο ήταν πως «είναι συνεπής προς τον εκσυγχρονισμό της Στρατηγικής της Λισαβόνας και αντικατοπτρίζει τις βέλτιστες πρακτικές των χωρών με την καλύτερη επίδοση στην ΕΕ και στον ΟΟΣΑ»).

χρηματοδότησή τους και την ακραία έλλειψη αυτονομίας. Συμπεριλαμβάνει στις αναφορές του και πολύ συγκεκριμένες παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, απόρροιας του κομματισμού και της ευνοιοκρατίας (π.χ. δημιουργία τμημάτων σε επαρχιακές πόλεις, δημιουργία ιδίων τμημάτων σε ένα πανεπιστήμιο, άθλια ποσοστά αποφοίτησης, άσχημη αναλογία προσωπικού-σπουδαστών με μεγάλες αποκλίσεις σε παρόμοια τμήματα). Ο Οργανισμός είναι ξεκάθαρα υπέρ της γενίκευσης της αξιολόγησης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες των χωρών. Τα παραγόμενα (Reports, working papers, ετήσιες εκδόσεις όπως η «Education Policy Analysis» ανά χώρα αλλά και συγκριτικές) χρησιμοποιούνται και για την ενίσχυση του θεσμού της αξιολόγησης. Το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο είναι αυτό που εκκινεί τη διαδικασία για την εκπόνηση μελέτης από τον ΟΟΣΑ, ιδανικά τη χρησιμοποιεί για να κατανοήσει τις αδυναμίες του συστήματος και να προγραμματίσει βελτιώσεις. Δεν λείπουν και οι περιπτώσεις όπου η αναφορά επιχειρεί να προσφέρει νομιμοποίηση σε προειλημμένα σκληρά μέτρα, κυρίως εξαιτίας της οικονομικής δυσπραγίας των χωρών.

Ένας ακόμα φορέας που προσπαθεί για τη διασφάλιση αξιόπιστης πληροφόρησης, με επίκεντρο την ποιότητα και την αξιολόγηση, είναι το Standing International Conference of national and regional Inspectorates of education. Το SICI εργάζεται με στόχο τη συνεργασία των σωμάτων επιθεωρήσεως όλων των ευρωπαϊκών χωρών.

Η περίπτωση της Ε.Ε. είναι ιδιαίτερη, καθώς οι χώρες μέλη είναι υποχρεωμένες να υλοποιούν και να ενσωματώνουν στο εθνικό τους δίκαιο όσα συμφωνούνται στην Ένωση, προσπαθώντας σε κάποιους κρίσιμους τομείς (π.χ. παιδεία) να μείνουν ανεξάρτητες. Η χρηματοδότηση μέσω προγραμμάτων της Ένωσης είναι τέτοια που, συγκρινόμενη με την κρατική δαπάνη για την παιδεία, μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως επαρκεί για να ρυθμίσει το χάρτη της Ελληνικής εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει γιατί τα ΚΠΣ λειτουργούν ως μηχανισμοί ελέγχου, καθώς θέτουν κριτήρια και στόχους για τη μελλοντική χρηματοδότηση. Συνακόλουθα, οι πολιτικές που χρηματοδοτούνται πρέπει να ικανοποιούν τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές επιδιώξεις. Η Ε.Ε. έχει συμπεριλάβει την ποιοτική εκπαίδευση στις προτεραιότητές της. Οι αντιλήψεις για το ρόλο του κράτους στην Ευρώπη έχουν μεταβληθεί· ο παρεμβατισμός έχει υποχωρήσει και ο ελεύθερος ανταγωνισμός έχει επικρατήσει. Αποτέλεσμα αυτού είναι να ισχυροποιηθεί ο λόγος περί «αποτελεσματικότητας», «ποιότητας» και «αξιολόγησης». Η Στρατηγική της Λισαβόνας το 2000 ξεκίνησε την Τρίτη περίοδο προσέγγισης της αξιολόγησης της ποιότητας. Στη Λισαβόνα το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο δηλώνει ξεκάθαρα πως μέχρι το 2020 πρέπει η Ευρώπη να καταστεί η πιο ανταγωνιστική οικονομία γνώσης. Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι πολιτική προτεραιότητα για τα κράτη μέλη, αφού μέσω αυτής εξασφαλίζεται η πολυπόθητη ανταγωνιστικότητα αλλά και η κοινωνική συνοχή. Από αυτήν την ανάγκη εκπορεύεται και η απαίτηση για δημιουργία διαφανών συστημάτων αξιολόγησής της. Τα κείμενα των θεσμικών οργάνων της Ε.Ε. συνδέουν την αξιολόγηση με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας ότι ο ορισμός της ποιότητας της εκπαίδευσης «*αποτελεί αντικείμενο πολιτικής συζήτησης και μέρος της δημοκρατικής διαδικασίας*». Η Ένωση μπορεί να υποστηρίξει τη συνεργασία των κρατών μελών αλλά σέβεται απόλυτα την αρμοδιότητά τους για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία. Στην Ανώτατη εκπαίδευση έχει πιο ενεργό ρόλο με διακηρυγμένο στόχο τη δημιουργία ενός *εξαιρετικού* συστήματος εκπαίδευσης και τη διασφάλιση της συγκρισιμότητας των συστημάτων εκπαίδευσης των κρατών μελών. Μέσω της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού η πολιτική της Ε.Ε. μεταφέρεται σε εθνικό επίπεδο. Η παροχή κονδυλίων από την Ένωση προς τα κράτη-μέλη μέσω της «εθελοντικής» υλοποίησης πολιτικών της Ένωσης λειτουργεί εξίσου προς την κατεύθυνση αυτής της μεταφοράς. Η παγκοσμιοποίηση, οι νέες τεχνολογίες και οι σύγχρονες οικονομίες της γνώσης καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα των κρατών-μελών συνδέεται με τη δυνατότητα απασχόλησης των πολιτών της Ένωσης. Για παράδειγμα η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας δίνει συγκριτικό πλεονέκτημα στη χρηστική γνώση, την άμεσα ωφέλιμη για τη μελλοντική εργασία, παραμερίζοντας έτσι την ολόπλευρη παιδεία που αποτελούσε το στόχο των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών χωρών τους προηγούμενους αιώνες. Άλλοι τομείς

που τα κράτη-μέλη μοιάζει να μην έχουν επιλογή να χαράξουν τις δικές τους πολιτικές είναι η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, η ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, των μειονοτήτων, των μεταναστών, των προσφύγων και όλων εκείνων που προέρχονται από μειονεκτικό περιβάλλον. Ζητούμενο των δράσεων της Ένωσης είναι η καινοτομία και η καλλιέργεια σύνθετων δεξιοτήτων που θα συνδράμουν στην ατομική ευημερία.

Στα κείμενα των υπερεθνικών οργανισμών ο λόγος για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης έπαψε να αφορά τις μετρήσεις, τους δείκτες και τα κριτήρια και στράφηκε προς τη βελτίωση και τη διασφάλιση της ποιότητας, που υπόσχεται τη δυνατότητα των πολιτών να ανταποκριθούν στις σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις. Αυτό δίνει το έναυσμα για συνολική εφαρμογή αυστηρά δομημένων αξιολογικών διαδικασιών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ταυτόχρονα η αναβάθμιση της ποιότητας συνδέεται με βελτίωση της σχέσης κόστους-αποτελεσματικότητας. Τέλος, η λογοδοσία ταυτίζεται με τη δίκαιη διακυβέρνηση και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας.

### **Εκπαιδευτική Πολιτική & Αξιολόγηση**

Η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών υλοποιείται με διακριτά μεταρρυθμιστικά επεισόδια στα οποία αποτυπώνεται η κυβερνητική επιλογή. Αυτή μπορεί να είναι ξεκάθαρα ιδεολογική, να αφορά υποσύνολο των ενεχομένων (π.χ. επιλογή του υπουργού παιδείας ή οικονομικών), να έχει προκύψει από επικράτηση κάποιας ομάδας πίεσης (συνδικαλιστική οργάνωση, lobby κ.λπ.), να είναι 'χρήσιμη' (π.χ. να υπαγορεύεται από συγκεκριμένη οικονομική κατάσταση), να υπαγορεύεται από κάποιο υπερεθνικό οργανισμό κ.ο.κ. Το κράτος δεν αφήνει το εκπαιδευτικό σύστημα να δρα αυτόνομα παρά, είτε διατηρώντας τις κυρίαρχες ταξικές θέσεις είτε διευκολύνοντας τις ταξικές διαμάχες για κοινωνικές διεκδικήσεις, παρέχει μέσω της εκπαίδευσης ευκαιρίες είτε για αναπαραγωγή της υφιστάμενης κατάστασης είτε για ρήξη με αυτήν. Ο ρόλος του κράτους να παράγει εργάτες με δεξιότητες και συνάμα πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας είναι από τη φύση του αντιφατικός. Αυτό που καλούμαστε να ανιχνεύουμε σε κάθε μεταρρυθμιστικό επεισόδιο είναι η σύνδεση του νομοθετήματος με κάποια από τα παραπάνω. Στα νομοθετήματα για την αξιολόγηση των δύο χωρών αποκαλύψαμε ανά περίπτωση ποιοι παράγοντες τα υποστήριξαν, τα υπαγόρευαν ή τα ανείρεσαν και γιατί. Θα δώσουμε εδώ μερικές επισημάνσεις, παραπέμποντας τον αναγνώστη στον κύριο όγκο των ευρημάτων που βρίσκονται στην Ανάλυση των Νόμων της Αξιολόγησης με τα μεθοδολογικά μας εργαλεία. Σε κάποιες περιπτώσεις (π.χ. Ν.4142/2013) επιχειρούμε μιας μικρής κλίμακας ενδεικτική ανάλυση, όπως αυτή έγινε στο σώμα της διατριβής για όλα τα νομοθετήματα.

Στην Ελλάδα οι επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις συχνά ακυρώνονται ή αναβάλλονται, ενώ σε κάθε περίπτωση η γραφειοκρατία και η συγκέντρωση εξουσιών που κυριαρχούν δεν είναι ευνοϊκές για την εφαρμογή τους. Όταν η χώρα δεσμεύεται σε κάποιο υπερεθνικό οργανισμό τότε η μεταρρύθμιση γίνεται ευκολότερα αποδεκτή (ιδιαίτερα αν η δέσμευση συνοδεύεται από σημαντικά κονδύλια). Το ιδεολογικό πεδίο της εκπαίδευσης διαμορφώνεται από την εκπαιδευτική και επιστημονική έρευνα, τα ΜΜΕ, την Εκκλησία, τα πολιτικά κόμματα, τους συνδικαλιστές κ.α. Στην Αγγλία στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής εμπλέκονται το δημόσιο, think tanks, ο τύπος, η τηλεόραση, ο Πρωθυπουργός, υπουργοί κ.λπ., ενώ αφήνονται στο περιθώριο οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζονται εχθρικά από την κυβέρνηση. Η μελέτη των υποκείμενων θεωριών για την εκπαιδευτική εξέλιξη αποκάλυψε ότι η θρησκεία, ο κρατικός παρεμβατισμός, η ταξική διάρθρωση, η οικονομική οργάνωση του κράτους αλλά και οι μεταβολές στη δομή της οικογένειας συνέδραμαν στις μεταβολές που βίωσε η Βρετανική κοινωνία. Η ιστορία της Αγγλίας αποκαλύπτει πως η ηγεμονική τάξη των γαιοκτημόνων δεν ήρθε σε ρήξη με τους αστούς ούτε εμπόδισε την οικονομική υπεροχή τους. Ο τρόπος που διοικούσαν, η ροπή για τοπική διακυβέρνηση και το αδιαμφισβήτητο κύρος τους ακύρωσαν τον πολιτισμικό μετασχηματισμό. Η εθνική ενότητα που αποκτήθηκε πολύ νωρίς, παρέχοντας στους πολίτες ένα ανυπέρβλητο αίσθημα ανωτερότητας, και το μη παρεμβατικό κράτος απέτρεψαν την ανάπτυξη ενός εθνικού συστήματος εκπαίδευσης.

Αναλύσαμε ενδελεχώς τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο μπορεί να δημιουργήσει μια κουλτούρα σε σύμπνοια με αυτήν της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, οδηγώντας πολίτες στην παραχώρηση συναίνεσης. Οι επιχειρούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνδέονται οργανικά με την κυρίαρχη ιδεολογία και τις αντίστοιχες πολιτικές δομές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ιδεολογική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής να αποτυπώνεται στο λόγο των ομάδων συμφερόντων. Επισημίσαμε ότι η έννοια και η δυναμική του κράτους υπερβαίνει αυτήν της Κυβέρνησης· το κράτος είναι αυτό που εγκαθιδρύει και συντηρεί κοινωνικές δυνάμεις και συσχετισμούς μέσω των οποίων εκπονείται η εκπαιδευτική πολιτική.

#### ► **Ελλάδα (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)**

Η Ελλάδα χρησιμοποίησε την εκπαίδευση για να οικοδομήσει την εθνική της ταυτότητα και από το 1830 ακολούθησε την πορεία των εξαρτημένων χωρών. Το κράτος παρέμεινε επί μακρόν δέσμιο σε μια κατάσταση όπου οι μεταρρυθμίσεις δεν υλοποιούνται, με το συγκεντρωτικό του χαρακτήρα να έχει άμεσο αντίκτυπο και στην εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει δεχθεί άφθονες επιδράσεις από ξένα εκπαιδευτικά συστήματα (Πρωσικό, Γαλλικό, Γερμανικό, Αγγλικό, Αμερικανικό). Στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα (1821-1831) το σχολείο σμιλεύει την εθνική ταυτότητα του έλληνα πολίτη και συνδέει το νεοελληνικό κράτος με την κλασική Ελλάδα. Ακολουθεί, το διάστημα 1833-1880, η μεταφορά των θεσμών της Βαυαρίας χωρίς δυστυχώς την απαραίτητη προσαρμογή. Επιβάλλεται ένας γραφειοκρατικός τρόπος οργάνωσης και η εκπαίδευση είναι ομοίμορφη, μονολιθική και ελέγχεται πλήρως από το κράτος. Οι νόμοι της περιόδου 1834-37 διαρκούν για έναν αιώνα, ενώ στο σημείο αυτό εντοπίζεται και η απαρχή της παθογένειας να υφίσταται αγεφύρωτο χάσμα μεταξύ των προβλέψεων του νόμου και της εφαρμογής του με γνώμονα το πολιτικό κόστος. Ανάμεσα στα αλλεπάλληλα νομοθετήματα της περιόδου 1880-1913 βρίσκεται και ο ΒΤΜΘ' του 1895, που εισάγει το θεσμό του επιθεωρητή. Ο χαρακτήρας των μεταρρυθμίσεων είναι κυρίως «αστικός» και τα κόμματα νομοθετούν σε αρμονία με την ιδεολογία της παράταξής τους. Η εναλλαγή μεταρρυθμίσεων και αντιμεταρρυθμίσεων κατέληξε σε σωρεία ανεφάρμοστων νόμων. Υπήρξαν προσπάθειες που ήθελαν σύνδεση της ποιότητας της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη της οικονομίας, αλλά δεν τελεσφόρησαν.

Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας ξεκινά φέρνοντας μεταρρυθμίσεις που υποστηρίζονται από το γενικό πνεύμα του Συντάγματος του 1927. Όσα θεσμοθετούνται ισχύουν έως το 1964 και θεμελιώνουν το αστικό σχολείο, καθώς μια σειρά μέτρων περιορίζει τη διαγενεακή επαγγελματική και μορφωτική κινητικότητα. Το ίδιο διάστημα εδραιώνονται για τα καλά δύο κύριες παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρώτη αφορά τη δημιουργία και ψήφιση νόμων χωρίς ενδελεχή σχεδιασμό, και η δεύτερη την κατασκευή της εικόνας “μιας μεταρρύθμισης σε εκκρεμότητα” που συνδέεται με την τύχη του κυβερνώντος κόμματος (η Κυβέρνηση εισηγείται και υλοποιεί “προσωρινά”). Οι μεθοδεύσεις για την υπονόμηση μιας μεταρρύθμισης φτάνουν μέχρι τις μέρες μας: α. ο δημόσιος λόγος μετατοπίζεται από τον ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης σε θέματα υποδομής, διοίκησης, εξετάσεων και γενικά σε ζητήματα με χαμηλό πολιτικό κόστος, β. συγκροτούνται επιτροπές μελέτης και ξεκινά ατέρμων διάλογος, γ. οι αλλαγές δεν εξειδικεύονται σε επίπεδο που να μπορούν να εφαρμοστούν. Ακολουθούν (1929-1959) πολυάριθμα νομοθετήματα που αφορούν τη διοίκηση και εποπτεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τη δεκαετία του 1950 η εκπαίδευση παίρνει μια συντηρητική στροφή και αυτό επαληθεύεται μέσω των διατάξεων του Συντάγματος του 1952. Η πολιτεία προσπαθεί να προάγει την Τεχνική & Επαγγελματική Εκπαίδευση και υποστηρίζεται από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό Παραγωγικότητας, χρηματοδοτείται από την αμερικανική τεχνική βοήθεια, τέλος ο ΟΗΕ και ο ΟΟΣΑ συμβάλλουν με εξοπλισμό και τεχνογνωσία. Αυτό αποτελεί την πρώτη επίσημη ανάμιξη των διεθνών οργανισμών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ιδεολογικά φορτισμένη μεταρρύθμιση του 1964 αποκαλύπτει την ένταση με την οποία η κοινωνία ζητά εκδημοκρατισμό και κοινωνική δικαιοσύνη.

Η μεταπολίτευση χαρακτηρίζεται από νέα πολιτική κουλτούρα, και η κυβέρνηση Καραμανλή επιδιώκει οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις να είναι υπερκομματικές και να υπάρξει συναίνεση. Η μεταρρύθμιση του 1976 σκοπεύει να απονείμει κοινωνική δικαιοσύνη και να συνδέσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα με την οικονομία. Το φιλελεύθερο παράδειγμα που

ακολουθείται συνοδεύεται από τάση για αξιοκρατία, εκδημοκρατισμό, ισότητα ευκαιριών και κοινωνική δικαιοσύνη, με στόχο να μειωθούν οι συγκρούσεις και να προωθηθεί η συναίνεση.

Το ΠΑΣΟΚ, με σύνθημα την αλλαγή το 1981, χρησιμοποιεί την παιδεία ως μηχανισμό σοσιαλιστικού μετασχηματισμού. Αντικαθιστά τους επιθεωρητές με τους σχολικούς συμβούλους, επιθυμώντας να καταργήσει το θεσμό ελέγχου τόσων χρόνων και να υπογραμμίσει το συμβολισμό. Τα νομοθετήματα που ακολουθούν αυξάνουν τη συμμετοχή σε συλλογικά όργανα και προσπαθούν να καταπολεμήσουν τις κοινωνικές ανισότητες. Η αλλαγή που αναμένουν όλοι δεν βρίσκει εφαρμογή στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Τα συλλογικά όργανα δυσλειτουργούν, ακμάζει η παραπαιδεία, το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό και δεν χρηματοδοτείται επαρκώς. Ο νόμος πλαίσιο για την ανώτατη εκπαίδευση του 1982 είναι πραγματικά ρηξικέλευθος. Καταργεί την καθηγητική έδρα και εισάγει την ουσιαστική συμμετοχή των φοιτητών. Όπως είδαμε, αυτό το εγχείρημα επέφερε και σωρεία αρνητικών συνεπειών.

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980, συγκεκριμένα με την κατάρρευση του διπολισμού το 1989, η χώρα μας επιχειρεί συντηρητική στροφή και υιοθετεί φιλελεύθερο πολιτικό λόγο. Το Υπουργείο Παιδείας, που φαίνεται να κατέχεται από ανησυχία για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, προβαίνει σε μια σειρά αλλαγών οι οποίες δεν γίνονται αποδεκτές από το κοινωνικό σύνολο. Τόσο ο Κοντογιαννόπουλος όσο και ο Σουφλιάς ακολουθούν πιστά τις συντηρητικές καταβολές του κόμματός τους και δεν αποσπούν τη συναίνεση. Μετά την αποτυχία του «Εθνικού διαλόγου» για την παιδεία προβαίνουν σε νομοθετήματα για την καταπολέμηση της «χαλάρωσης», η οποία προφανώς και χρεώνεται στην περίοδο διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, μεταξύ των οποίων η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της διοίκησης και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στον αντίποδα αυτών των «αυστηρών» μέτρων υπήρξαν και μια σειρά από «προοδευτικά» για το δημοτικό σχολείο. Το ίδιο διάστημα θεμελιώνεται και η αξιολόγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ως Υπουργός Παιδείας ο Γεώργιος Παπανδρέου (8/7/94 – 25/9/96) λαμβάνει μέτρα για να δημιουργήσει κλίμα συναίνεσης και να καταπολεμήσει τις κοινωνικές ανισότητες (συστήνεται το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ιδρύεται το ΚΕΕ, δημιουργούνται σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, υλοποιείται επιμόρφωση ενηλίκων, ιδρύονται ολοήμερα σχολεία, δημιουργούνται τάξεις υποδοχής κ.α.). Η Κυβέρνηση, ωστόσο, επιθυμεί να βρίσκεται σε σύμπνοια με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και για να προχωρήσει τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση ζητά από τον ΟΟΣΑ μια αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Κατά αυτόν τον τρόπο προετοιμάζει την κοινή γνώμη και “φορτώνει” σε κάποιον τρίτο τη ρητορική της αγοράς που ακολούθησε. Έγινε χρήση του συγκριτικού παραδείγματος για να νομιμοποιηθούν οι υψηλού πολιτικού κόστους αλλαγές. Συνάμα, η έκθεση περιείχε μια σειρά από υποδείξεις: ανάγκη για κατάργηση της επετηρίδας, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, ενίσχυση των ΑΕΙ με πόρους από τον ιδιωτικό τομέα κ.α. Όλα αυτά προετοίμασαν το έδαφος για τη μεταρρύθμιση Αρσένη. Τα νομοθετήματα του συγκεκριμένου διαστήματος συνδέονται με τις δεξιότητες, την ανταγωνιστικότητα, την ευελιξία, την προσαρμογή, τη διεθνοποίηση, την οικονομία της γνώσης, την απόδοση, την ποιότητα και την αξιολόγηση. Για πρώτη φορά σε νομοθετήματα για την εκπαίδευση μιας κεντροαριστερής παράταξης όπως το ΠΑΣΟΚ ενσωματώνεται το λεξιλόγιο του νεοφιλελευθερισμού. Ο Ευθυμίου επιχειρεί να αμβλύνει τις αντιθέσεις που δημιουργήθηκαν επί υπουργίας Αρσένη και έκανε μια σειρά από σημαντικές αλλαγές (νέα βιβλία, ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ κ.α.), οι οποίες εισάγονται με τη μορφή προτάσεων σε ΦΕΚ, ακολουθεί ο νομιμοποιητικός διάλογος και τα τελικά κείμενα προκύπτουν δύο χρόνια μετά.

Η επόμενη κυβέρνηση επιχειρεί εθνικό διάλογο για την παιδεία και σε αυτόν καταθέτει προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Συγχρόνως, η Υπουργός Παιδείας, Μαριέττα Γιαννάκου, κατηγορείται πως συμμετέχει στις μεθοδεύσεις για την «επανάδρυση του κράτους της Δεξιάς», μονιμοποιώντας με θολά κριτήρια κάποια προσωρινά στελέχη που είχαν επιλεγεί από την ίδια το 2004.

Στο τέλος της υπό διερεύνηση περιόδου, η Διαμαντοπούλου εγγράφεται στη μνήμη των εκπαιδευτικών ως η Υπουργός που ενεργοποίησε την αξιολόγηση, έστω και προσωρινά. Επί ημερών της έγινε συντονισμένη προσπάθεια να γίνει αποδεκτή και να ξεκινήσει η αξιολόγηση της σχολικής

μονάδας και των εκπαιδευτικών. Ο επόμενος Υπουργός Παιδείας Κ. Αρβανιτόπουλος προσπαθεί να επιβάλλει κουλτούρα αξιολόγησης, εκκινώντας το εγχείρημα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με σκοπό την ενδυνάμωσή της. Μέσω του Π.Δ. 152/2013 και της δημιουργίας της ΑΔΙΠΠΔΕ αποτυπώνεται αυστηρά μια τυπική διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία συναντά την αντίσταση του εκπαιδευτικού κόσμου που διακατέχεται από τις ιδεοληψίες του επιθεωρητισμού. Το ίδιο διάστημα, 2009-2013, αλλάζει ο τρόπος αξιολόγησης στην Ανώτατη εκπαίδευση. Υπάρχουν λελογισμένες αντιδράσεις που δεν δυναμιτίζουν την υλοποίηση των αξιολογικών διαδικασιών. Η Ανώτατη εκπαίδευση μοιάζει έτοιμη από καιρό να υλοποιήσει τις δεσμεύσεις των διατάξεων των νομοθετημάτων.

#### ► **Ελλάδα (Ανώτατη Εκπαίδευση)**

Το 19<sup>ο</sup> αιώνα το Πανεπιστήμιο οικοδόμησε το έθνος κράτος και σταδιακά εξελίχθηκε. Στήριξε τη στελέχωση της δημόσιας διοίκησης και συνέδραμε στην οικοδόμηση της αϊγλης ενός κράτους που παρέχει ανώτερη εκπαίδευση από αυτή των γειτονικών του. Τον επόμενο αιώνα από δημιουργός συναίνεσης μετατράπηκε σε υποστηρικτή της ρήξης, έγινε μαζικό, εκδημοκρατίστηκε και ανέλαβε το ρόλο της ανάπτυξης ιδεολογικών κινημάτων. Συγχρόνως, ενσωμάτωσε τις μεταβολές που επέφερε η ανάπτυξη της τεχνολογίας και οι αλλαγές στην οικονομία. Στους κόλπους του παρατηρήθηκε ευνοιοκρατία, αλλά δύσκολα κατηγορείται για μεγάλης κλίμακας αναξιοκρατία. Η πρόσβαση σε αυτό είναι ανεμπόδιστη, παρά τις δυσκολίες που είναι σε αναλογία με το κοινωνικοοικονομικό και ταξικό υπόβαθρο των σπουδαστών, και σαφώς ευνοεί την κινητικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την κοινωνική συνοχή. Υπάρχει διάχυτος προβληματισμός για την κρατική παρέμβαση στα θέματα των ιδρυμάτων, την αυτονομία τους, τις υποχρεώσεις των διδασκόντων, τις εξετάσεις εισαγωγής των φοιτητών και τις προαγωγικές εξετάσεις, την οργάνωση σε σχολές και τμήματα, την εκλογή των διδασκόντων και τις κατηγορίες τους, τον αριθμό εισακτέων.

Οι προσπάθειες εκδημοκρατισμού των ιδρυμάτων και η σύζευξή τους με την οικονομία, από το 1952 και έπειτα, δεν απέδωσαν και υπήρχε διάχυτη η υποψία ότι αυτό σχετιζόταν με πιθανό πλήγμα στο θεσμό της έδρας. Από τη μεταπολίτευση και μετά τα ιδρύματα υπέστησαν δομικές αλλαγές –καταργείται ο θεσμός της έδρας, οι φοιτητές συμμετέχουν στα όργανα διοίκησης του πανεπιστημίου, οι σχολές και αργότερα τα τμήματα ορίζουν το πρόγραμμα σπουδών, οι τομείς λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις (που σχετίζονται με τα μαθήματα, τη διδακτέα ύλη, τις εξετάσεις, τους σπουδαστές, τα εργαστήρια και τις υπόλοιπες δομές, το επικουρικό προσωπικό και τους επιστημονικούς συνεργάτες), ορίζεται η αποστολή των ιδρυμάτων, κατοχυρώνεται η ακαδημαϊκή ελευθερία, θεσπίζεται το πανεπιστημιακό άσυλο, παρέχονται δωρεάν συγγράμματα, τα ιδρύματα αξιολογούνται.

Σήμερα τα πανεπιστήμια αναλαμβάνουν δεσμεύσεις που εκπορεύονται από τα προτάγματα των αλλαγών της οικονομίας σε πανευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Επιπλέον, ακολουθούν διαδικασίες που θα τα φέρουν σε σύγκλιση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πιο κοντά στην εναρμόνιση με τον ΕΧΑΕ.

#### ► **Αγγλία (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)**

Καταγράφονται διαχρονικά μια σειρά από ανεπάρκειες του Βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Το 19<sup>ο</sup> αιώνα η εκπαίδευση βρίσκεται ακόμα στα χέρια της Εκκλησίας. Το κράτος επιδοτεί με μικρά ποσά και απαιτεί αυστηρό έλεγχο για τον καταμερισμό των κονδυλίων. Μέχρι τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα έχει δημιουργηθεί επιτροπή και υπάρχουν 60 επιθεωρητές με κύριο έργο τον καταμερισμό της κρατικής ενίσχυσης. Η εφαρμογή του ανταποδοτικού συστήματος μετατόπισε το βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα βασικά μαθήματα (3Rs). Το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης θεμελιώνεται μετά τους νόμους Forster και Balfour. Ωστόσο, τα ιδρύματα όλων των βαθμίδων βιώνουν επί μακρόν ακραία ταξική διαφοροποίηση.

Μια ακολουθία γεγονότων διαμορφώνει τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της Μεγάλης Βρετανίας: η ζήτηση για γραμματισμό αυξάνεται την περίοδο της Αναγέννησης, οι Λουθηρανοί συνεπικουρούν στη διάδοση των γραμμάτων γιατί επιδιώκουν την κατανόηση της

Βίβλου, οι Τυδώρ μεταρρυθμίζουν την εκπαίδευση και την υποστηρίζουν, η εκκλησία αποκτά ξανά τον έλεγχο της εκπαίδευσης μετά την παλινόρθωση. Το 18<sup>ο</sup> αιώνα η παιδεία παρακαμάζει και ένα από τα μοντέλα ερμηνείας που φαίνεται αρμόζον είναι αυτό που μιλά για *‘προτεραιότητα’*. Στη συνέχεια, το διάστημα 1760-1840 αρχίζει να διαμορφώνεται μια νέα ταξική ισορροπία που επηρέασε άμεσα τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην εκπαίδευση. Η μεσαία τάξη είναι αυτή που προσπαθεί να αποκτήσει την ηγεμονία και να χρησιμοποιήσει την εκπαίδευση προς όφελός της, έχει επηρεαστεί από το Διαφωτισμό, είναι πιστή στις φιλελεύθερες αξίες και βρίσκεται απέναντι από αριστοκράτες γαιοκτήμονες και το προλεταριάτο. Ο ταξικός αυτός ανταγωνισμός πόλωσε τις εκπαιδευτικές ιδεολογίες. Η μεσαία τάξη επιθυμούσε να υπάρχει έμφαση στη χρήσιμη γνώση, τη σκληρή δουλειά, το φιλελευθερισμό και τον υγιή ανταγωνισμό. Η πολυπληθέστερη εργατική τάξη θα μπορούσε σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, μέσω της εκπαίδευσης, να γίνει πιο παραγωγική και πιο πειθήνια. Όσοι διαφωνούσαν χαρακτηρίζαν αυτού του είδους την εκπαίδευση ως τον καλύτερο τρόπο αστυνόμευσης των φτωχών. Υπήρξαν και δημοκρατικές φωνές που υποστήριζαν πως η εκπαίδευση θα διασφαλίσει στην Αγγλία τη δημοκρατία. Η μεσαία τάξη μέχρι και το 19<sup>ο</sup> αιώνα αμφιταλαντευόταν ανάμεσα στο να διεκδικήσει από το κράτος πιο ενεργό ρόλο ή να αφήσει στην ιδιωτική πρωτοβουλία τη δημιουργία εναλλακτικών ιδρυμάτων. Το *laissez-faire* που ενυπήρχε στην ιδεολογία της σήμαινε απλά “περιορισμός της κυβερνητικής εξουσίας” σε τομείς όπως η εκπαίδευση. Αντιθέτως, η εργατική τάξη ζητά ισότητα και θεωρεί ότι η εκπαίδευση είναι «φυσικό δικαίωμα», ενώ προτιμά αυτήν που στοχεύει στην κατανόηση του κόσμου. Οι Βρετανοί έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα στη δημιουργία ενός συστήματος εθελοντικής εκπαίδευσης ή ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος με κρατική στήριξη. Τελικά, η ανάπτυξη ενός ιδιαίτερου εθελοντικού συστήματος έκανε την Αγγλία να είναι η μόνη μεγάλη και ισχυρή χώρα χωρίς εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα.

Το διπλό σύστημα συνύπαρξης κρατικών και εθελοντικών σχολείων έχει ως αποτέλεσμα η αύξηση των κρατικών δαπανών να μεγαλώνει την απαίτηση για τον έλεγχο και την επίβλεψή τους. Η βικτωριανή ελίτ της ανώτερης μεσαίας τάξης (μεσαία τάξη & γαιοκτήμονες) επιθυμεί να διαφυλάξει τα συμφέροντά της, αλλά παράλληλα επιζητά μεταρρυθμίσεις στις δημόσιες υπηρεσίες, θεμελιώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο την αμφισβήτηση της απουσίας κρατικής παρέμβασης. Αυτό σηματοδοτεί και τη σταδιακή εμπλοκή του κράτους στην εκπαίδευση. Μετά το 1860 αρχίζει να δίνεται έμφαση στον ανταγωνισμό και τη “χρήσιμη” γνώση, ενώ κάποιες κρατικές έρευνες στοχεύουν στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ο *1870 Education Act* εδραιώνει τα *school boards*, τα οποία αποφάσιζαν που θα χτιστούν σχολεία και στη συνέχεια τα διοικούσαν. Αυτά τα συμβούλια εκλέγονταν τοπικά και χρηματοδοτούσαν από τους δημοτικούς φόρους. Φιλοδοξία του Forster ήταν κάθε αγγλικό σπίτι να έχει πρόσβαση σε εκπαίδευση. Στο τέλος του αιώνα η διοίκηση της εκπαίδευσης βρίσκεται σε κακό χάλι και η Archer χρεώνει πολλές από τις παθογένειες στον τρόπο δημιουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η δημιουργία μέσω «αναπλήρωσης» έφερε ως αποτέλεσμα την ύπαρξη ανομοιογενειών στα προγράμματα σπουδών, στις εξετάσεις, στις μεθόδους διδασκαλίας, στην κατάρτιση και την πιστοποίηση των δασκάλων.

Ο Νόμος του Balfour στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (1902) αντικαθιστά τα *School Boards* με τις *LEAs*. Δημιουργούνται κρατικά δευτεροβάθμια σχολεία, αλλά παραμένουν αυτόνομα και ελιτίστικα. Επικρατεί το τριμερές σχολείο και η αστική τάξη είναι η ευνοημένη, καθώς η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι απρόσιτη από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Συμφωνούμε με τις αναφορές της περιόδου πως εκείνο το διάστημα η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στη βάση της κοινωνικής τάξης είναι κατάρρα για την αγγλική εκπαίδευση.

Η υποχρεωτική εκπαίδευση διευρύνεται μέχρι τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο αλλά περιώνυμες αναφορές και επιτροπές (ο H.A.L Fisher, η επιτροπή Spens, η Hadow-Report κ.λπ.) ζητούν “βελτίωση της ποιότητας και της ποσότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης”. Η επιρροή της Hadow-Report που ζητά “*δευτεροβάθμια εκπαίδευση για όλους*” φτάνει μέχρι τον *1944 Education Act*. Ο Νόμος του 1944 ήταν μια προσπάθεια για ισότητα ευκαιριών και κοινωνικό ανασχηματισμό. Με αυτόν θεσπίζεται η δωρεάν πρόσβαση στην εκπαίδευση και το σχολείο δομείται σε ένα

τριμερές σχήμα και further education. Παρά την προσπάθεια να θεμελιωθεί η αξιοκρατία, τα ιδιωτικά και τα πασίγνωστα public schools δεν επλήγησαν και διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνικές διακρίσεις βασίζονται στη σύνδεση πλούτου και μόρφωσης. Παρέμειναν σε λειτουργία μια πλειάδα διαφορετικών δευτεροβάθμιων σχολείων που ήταν ταξικά διαθροωμένα, εξαιτίας της κρατικής χρηματοδότησης ελέγχονταν, κράτος και εκκλησία διαπλέκονταν στις αποφάσεις για το curriculum ανάλογα με το ύψος της χρηματοδότησης ή τις επιμέρους ειδικές συμφωνίες με τα δόγματα.

Οι δεκαετίες 1950 και 1960 είναι αυτές που, με την οικονομία σε άνθηση, μεταβάλλουν τις συνθήκες εργασίας και την εκπαιδευτική πολιτική. Ο τομέας των υπηρεσιών ζητά επιστημονική γνώση, δεξιότητες και εξειδίκευση, με συνέπεια το εκπαιδευτικό σύστημα της Βρετανίας να κατηγορείται για την υστέρηση της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας. Το post-war consensus που διήρκεσε μέχρι τη δεκαετία του 1970 έφερε ομοιομορφία στην εκπαίδευση και έδωσε προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς για τη διαμόρφωση του curriculum και την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας. Η διαμάχη μεταξύ της επιλεκτικότητας (που υποστηριζόταν από τους Συντηρητικούς) και της λειτουργίας ενός comprehensive school για όλους (που υποστηριζόταν από τους Εργατικούς) συνεχίστηκε επί μακρόν. Ένα ακόμη σημείο τριβής ήταν οι εξετάσεις που, από νωρίς στη μαθητική ζωή των παιδιών, υλοποιούσαν ένα ιδιότυπο streaming το οποίο κατηγοριοποιούσε τους μαθητές και τους στερούσε το δικαίωμα να αναπτυχθούν.

Οι δαπάνες για την εκπαίδευση στο τέλος της δεκαετίας του 1960 είχαν τριπλασιαστεί και οι Εργατικοί στην ατζέντα τους περιλάμβαναν την ανάπτυξη, τον εκσυγχρονισμό, την καινοτομία και τον κοινωνικό ανασχηματισμό υπό το πρίσμα της κρατικής παρέμβασης. Η κρίση της στερλίνας το 1966 εμποδίζει την υλοποίηση των σχεδίων τους. Μετά την οικονομική κρίση της δεκαετίας του 1970 οι δαπάνες για την εκπαίδευση μειώνονται και το Εργατικό κόμμα υπαναχωρεί από τις δεσμεύσεις του που το ήθελαν να ανακατευθύνει τον πλούτο στα ασθενέστερα οικονομικά στρώματα. Οι Συντηρητικοί μετά το 1974 κηρύσσουν πόλεμο στην «εκπαιδευτική αποτυχία» και στα «χαμηλά στάνταρ», ενώ με αρχηγό τη Thatcher η ριζοσπαστική πολιτική τους εκδηλώνεται πλήρως. Κλήθηκαν να επαναφέρουν την αξία της γνώσης και τις ιεραρχίες της εκπαίδευσης, να αυξήσουν τον κεντρικό έλεγχο και να δώσουν τη δυνατότητα να λειτουργεί το σχολικό σύστημα με βάση τη γονεϊκή επιλογή.

Τα σχολεία λειτούργησαν για 44 ολόκληρα χρόνια σύμφωνα με τον 1944 Education Act. Ο νόμος σταθμός δημιούργησε το Υπουργείο Παιδείας και έδωσε σαφείς αρμοδιότητες στις LEAs. Οι επιθεωρητές, υπό τη δικαιοδοσία του Υπουργείου Παιδείας, απέκτησαν το ρόλο της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών και της παροχής συμβουλών στο Υπουργείο. Οι εκπαιδευτικοί διορίζονται από τις LEAs, οι οποίες μαζί με το Συμβούλιο Διοίκησης (Board of Governors) και το διευθυντή του σχολείου συνδιοικούν τα σχολεία. Τα σχολεία είναι αυτόνομα και μπορούν να επιλέξουν το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας τους. Η προσπάθεια για ισότητα και δικαιοσύνη μέσω του ενιαίου σχολείου δυναμιτίζεται από τη δυνατότητα όσων διαθέτουν περισσότερα χρήματα και υψηλότερη κοινωνική θέση να διεκδικούν καλύτερη εκπαίδευση για τα παιδιά τους και να το πετυχαίνουν.

Η δεκαετία του 1980 είναι εκρηκτική για τη Μεγάλη Βρετανία, όχι μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο Βρετανικός Συντηρητισμός διαπλέκεται με το νεοφιλελευθερισμό, η ανεργία αυξάνεται, ο χαρακτήρας της εργασίας μεταβάλλεται –οι εργαζόμενοι στη βιομηχανία μειώνονται και αυξάνονται ραγδαία οι θέσεις στον τομέα των υπηρεσιών–, μέρος του δημοσίου τομέα ιδιωτικοποιείται, ο διαχωρισμός των πολιτών με βάση την κοινωνική τους τάξη σταματά να είναι τόσο έντονος, τα συνδικάτα αποδυναμώνονται. Όσοι από τη μεσαία τάξη κατείχαν τίτλους πανεπιστημιακής εκπαίδευσης απέκτησαν καλοπληρωμένες εργασίες και ανέβασαν το βιοτικό τους επίπεδο. Το New Public Management, με στόχο να αυξήσει τα στάνταρντ και να καταστήσει τα ιδρύματα υπόλογα για την επιτυχία ή την αποτυχία τους, εισήγαγε τον ανταγωνισμό, την αξιολόγηση και τη στοχοθεσία. Οι LEAs βρίσκονταν στην πλειοψηφία τους υπό την επήρεια της πολιτικής ιδεολογίας των Εργατικών. Σε όλες τις βαθμίδες εισάγεται η λογική της αυτοχρηματοδότησης. Βαθμιαία η αυτονομία τους περιορίζεται από επιθεωρήσεις, κριτήρια ποιότητας, πίνακες κατάταξης κ.α. Το κράτος και οι γονείς σταδιακά εμπλέκονται περισσότερο στον



έλεγχου της εκπαίδευσης. Οι Συντηρητικοί έδωσαν στην εκπαίδευση βασικό ρόλο για την οικοδόμηση της εθνικής οικονομικής στρατηγικής και κατά συνέπεια εγκαταλείφθηκε το δόγμα των “ίσων ευκαιριών” και υιοθετήθηκε η ρητορική της “σύγχρονης και δυναμικής οικονομίας”, της “απασχολησιμότητας”, της “επιχειρηματικότητας”, της “αριστείας” και του “εκσυγχρονισμού”.

Ο 1988-ERA είναι από τους πιο σημαντικούς νόμους του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πολλά σχολεία περνούν από τη χρηματοδότηση και τον έλεγχο των LEAs στη χρηματοδότηση της Κεντρικής κυβέρνησης. Τα σχολεία εναρμονίζονται με τη λογική της ελεύθερης αγοράς, οι κρατικές δαπάνες ακολουθούν το μαθητή και τα σχολεία ανταγωνίζονται να κερδίσουν τους μαθητές-‘πελάτες’. Η πολιτική των Συντηρητικών –αυτό το περίεργο μείγμα συγκεντρωτισμού και αποκέντρωσης– αποτυπώνεται εμφανώς στις διατάξεις του νόμου. Η διττή φύση του νόμου από τη μια κυριαρχείται από τις επιταγές της αγοράς (γονεϊκή επιλογή, ανταγωνισμός, υψηλά πρότυπα, έλεγχος, λογοδοσία) και από την άλλη έχει έντονα στοιχεία ελέγχου (national curriculum).

Ακολουθεί, με τον 1992-*Education (Schools) Act*, η δημιουργία του Ofsted και η αναδιάρθρωση του σώματος των επιθεωρητών. Ο Οργανισμός διενεργεί εφεξής επιθεωρήσεις με τη χρήση ενός επιχειρηματικού μοντέλου παροχής συμβουλών –εμπλέκονται ανεξάρτητοι επιθεωρητές και εταιρείες, ενώ οι διαδικασίες τυποποιούνται και πιστοποιούνται. Οι αναφορές που παράγονται συνοδεύονται από ένα σχέδιο δράσης· σε αυτό, σε περίπτωση ανεπιθύμητων παρεκκλίσεων, προβλέπονται κυρώσεις για τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς. Η αντικειμενικότητα και η πιστή εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του υπουργείου από τον Ofsted αμφισβητούνται πάντα από τους πολιτικούς αντιπάλους όσων ασκούν την εξουσία.

Οι Εργατικοί διακηρύσσουν σε όλους τους τόνους μέχρι το 1997 πως επιθυμούν την κατάργηση της ‘επιλογής’. Επανέρχονται στην εξουσία μετά από 18 χρόνια και δηλώνουν πως «...η εκπαίδευση θα είναι η νούμερο ένα προτεραιότητα...». Το διάστημα που κυβερνούν προσπαθούν να υλοποιήσουν το δόγμα ότι η εκπαίδευση είναι κοινωνική δικαιοσύνη, χωρίς αυτό να μπορεί να καταστεί εφικτό πάντα. Όταν αναλαμβάνουν την εξουσία δεν απαρνιούνται τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των κυβερνήσεων Thatcher και Major. Αρχικά διατηρούν τα μέτρα που συνεπικουρούν στη συγκέντρωση εξουσίας (National Curriculum, λογοδοσία) και δεν επιμένουν στην εφαρμογή των κανόνων της ελεύθερης αγοράς για να έχουν τον εκπαιδευτικό κόσμο με το μέρος τους. Η Κυβέρνηση επικεντρώνεται στην αύξηση της ποιότητας και ταυτόχρονα της αποτελεσματικότητας. Μια σειρά από ενέργειες σηματοδοτούν αυτή της την επιλογή: τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατακτήσουν συγκεκριμένους στόχους, οι σχολικές μονάδες επιθεωρούνται, συνδέονται η ποιότητα και η χρηματοδότηση των ιδρυμάτων, το κράτος αποκτά το δικαίωμα να παρεμβαίνει όπου χρειάζεται, οι επιχειρήσεις εμπλέκονται στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Όπως αναφέραμε σε πολλά σημεία της διατριβής με την ασφάλεια της εκ των υστέρων γνώσης, ο Τρίτος Δρόμος των «New Labour» συνδυάζει κάποια χαρακτηριστικά της Νέας Δεξιάς του 1980 με την επανερμηνεία του φιλελευθερισμού του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Το 2000 βρίσκει την Αγγλία με μεγάλη ποικιλομορφία στους τύπους των δευτεροβάθμιων σχολείων και να διατηρεί την επιλογή. Οι Εργατικοί αποδομούν, μέχρι το 2007, μερικές μεταρρυθμίσεις των Συντηρητικών, αφήνοντας ανέγγιχτες τη γονεϊκή επιλογή, τις εξετάσεις, τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων και την επιλεκτικότητα. Η Κυβέρνηση εμπλέκει στην εκπαίδευση τον ιδιωτικό τομέα αλλά και δέχεται παρεμβάσεις ισχυρών προσώπων με αποτέλεσμα να νομοθετεί σε αντίθεση προς τις ιδεολογικές της δεσμεύσεις. Μετά το 2003 η επιχορήγηση των σχολείων από το κράτος αυξάνει και μαζί αυξάνεται η απαίτηση για έλεγχο και αποτίμηση του έργου τους. Ο *Education Act-2005* κάνει τις επιθεωρήσεις πιο σύντομες και πιο συχνές. Μετά και τη μελέτη του συγκεκριμένου νόμου και όσο πλησιάζουμε στα τελευταία έτη του μελετώμενου διαστήματος, μπορούμε να ισχυρισθούμε με ασφάλεια ότι τα θεσπίσματα για την αξιολόγηση στην Αγγλία πύκνωναν και εξελίσσονταν ώστε να ταιριάζουν με τα προτάγματα της φιλελεύθερης οικονομίας. Στα νέα χαρακτηριστικά της οποίας περιλαμβάνονται ταυτόχρονα ο έλεγχος και η αυτονομία· δηλαδή προσέγγιση αυτοαξιολόγησης και εξωτερικού ελέγχου ταυτόχρονα, με τον τελευταίο να λαμβάνει υπόψη του την εσωτερική αξιολόγηση και να επενεργεί διορθωτικά ή και τιμωρητικά. Μια σημαντική ακόμα επισήμανση, που προκύπτει από τις μεταβολές στη σχολική νομοθεσία, είναι πως η γονεϊκή επιλογή αλλά και η ανάμιξη εν γένει των κηδεμόνων

των μαθητών βαίνει αύξουσα προϊόντος του χρόνου. Η συμμετοχή των γονέων στα θέματα του σχολείου από απλή παρουσία (ενημέρωση, συνλεύσεις γονέων κ.λπ.) μετατρέπεται σε λεπτομερή και έγκαιρη ενημέρωση για τα αποτελέσματα του σχολείου, με βάση τα πορίσματα των εκθέσεων αξιολόγησης, και τελικά φτάνουμε στο σημείο να προειδοποιούνται οι γονείς για την αξιολόγηση πριν αυτή λάβει χώρα και να εκφράζουν την άποψή τους για τη σχολική μονάδα, συμμετέχοντας ενεργά στις αξιολογικές διαδικασίες. Τέλος, η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών οδηγεί σε μια σειρά από διατάξεις που περιορίζουν το bullying και δίνουν το δικαίωμα στους εκπαιδευτικούς να ασκούν 'λελογισμένη δύναμη' για να τους πειθαρχούν. Συμπεραίνουμε ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία μεταλλάσσεται σε απόλυτη σύμπτωση με τη βρετανική κοινωνία.

Η κυβέρνηση το 2007, με Υπουργούς Παιδείας τους Ed Balls και John Denham, αναπτύσσει ένα δεκαετές σχέδιο για την εκπαίδευση στο οποίο ενέχονται μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί. Στο σχέδιό της αυξάνουν τα χρόνια παραμονής στην υποχρεωτική εκπαίδευση, δίνεται η δυνατότητα άδειας στους εργαζομένους για εκπαίδευση ή κατάρτιση και οι τοπικές αρχές υποχρεώνονται να συνδράμουν σε αυτό, ιδρύεται το Ofqual, αλλάζουν οι διαδικασίες επιθεώρησης κ.α. Όλοι οι νέοι νόμοι συνεχίζουν να συγκεντρώνουν εξουσίες στην κεντρική υπηρεσία· οι υπουργοί παιδείας αποκτούν 153 νέες εξουσίες. Θεσπίζεται η School Report Card, τα σχολεία γίνονται πιο αυτόνομα και συνεργάζονται άμεσα με την Κυβέρνηση και τις LEAs. Τα νομοθετήματα της περιόδου 2007-2010 είναι πολλά και αφορούν όλες τις βαθμίδες και ποικίλα ζητήματα. Επίσης, η Κυβέρνηση φροντίζει για την κατασκευή νέων σχολικών κτιρίων είτε από τις τοπικές αρχές είτε από ιδιωτικές εταιρείες (με leasing), ενώ αρκετά σχολεία μετατρέπονται σε ακαδημίες. Η ίδρυση ακαδημιών αλλά και η δημιουργία των trust schools είχαν απόλυτη κυβερνητική στήριξη (Gordon Brown, υπουργοί παιδείας, Lord Adonis). Σε μια διετία οι ακαδημίες ξεπερνούσαν τις 200 και είχαν καλύτερα αποτελέσματα από τα υπόλοιπα σχολεία. Ωστόσο, κατηγορήθηκαν πως αυτό συνέβη γιατί οι μαθητές τους προέρχονται από υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Κάποιοι από τους νόμους της περιόδου, όπως συμβαίνει και στην Ελλάδα, υιοθετούν την άποψη της ισχυρής ομάδας πίεσης. Πρόδηλο παράδειγμα το *Children, Schools and Families Bill-2009*, για το οποίο το White Paper προέβλεπε τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Αυτό προκάλεσε την οργή θρησκευτικών ομάδων και κατέληξε σε τροπολογία για το νομοσχέδιο, με την κυβέρνηση (λίγο πριν τις εκλογές) να υποκύπτει στις πιέσεις των εκκλησιαστικών ομάδων συμφερόντων για πολλοστή φορά.

Με τον νέο *School Admissions Code* (2008) απαγορεύεται η αθέμιτη επιλογή μαθητών (συνεντεύξεις, αποδοχή χρημάτων από τους γονείς, selection by ability κ.λπ.). Το 2009 ανακοινώνεται μεγάλη αύξηση της χρηματοδότησης των σχολείων και τοποθέτηση έμπειρων ηγετών στα secondary schools, ώστε να μπορέσουν να βελτιώσουν τα αποτελέσματά τους. Οι εκπαιδευτικοί απειλούνται από τις συνέπειες μη βελτίωσης (μετατροπή σε ακαδημίες ή trust schools, συγχώνευση με ένα επιτυχημένο σχολείο ή κλείσιμο της σχολικής μονάδας) και αντιδρούν. Τα "αποτυχημένα" σχολεία βρίσκονται αυτόματα στο επίκεντρο της κριτικής του Ofsted και επιθεωρούνται πιο συχνά. Ξεσπά ένα κύμα διαμαρτυρίας κατά του Οργανισμού που κατηγορείται ότι αφιερώνει χρόνο στη μελέτη των αποτελεσμάτων των σχολείων και όχι σε έρευνα και επιτόπια παρατήρηση των τεκταινομένων εντός της σχολικής αίθουσας. Κοντά σε αυτό, κατηγορείται ευθέως πως είναι εσφαλμένος, σπάταλος και αποτυχημένος. Υπάρχει η μαρτυρία πως μερικές χιλιάδες εκπαιδευτικοί δεν εκτελούν σωστά τα καθήκοντά τους και δεν λαμβάνεται κανένα μέτρο. Το φαινόμενο αυτό θυμίζει έντονα τη δική μας χώρα –οι εκπαιδευτικοί ζητούν επανεκπαίδευση και οι ιθύνοντες κάνουν λόγο για 'βαρετή' διδασκαλία που προκαλεί έλλειψη προσοχής. Η NUT το 2008, αφού δεν ικανοποιούνται τα αιτήματα που θέτει, προχωρά στην πρώτη απεργία μετά το 1987 και απαιτεί αύξηση στις αποδοχές των εκπαιδευτικών. Στα σχολεία, πλέον, επικρατεί έκρυθμη κατάσταση (βία, άσχημη συμπεριφορά, φασαρία στις σχολικές αίθουσες) και η στρατολόγηση διευθυντών σχολικών μονάδων γίνεται εξαιρετικά δύσκολη. Η χρηματοδότηση λόγω της παγκόσμιας ύφεσης περικόπτεται, αλλάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, η ύλη των A-level, καθώς και οι προδιαγραφές των GCSE και των διπλωμάτων. Σε μια αναφορά του Εθνικού Συμβουλίου για την Εκπαιδευτική Αριστεία προτείνεται τα σχολεία να αξιολογούνται με βάση τον αριθμό μαθητών

που εισάγονται σε κορυφαία πανεπιστήμια. Ο Ofsted επαινεί τις αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα για το διάστημα 2008-2010 στα σχολεία που είχαν αναπτύξει ένα συνεκτικό πρόγραμμα σπουδών με τη συνδρομή των ανώτερων στελεχών, ενώ το 2010 βρίσκεται στη δυσάρεστη θέση να δηλώσει πως οι Εργατικοί απέτυχαν να εξαλείψουν την κακή διδασκαλία. Η επίδοση των μαθητών παραμένει συνδεδεμένη με την κοινωνικοοικονομική τους θέση, όπως προκύπτει από αναφορά του Οργανισμού. Το πόσο οι Εργατικοί άφησαν πίσω τους προεκλογικές δεσμεύσεις, που ήταν σε αρμονία με τον ιδεολογικό τους προσανατολισμό, φάνηκε όταν οι βουλευτές των Συντηρητικών και όχι οι δικοί τους υποστήριξαν στο Κοινοβούλιο τις θέσεις των White Papers για το Curriculum.

Το 2010 οι Συντηρητικοί σχηματίζουν κυβέρνηση συνεργασίας και ο Michael Gove αναλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας. Στο πρόγραμμα της Κυβέρνησης για την παιδεία περιλαμβάνονται: αύξηση στις αμοιβές των εκπαιδευτικών, βελτίωση της ποιότητας της δουλειάς τους, αλλαγές στην επιθεώρηση των σχολείων, μέτρα για την αντιμετώπιση του bullying και τη βελτίωση της πειθαρχίας, ανασχηματισμός των league tables και διατήρηση της εξωτερικής αξιολόγησης, αλλαγές στις εξετάσεις (πιο απαιτητικές), ανεξαρτησία των κολλεγίων, δημιουργία και άλλων ανώτερων ιδρυμάτων, ενίσχυση των δεσμών μεταξύ ανώτατων ιδρυμάτων και βιομηχανίας, αλλαγές στη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης, δημοσιοποίηση περισσότερων πληροφοριών σχετικά με τα οικονομικά μεγέθη των πανεπιστημίων που συνδέονται με τα αποτελέσματά τους, εξασφάλιση πως οι μηχανισμοί δημόσιας χρηματοδότησης για την πανεπιστημιακή έρευνα διαφυλάσσουν την ακαδημαϊκή της ακεραιότητα. Τόσο οι ακαδημίες όσο και τα free schools έχουν ένθερμο υποστηρικτή τον Gove. Η λογική των ακαδημιών βρίσκεται σε αρμονία με την ιδεολογία των Συντηρητικών, καθώς δεν διαφωνούν με το να μπορούν κάποιες επιχειρήσεις να έχουν κέρδη από τη διαχείριση των academies και των free schools. Το Υπουργείο Παιδείας ήθελε να ελέγχει κεντρικά το curriculum, ενώ ο Gove δήλωσε πως θα προσπαθούσε να ξαναγραφτεί το syllabus της Ιστορίας με τη συνδρομή του δεξιού ιστορικού Niall Ferguson. Η Κυβέρνηση ήταν υπέρ της επιθεώρησης των εκπαιδευτικών, αύξησε τους μαθητές ανά τάξη, προσάρμοσε το νέο κώδικα εγγραφών ώστε τα 'καλά' σχολεία να αποκτήσουν περισσότερους μαθητές και μείωσε συνολικά τις δαπάνες για την παιδεία (π.χ. δαπάνες για κτίρια, σχολικά λεωφορεία, επιδόματα και υποτροφίες, προγράμματα μουσικής και φιλιανγνωσίας, δομές υποστήριξης χαρισματικών παιδιών).

Σε καμιά περίπτωση δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι Συντηρητικοί είχαν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Αγνόησαν τις απαιτήσεις τους σχετικά με τις συνθήκες εργασίας τους στις ακαδημίες, άλλαξαν τις συνθήκες εργασίας τους και τη μισθοδοσία τους, μετέβαλλαν τον τρόπο εκπαίδευσής τους και κυρίως απείλησαν με απόλυση τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν καλή απόδοση. Τον Ιούνιο του 2011 επικεφαλής του Ofsted τοποθετείται ο Michael Wilshaw. Ο Wilshaw αντιμετωπίζει επιθετικά συνολικά τους εκπαιδευτικούς –σχολιάζοντας την αμοιβή τους, την ενδυμασία τους, τις κρίσεις των διευθυντών για τους απλούς εκπαιδευτικούς κ.λπ. Ενημέρωσε αμέσως τα σχολεία πως δεν θα προειδοποιούνται για τις επιθεωρήσεις. Βρέθηκε αυτομάτως σε ευθεία αντιπαράθεση με τους εκπαιδευτικούς, και αυτοί με τη σειρά τους αντιμετώπισαν την εχθρότητα που εισέπραξαν με την προειδοποίηση πως δεν θα συνεργαστούν.

Σε αρκετές περιπτώσεις η πολιτική των Συντηρητικών δεν διαφοροποιήθηκε από αυτή των Εργατικών, ωστόσο, οι λεπτομέρειες είναι αυτές που καθόρισαν το τελικό αποτέλεσμα. Αυτοί που ήρθαν σε δύσκολη θέση με τις διαδικασίες εισαγωγής τους στα ανώτατα ιδρύματα (τριπλασιασμός διδάκτρων, graduate payments, graduate tax) ήταν όσοι προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Η ζήτηση για εισαγωγή στα πανεπιστήμια αυξήθηκε, χωρίς αυτό να πυροδοτήσει την αύξηση των προσφερόμενων θέσεων. Ο περιορισμός των θέσεων στα ιδρύματα μεταφράζεται σε ανακατανομή του πλούτου και των ευκαιριών από τους πολλούς στους λίγους· αντίθετα με όσα έπρατταν οι Εργατικοί λίγα έτη πριν. Παρατηρείται και μια έκπτωση της ποιότητας διδασκαλίας των μη elite ιδρυμάτων.

Μια σειρά από μέτρα που έπλητταν κυρίως την εργατική και τη μεσαία τάξη υλοποιήθηκαν το διάστημα 2011-2013. Κάποιες από αυτές τις αλλαγές ώθησαν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν μαζικά στις απεργιακές κινητοποιήσεις (καταργήθηκε το General Teaching Council,

αντικαταστάθηκε το register of teachers με ένα νέο που θα διατηρείται από το Teaching Agency, πάγωσαν οι μισθοί και αυξήθηκαν οι εισφορές για τις συντάξεις τους). Η αύξηση των διδασκτρών στις πανεπιστημιακές σχολές των εκπαιδευτικών τους οδήγησε στην in-service κατάρτιση. Ο Gove έδωσε την άδεια στις ακαδημίες να προσλαμβάνουν εκπαιδευτικούς χωρίς προσόντα διδασκαλίας, δίνοντας άλλοθι σε τέτοιου τύπου εκπαιδεύσεις και προκαλώντας την οργή των γονιών. Μετά το 2012 η απόλυση των εκπαιδευτικών έγινε ακόμα πιο εύκολη και η NUT έκανε λόγο για επίθεση στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, ανακοινώνεται πως το Σεπτέμβριο του 2013 θα ενεργοποιηθεί η πληρωμή των εκπαιδευτικών που θα εξαρτάται από την απόδοσή τους και οι εκπαιδευτικοί εξαγγέλλουν απεργίες. Τον Ιούλιο του 2014 η Nicky Morgan αντικαθιστά τον Michael Gove και οι ενώσεις των εκπαιδευτικών, γονείς και σχολεία περιμένουν πιο αρμονική συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας.

Οι Συντηρητικοί δηλώνουν υπερήφανοι για τις επιλογές τους στην προεκλογική εκστρατεία του 2015, κάνοντας τον απολογισμό τους για την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου διακυβέρνησής τους. Μεταξύ όσων έχουν μεγάλη αξία για την παράταξή τους βρίσκονται: η επαναφορά των υψηλών standards στη διδασκαλία, η εφαρμογή πειθαρχίας στα σχολεία, οι αλλαγές στο curriculum, ο μεγάλος αριθμός ακαδημιών, η περαιτέρω μείωση του ρόλου των τοπικών αρχών, η επέκταση της επιλογής, οι αλλαγές στις εξετάσεις, οι αλλαγές στη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης, οι αλλαγές στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι μεταβολές στη μισθοδοσία και το συνταξιοδοτικό τους. Οι πολιτικοί τους αντίπαλοι διάλεξαν να προβάλλουν κάποιες από τις συνέπειες της πολιτικής των Συντηρητικών: τόνισαν τα αυξημένα επίπεδα φτώχειας, την περικοπή της κοινωνικής μέριμνας, την αύξηση του σχολικού άγχους, την κρίση στην προσφορά εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων, τη μετατροπή των σχολείων σε ακαδημίες παρά την αντίθεση των γονιών, τον αποκλεισμό των τοπικών αρχών από τα κέντρα λήψης αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά θέματα και τη συγκέντρωση αρμοδιοτήτων στην κεντρική κυβέρνηση.

Την περίοδο που εκτείνεται από τους τελευταίους μήνες διακυβέρνησης από τους Labours ως τις πρώτες μέρες διακυβέρνησης από τους Conservatives, υπήρξε μια έντονη δημόσια συζήτηση σχετικά με τα διπλώματα (GCSEs vs diplomas). Εκεί, αλλά και σε όσα τελικά θεσμοθετήθηκαν από τις δύο διαδοχικές κυβερνήσεις, κρύβεται η ανάγνωση της διαφορετικής θεώρησης της γνώσης – ποια είναι πιο σημαντική – από το νομοθέτη (π.χ. 'excellent' academic qualifications vs 'second class' vocational qualifications).

Διαπιστώνουμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου ταυτίζεται με όσα πρεσβεύει η ιδεολογία του κόμματος των Συντηρητικών. Ήταν υπερβολικοί στη δυνατότητα που έδωσαν στην ελεύθερη οικονομία να εισδύσει υπέρμετρα στην εκπαίδευση και να την αντιμετωπίσει σαν ευκαιρία για πλουτισμό. Οι ακαδημίες έδωσαν την ευκαιρία σε εταιρείες που διέθεταν μεγάλα κεφάλαια να αποκομίσουν σίγουρο κέρδος –κατασκευή κτιρίων, απόδοσή τους στο δημόσιο με leasing για προκαθορισμένο χρονικό διάστημα. Ο τραπεζικός τομέας υπήρξε ιδιαίτερα ωφελημένος από την υπέρμετρη αύξηση των διδασκτρών αλλά και τα σενάρια για την επιστροφή τους, τα οποία προέβλεπαν δανειοδότηση των φοιτητών και επιστροφή των δανείων μετά την αποφοίτηση και την εύρεση εργασίας. Οι φοιτητές δανείζονταν για να πληρώσουν τα δίδακτρα αλλά και για να καλύψουν το κόστος διαβίωσής τους.

Τελειώνοντας την αναφορά μας στην εκπαιδευτική πολιτική για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση των δύο χωρών, παρατηρούμε ότι στα σχολεία σταδιακά επιβάλλεται μια νέου τύπου αξιολόγηση (Ofsted, ΑΔΙΠΠΔΕ κ.λπ.) που ενισχύεται κυρίως μέσω των επιταγών της ΕΕ τόσο στην Αγγλία όσο και στην Ελλάδα. Ωστόσο, η αξιολόγηση έχει ως πρόδρομο στην περίπτωση της Αγγλίας το “αγαπητό” σώμα των HMI και στην Ελλάδα το “μισητό” σώμα των επιθεωρητών. Η πορεία από εκεί και έπειτα αναμενόμενη· αποδοχή του θεσμού με λίγες αντιστάσεις στην Αγγλία και αντίσταση χωρίς υπαναχώρηση στην Ελλάδα.

#### ► **Αγγλία (Ανώτατη Εκπαίδευση)**

Στην Αγγλία από τον 11<sup>ο</sup> αιώνα υπάρχει πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Οξφόρδη 1096) και το 12<sup>ο</sup> αιώνα βρίσκονται σε λειτουργία τα δύο παλιά πανεπιστήμια (Oxbridge), που παραμένουν

μοναδικά έως το 17<sup>ο</sup> αιώνα. Το 15<sup>ο</sup> και 16<sup>ο</sup> αιώνα ιδρύονται πανεπιστήμια σε Σκωτία και Ιρλανδία. Η ιδεολογική διαφορά των χωρών του Ηνωμένου Βασιλείου στην ανώτατη εκπαίδευση είναι σημαντική. Για παράδειγμα, την περίοδο που στη Σκωτία κάθε άνδρας μπορούσε να προσβλέπει σε πανεπιστημιακή εκπαίδευση, στην Αγγλία μπορούσαν να φοιτήσουν στο Oxbridge μόνο όσοι φοιτούσαν σε Public και Grammar School (ανώτερη τάξη). Από το 18<sup>ο</sup> αιώνα ξεκινά η διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης και ιδρύονται μια σειρά νέα πανεπιστήμια μέχρι τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Το 1918 το 2% των νέων σπουδάζει στο πανεπιστήμιο. Το 1919 ιδρύεται η University Grants Committee που διένειμε τις κρατικές επιχορηγήσεις, διασφαλίζοντας τη χωρίς πολιτικές παρεμβολές λειτουργία των πανεπιστημίων.

Με τον 1944-*Education Act*, μέσω των τοπικών αρχών, διασφαλίζονται οι συνθήκες για όσους επιθυμούν να παραμείνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και εν συνεχεία δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε να μπορούν συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο. Τα πανεπιστήμια είχαν πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, καθώς και ήταν αυτόνομα σε βαθμό που να δύνανται να αντισταθούν στην αλλαγή (παρέμειναν πιστά στην παροχή σφαιρικής εκπαίδευσης). Αμέσως μετά τον Πόλεμο, οι Εργατικοί επιδίωξαν τη διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης αλλά αντιστάθηκαν τόσο η UGC όσο και τα ίδια τα ιδρύματα. Η επέκταση λαμβάνει χώρα μετά την αναφορά Robbins τη δεκαετία του 1960. Επίσης, δημιουργείται το CNAΑ, και εκτός από τα νέα 'Shakespearean universities' κάποια ιδρύματα μετασχηματίζονται σε πανεπιστήμια και 29 colleges of advanced technology προάγονται σε πολυτεχνεία.

Φτάνουμε στις δεκαετίες 1980 και 1990 όπου τα ανώτατα ιδρύματα και οι φοιτητές αυξάνονται, τα πτυχία προσανατολίζονται στις ανάγκες της αγοράς και η Κυβέρνηση ισχυροποιεί τη θέση της στον έλεγχο των πανεπιστημίων. Η ψαλίδα της κοινωνικής ανισότητας διευρύνεται, με τους φοιτητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα να μειώνονται και να αναγγέλλεται ότι ο κύριος όγκος της χρηματοδότησης των ιδρυμάτων θα προέρχεται από ιδιωτική χρηματοδότηση.

Το 1992 η Further Education, που αποτελεί για την Αγγλία μια μεγάλη επιχείρηση με μερικά εκατομμύρια φοιτητές, σταματά να είναι υπό την εποπτεία των LEAs. Ο ίδιος νόμος –*Further and Higher Education Act 1992*– αποδίδει στα πολυτεχνικά ιδρύματα τη θεσμική υπόσταση των πανεπιστημίων. Τα ανώτατα ιδρύματα χρηματοδοτούνται εφεξής από το Συμβούλιο της κάθε χώρας (Αγγλία, Σκωτία και Ουαλία). Η διεύρυνση αυτή ακολουθήθηκε από ορθολογικότερη διαχείριση, με τις δαπάνες να παραμένουν στο ίδιο επίπεδο. Στη δεκαετία του 1990 τα πανεπιστήμια είναι αυτόνομα στη διαχείριση του προγράμματος σπουδών τους, την αξιολόγηση και τη χρηματοδότηση. Οι καταγεγραμμένες δυσκολίες αρκετές: η αναλογία σπουδαστών-διδασκόντων έχει χειροτερεύσει, το ποσοστό κρατικής χρηματοδότησης έχει μειωθεί, οι αποδοχές των καθηγητών έχουν υποστεί σημαντικές μειώσεις, το προσωπικό αφιερώνει περισσότερο χρόνο στην προετοιμασία της αξιολόγησης της ποιότητας της διδασκαλίας παρά στην ίδια τη διδασκαλία, ο μέσος όρος χρέους ανά φοιτητή έχει αυξηθεί κατά 200%. Οι ανάγκες των ιδρυμάτων σε χρήμα καλύπτονται με δυσχέρεια και το 1997 η νεοεκλεγείσα Κυβέρνηση των Εργατικών δεσμεύεται για συμμετοχή στη ανώτατη εκπαίδευση σε ποσοστό 50% έως το 2010. Ο *Teaching and Higher Education Act-1998* εισάγει δίδακτρα στους undergraduate students των πανεπιστημίων και διευρύνει τη διαφορά ευκαιριών που παρέχονται στους νέους σε συνάρτηση με την κοινωνική τους πρόλευση.

Οι Εργατικοί το 2001 έρχονται αντιμέτωποι με την απογοήτευση του κόσμου για το νέο σύστημα διδασκτρών και δανείων. Παραδέχονται πως απέτυχαν στη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και ανανεώνουν την πρόθεσή τους το 50% των ατόμων ηλικίας 18-30 να συμμετέχει σε αυτήν. Από το 2004 και έπειτα επικεντρώνονται στη σύνδεση πανεπιστημίων και βιομηχανίας και στη μετατροπή των πανεπιστημίων σε μηχανές κοινωνικής κινητικότητας.

Η ανώτατη εκπαίδευση στρέφεται προς την ενίσχυση της εθνικής οικονομίας και ασχολείται όλο και περισσότερο με την ποιότητα και την αποδοτικότητα. Το χάσμα μεταξύ προνομιούχων και μη διευρύνεται ολοένα και περισσότερο, καθιστώντας τους δεύτερους ανήμπορους να έχουν πρόσβαση σε περιώνυμα ιδρύματα. Η ιδιωτική πρωτοβουλία καλείται να συνδράμει στη λειτουργία

των ιδρυμάτων και αυτό τα ωθεί στο να αντιμετωπίζουν τους φοιτητές ως πελάτες, να λειτουργούν ανταγωνιστικά, να συνδέονται με τη βιομηχανία, να προσπαθούν να προσελκύσουν projects και χρηματοδοτήσεις, να καινοτομούν και να προβάλλουν το συγκριτικό τους πλεονέκτημα.

### **Μεθοδολογία**

Η συγκριτική μας μελέτη αντιπαρέβαλε το ιδεολογικό με το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση των δύο χωρών ώστε να αποκαλυφθούν διαφορές και ομοιότητες και να εξαχθούν συμπεράσματα ανά νομοθέτημα. Διερευνήθηκε η ιστορική διαδρομή της Ελλάδας και της Αγγλίας, ενώ στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι κοινωνικές πρακτικές, οι αντιλήψεις, οι νοοτροπίες, οι ιδεολογίες και οι αξίες όπως αυτές αποτυπώνονται στους θεσμούς των υπό μελέτη χωρών. Μελετήθηκε το συγκείμενο του εκπαιδευτικού θεσμού της αξιολόγησης, που είναι και το κύριο αντικείμενο ενδιαφέροντός μας. Δεν παραλείψαμε και τη διερεύνηση της ασκούμενης επιρροής των υπερεθνικών οργανισμών. Οι τρεις διαστάσεις της σύγκρισης “ντύθηκαν” με μεθοδολογικά εργαλεία ώστε να ελεγχθούν οι υποθέσεις του ερευνητή με τις προδιαγραφές που τίθενται από το παράδειγμα του Κηη. Εξετάσαμε τα γεγονότα μέσα στην ιστορικότητά τους, χρησιμοποιήσαμε τον ερμηνευτικό κύκλο, κάναμε χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και ενσωματώσαμε με έκδηλη διακειμενικότητα τα συμπεράσματα πρότερων ερευνών όπου κρίθηκε σκόπιμο. Τέλος, προσπαθήσαμε με καθαρό νου να παρατηρήσουμε, να αξιολογήσουμε, να κατανοήσουμε, να ερμηνεύσουμε τα γεγονότα και τις ενέργειες των δρώντων υποκειμένων, και να επισημάνουμε τις σκοπιμότητες. Η ανάλυση λόγου με τη CDA αποκάλυψε στο λόγο την κοινωνιο-ιδεολογική ύπαρξη του εκφορέα του.

Η διαδικασία που περιγράψαμε μας προσέφερε εποικοδομητικά συμπεράσματα χωρίς να καθορίζει την ερμηνεία. Εκτός από τις προφανείς ερμηνείες που στηρίζονταν σε αρχές προσφιλείς στις θετικές επιστήμες (λογικά συμπεράσματα που προέκυπταν από πιστή εφαρμογή τυποποιημένων διαδικασιών και απαρέγκλιτη τήρηση των νόμων) ο ερμηνευτικός φακός ανέσυρε στην επιφάνεια οργανωμένα συμφέροντα και ιδεολογικές παραδοχές. Τα συμπεράσματα δεν προκύπτουν με τη μορφή της μαθηματικής απόδειξης. Δεν υπάρχει “απόλυτο” σε τέτοιου είδους έρευνες που η ερμηνεία είναι ανοικτή σε επανεξέταση, διάψευση και αναιρέση· τουναντίον θεωρείται θετικό βήμα κάθε διαφορετική και καλά τεκμηριωμένη “ανάγνωση”. Η διαθεματική και διεπιστημονική ανάλυση μεταρρυθμιστικών επεισοδίων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής έγινε με φαινομενολογική περιγραφή, ιστορική ερμηνεία με κοινωνιολογική-πολιτική προσέγγιση και ερμηνευτική ανάγνωση (ανάλυση λόγου). Το συγκείμενο αναλύθηκε με τη χρήση της οικονομικής, ιστορικής, κοινωνικής και πολιτικής θεωρίας. Η ανάλυση λόγου στόχευε να εντοπίσει την πρόθεση και το νόημα –πρόδηλο και λανθάνον. Η προσήλωση στη μεθοδολογία μας απέτρεψε από το να μεταβληθούμε σε θύματα των δικών μας νοητικών μοντέλων, ερμηνεύοντας υποκειμενικά.

### **Συμπεράσματα από την ανάλυση του corpus με τα εργαλεία της μεθοδολογίας**

Επιλέχθηκαν σημαντικά διακριτά μεταρρυθμιστικά επεισόδια από τις δύο χώρες και η ανάλυση έγινε με γνώμονα τη σύνδεση ή μη με τα κυρίαρχα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της υπό μελέτη περιόδου. Το corpus ήταν εισηγητικές εκθέσεις νομοσχεδίων, κοινοβουλευτικός λόγος από το ελληνικό και αγγλικό κοινοβούλιο, πρακτικά συνεδρίων των συνδικαλιστικών οργανώσεων (π.χ. ΟΛΜΕ) και Τύπος.

#### **► Ελλάδα**

##### **Η Περίοδος 1974-1980**

Μετά τη μεταπολίτευση υπάρχει έντονη ανάγκη για συναίνεση, ενώ ταυτόχρονα το πολιτικό φάσμα έχει μετατοπιστεί αριστερά, με αποτέλεσμα οι κυβερνήσεις της ΝΔ να μη νομοθετούν με γνώμονα το φιλελεύθερο προφίλ του κόμματος. Παράλληλα, η ΝΔ προωθεί την ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ, με την οποία διαφωνούν οι σοσιαλιστικές παρατάξεις. Η συναίνεση οικοδομείται μέσω της πρόδηλης προσπάθειας για ρήξη με το κατεστημένο και τη χωρίς ακρότητες αποχουντοποίηση της δημόσιας διοίκησης, του στρατού και της εκπαίδευσης. Η κυβέρνηση είχε επιφορτιστεί με τη σταθεροποίηση της δημοκρατίας, την αναπτυξιακή πορεία της χώρας και τον

επανακαθορισμό της θέσης της στο διεθνές γεωπολιτικό και οικονομικό περιβάλλον. Η οικονομία δέχθηκε τις πιέσεις από τις πετρελαϊκές κρίσεις, τα πραγματικά εισοδήματα και το συνάλλαγμα μειώθηκαν, ενώ η κατανάλωση αυξήθηκε.

Η εναλλαγή των κομμάτων στην εξουσία γίνεται δημοκρατικά και οι θεσμοί αποκτούν το κύρος που τους αρμόζει. Υπάρχουν και περιπτώσεις που τα κόμματα περιφρονούν τους θεσμούς και καταφεύγουν στην πολιτική διαφθορά και το λαϊκισμό. Η ΝΔ εγκαταλείπει το προδικτατορικό της προφίλ, προσπαθεί να πάρει ίσες αποστάσεις από τα άκρα, να ανανεωθεί και γιατί όχι να τοποθετηθεί στον κεντρικό χώρο. Σε αυτή της τη μεταστροφή δέχεται αντιπολίτευση εκ των έσω από το συντηρητικό της κομμάτι. Το ΠΑΣΟΚ αφήνει παντού το στίγμα του και κάνει λόγο για ενεργό δράση όλων των πολιτών και για λαϊκή κυριαρχία. Ο λόγος του είναι έντονα αντιιμπεριαλιστικός και καλεί το λαό να αποκηρύξουν τις ΗΠΑ και το ΝΑΤΟ. Παρά το γεγονός πως δεν ενστερνίστηκε τις απόψεις της Αριστεράς, υποσχέθηκε λαϊκή συμμετοχή στον πολιτικό βίο της χώρας και καρπώθηκε τη γενική τάση των χωρών του Ευρωπαϊκού Νότου να εγκολληθούν σοσιαλιστικές ιδέες. Τα πολιτικοκοινωνικά στρώματα που θεωρούσαν τον εαυτό τους αποκλεισμένο διεκδίκησαν όσα τους «οφείλονταν». Ο αρχηγός του ΠΑΣΟΚ με τη «χαρισματική» του προσωπικότητα κυριαρχεί επί των λειτουργιών των οργάνων του κόμματος. Τα αριστερά κόμματα της μεταπολίτευσης περνούν αυτό το διάστημα από μια σειρά αλλαγές και διασπάσεις. Τα κόμματα στη Βουλή βρίσκονται σε διαρκή αντιπαλότητα – χαρακτηριστικό που δεν αποχωρίζονται μέχρι σήμερα. Ο εκλογικός ανταγωνισμός δημιουργεί τη γνωστή πλέον διπολική αναμέτρηση. Σε μια κοινωνία όπως η ελληνική, στην οποία δεν υπάρχουν σαφείς ταξικές διαχωριστικές γραμμές, η ιστορική διαδρομή των κομμάτων και τα βιώματα των παρατάξεων είναι αυτά που τροφοδοτούν την πόλωση.

Οι νόμοι μοιάζουν με αυτούς που ψηφίζονται σε δυτικές αστικές κοινοβουλευτικές δημοκρατίες. Επαναφέρουν, επιλεκτικά, στοιχεία της μεταρρύθμισης του 1964. Ο νομοθέτης μεροληπτεί υπέρ της κλασικής παιδείας, παρά την προσπάθεια να προαχθεί η τεχνική εκπαίδευση και να συνδεθεί με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Σημεία τριβής, εντός και εκτός Βουλής, της Συμπολίτευσης και της Αντιπολίτευσης είναι η ερμηνεία και η χροιά της αξιοκρατίας, της ισότητας ευκαιριών, του εκδημοκρατισμού, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας.

Προϊόν αυτής της συναίνεσης είναι ο Ν.309/76. Το παράδειγμα είναι το φιλελεύθερο αλλά οι προσεγγίσεις (αξιοκρατία, εκδημοκρατισμός, ισότητα ευκαιριών, κοινωνική δικαιοσύνη) ανήκουν στο κλίμα της συναίνεσης, αφήνοντας ακάλυπτη την αμιγώς αριστερή ιδεολογία που ασκεί κριτική για το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, το θεωρητικό προσανατολισμό του, τον ταξικό του χαρακτήρα κ.λπ. Για το νόμο χρειάζονται δύο έτη ζυμώσεων, χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Η ψήφισή του σε θερινό τμήμα της Βουλής αποβαίνει άκαρπη και τελικά ψηφίζεται από την ολομέλεια. Τα άρθρα που σχετίζονται με την "κάθαρση" και την "αποχουντοποίηση" της εκπαίδευσης προκαλούν μεγάλες αντιδράσεις εντός και εκτός Βουλής. Οι εκπαιδευτικοί είχαν ταλαιπωρηθεί από το θεσμό του επιθεωρητή και ο νόμος έρχεται να διορθώσει τις αδικίες. Η μετατροπή μέρους των βαθμών σε κλιμάκια, τα οποία χορηγούνται μόνο με την παρέλευση ευδόκиму χρόνου, αφήνει τη μισθολογική εξέλιξη να πραγματοποιείται απρόσκοπτα. Το δευτερεύον θέμα της εποπτείας εξετάζεται υπό το πρίσμα της αποχουντοποίησης της διοίκησης της εκπαίδευσης. Η συμπολίτευση προσπαθεί να διασφαλίσει ότι η διαδικασία δεν θα είναι υπέρμετρα αυστηρή, ενώ οι βουλευτές των αντιπολιτευόμενων παρατάξεων –ιδιαίτερα του ΠΑΣΟΚ– δεν συμβιβάζονται με την προοπτική πως θα μείνει ατιμώρητος έστω και ένας συνεργάτης της δικτατορίας ή φιλικά προσκείμενός της. Υπάρχουν και στελέχη της ΝΔ που μέσω του «αισθήματος δικαίου» της κάθαρσης προσπαθούν να προστατέψουν κάποια στελέχη. Η ΟΛΜΕ δηλώνει πως η τροπή που έλαβε η νομοθετική διαδικασία την ικανοποιεί. Τα ΜΜΕ της περιόδου είναι αυτό που αποκαλούμε στρατευμένος τύπος. Με κριτήριο τον ιδεολογικό τους προσανατολισμό επιλέγουν τα αποσπάσματα από τη συζήτηση στο κοινοβούλιο όσο και φορτισμένες ιδεολογικά εκφράσεις. Ο *φιλοκυβερνητικός τύπος* μιλά για "ριζική αναμόρφωση της παιδείας" αποδίδοντας στις αλλαγές θετικό πρόσημο και επαινεί την κυβέρνηση για την επίτευξη διακομματικής συναίνεσης. Τονίζει ότι ο κοινοβουλευτικός διάλογος βελτίωσε το νομοσχέδιο,

διαφημίζει το άνοιγμα της ΝΔ προς το κέντρο και την αριστερά, επαινεί την κάθαρση αλλά παρουσιάζει και την άποψη όσων βουλευτών της συμπολίτευσης προβάλλουν τα κεκτημένα δικαιώματα των υφιστάμενων επιθεωρητών. Ο *αντικυβερνητικός τύπος* εκφράζεται αρνητικά για τους σκοπούς του νομοσχεδίου, προσπαθεί να θωρακίσει την κοινή γνώμη απέναντι σε όσα λέγονται για το εποπτικό προσωπικό την εποχή της δικτατορίας (τους αποκαλεί “συνεργάτες του δικτατορικού καθεστώτος”, “υπηρέτες και υμνητές της τυραννίας και του σκοταδισμού”, “εμετικούς υμνητές των ‘πρωτεργατών της Εθνεγερσίας’ της 21<sup>ης</sup> Απριλίου”, “ανθρώπους χωρίς προσόντα”), προβάλλει τις δυναμικές απεργιακές κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών (χαρακτηρίζονται “ανυποχώρητοι”), υπενθυμίζει ότι το νομοσχέδιο έχει χαρακτηριστικά από τη μεταρρύθμιση του 1964, το χαρακτηρίζει ταξικό, κάνει ιδιαίτερη μνεία στην ήττα των “σκληρών” της ΝΔ –βουλευτές της δεξιάς πτέρυγας του κόμματος– που δεν κατάφεραν να διασώσουν τους επιθεωρητές που προήχθησαν επί χούντας.

Ένα παράδειγμα ιδεολογικής διάστασης των κομμάτων για το ίδιο νομοσχέδιο είναι το ακόλουθο. Όταν η Κυβέρνηση (ΝΔ) επιθυμεί να περάσει πολιτικές της ευρωπαϊκής ένωσης (π.χ. Ν.815/1978) επικαλείται την επιθυμία της για εξευρωπαϊσμό και εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Η αντιπολίτευση (ΠΑΣΟΚ) για το ίδιο νομοσχέδιο κάνει λόγο για προσπάθεια εναρμόνισης των λειτουργιών της ελληνικής εκπαίδευσης με αυτές της ΕΟΚ, πράγμα που τη δεδομένη χρονική στιγμή δεν ανήκει στην ατζέντα του (1978). Το νομοσχέδιο σύμφωνα με δημοσιεύματα του τύπου περιλαμβάνει και μια εμφανή περίπτωση *διαπλοκής-συναλλαγής* ΜΜΕ και κόμματος.

### **Η Περίοδος 1981-1990**

Η πρώτη Κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ νομοθετεί με πρόθεση για εκδημοκρατισμό και κοινωνική δικαιοσύνη. Εξαγγέλλει σοσιαλιστικό μετασχηματισμό και έχει ως σύνθημα την «Αλλαγή». Τα μέτρα της περιόδου (για παράδειγμα οι νόμοι 1268/1982, 1304/1982, 1566/1985) έχουν συμβολικό χαρακτήρα· αρκεί να θυμηθούμε τη ρήση του Αλέξη Δημαρά ότι «η *άρση φαίνεται να είναι ισχυρότερη από τη θέση*». Τα μηνύματα της περιόδου είναι κοινωνική ευαισθησία, συμμετοχή, άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, αλληλεγγύη κ.λπ.

Η οικονομική επέκταση χωρίς εκσυγχρονισμό της δεκαετίας του 1970 –προϊόν συναλλάγματος από τη ναυτιλία, εμβασμάτων από μετανάστες και τον τουρισμό– ακολουθείται από μια ελεύθερη πτώση της οικονομίας τη δεκαετία του 1980. Την περίοδο που οι Ευρωπαίοι, μεταξύ των οποίων και οι Άγγλοι, στρέφονται στο «νεοφιλελεύθερο» παράδειγμα, η Ελλάδα ακολουθεί εντελώς διαφορετική πορεία. Με πρωταγωνιστή της περιόδου το ΠΑΣΟΚ και την “αλλαγή”, που συμβόλιζε αόριστα τις προσδοκίες της κοινωνίας, στην Ελλάδα γίνονται διορισμοί, κρατικοποιήσεις, ικανοποίηση των αιτημάτων των συνδικάτων και των οργανωμένων κοινωνικών ομάδων. Συνάμα, οι κοινωνικές μεταβολές είναι σημαντικές: η άρχουσα τάξη αναδομείται, αναγνωρίζεται η Εθνική Αντίσταση, αναπτύσσεται το κράτος πρόνοιας, οι θεσμοί εκσυγχρονίζονται και το βιοτικό επίπεδο του απλού λαού αυξάνει μέσω των παροχών. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετές στρεβλώσεις: ο δημόσιος τομέας διογκώνεται, οι μισθοί που χορηγούνται από το κράτος αυξάνονται, ο τριτογενής τομέας παραγωγής μεγαλώνει και το φορολογικό σύστημα χωλαίνει. Η δεκαετία στιγματίζεται από την αύξηση του πληθωρισμού, τα ελλείμματα, το δημόσιο χρέος και τη μείωση της ανταγωνιστικότητας.

Ο ριζοσπαστικός λόγος του ΠΑΣΟΚ, με τον οποίο κατακεραύνωνε τη δεξιά και την εξάρτηση από τη Δύση, υποχώρησε διακριτικά μετά την εκλογική του νίκη και η ΕΟΚ από εχθρός αντιμετωπίστηκε ως πηγή εσόδων. Το ΠΑΣΟΚ είναι το πρώτο μαζικό κόμμα που κυβέρνησε την Ελλάδα όχι μόνο γιατί συμμετείχαν όλοι οι πολίτες αλλά γιατί κομματικοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό τα συνδικάτα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μεταρρυθμίσεις σε κρίσιμους τομείς όπως αυτός της παιδείας να υλοποιούνται όταν υποτάσσονται στη λογική της συντεχνίας. Για το ΠΑΣΟΚ το συνεκτικό κρίκο αποτελούσε ο χαρισματικός του ηγέτης. Κατά γενική ομολογία, την πρώτη περίοδο διακυβέρνησής του προσπάθησε συστηματικά να αλώσει τη δημόσια διοίκηση με μηχανισμούς ευνοιοκρατίας. Η διεθνής πολιτική σκηνή είναι αυτή που επηρεάζει την Ελλάδα μετά το 1985· μεταξύ άλλων οι μεταρρυθμίσεις στη Σοβιετική Ένωση, η επικείμενη ενοποίηση της ευρωπαϊκής αγοράς το 1992, η διαμόρφωση ενός διαφορετικού οικονομικού παραδείγματος στις δυτικές



προηγμένες χώρες με τη Νέα Δεξιά και το (νεο)φιλελευθερισμό. Υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ της “αλλαγής” του ΠΑΣΟΚ και του “Τρίτου Δρόμου” των Εργατικών. Η μετατροπή του κράτους πρόνοιας σε μια γραφειοκρατική δομή που παρεμβαίνει παντού καλλιέργησε εξαρτήσεις στους πολίτες και συνέδραμε στη σημερινή βαθιά πολιτική κρίση. Τα οικονομικά προβλήματα ήταν ποικίλα και για αρκετά χρόνια οι Έλληνες πολίτες, χρησιμοποιώντας διαδικασίες εύκολου πλουτισμού, είχαν επίπεδο ζωής ανώτερο από ότι δικαιολογούν τα οικονομικά μεγέθη της χώρας. Οι προσπάθειες εξυγίανσης της οικονομίας δυναμιτίζονταν από τις εκλογικές αναμετρήσεις που αντιμετωπίζονταν με παροχολογία και λαϊκισμό. Η διετία 1988-89 χαρακτηρίζεται από μια εκτεταμένη κρίση του πολιτικού συστήματος και των θεσμών. Οι κυβερνήσεις συνεργασίας είχαν βασική στοχοθεσία τη διαλεύκανση των σκανδάλων και την “κάθαρση”. Στο τέλος της περιόδου η Νέα Δημοκρατία και ο ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΣ κατηγορούνται πως δεν διαχειρίστηκαν σωστά την κάθαρση και το ΠΑΣΟΚ ωφελείται από τη δικαίωση του προέδρου του στο ειδικό δικαστήριο. Το ΠΑΣΟΚ φθείρεται, η ελληνική κοινωνία κάνει μια φιλοευρωπαϊκή στροφή και η ΝΔ στις επόμενες εκλογές λαμβάνει υψηλό ποσοστό. Η κυβέρνηση που σχηματίζεται σηματοδοτεί το ξεκίνημα μιας συντηρητικής στροφής που ακολουθεί τη δεκαετία διακυβέρνησης από το ΠΑΣΟΚ.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας είναι πολύ σημαντικές και η αξιολόγηση επαναπροσδιορίζεται ιδεολογικά και στις δύο βαθμίδες. Η εκπαίδευση καλείται να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα αλλά και να συνδράμει στην ενσωμάτωση.

Ο Ν.1304/1982 σταματά τη στείρα επιθεώρηση, εισάγει το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και θέτει νέα βάση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο θεσμός έχει την αποδοχή των εκπαιδευτικών και η ΟΛΜΕ αρχικά συμφωνεί με το να αξιολογεί ο Σύμβουλος τους εκπαιδευτικούς. Οι απερχόμενοι Επιθεωρητές μιλούν για «συναλλαγές» με κόμματα και κλαδικές, ενώ το ΚΚΕ ζητά οι άμεσα ενδιαφερόμενοι να έχουν ακόμα μεγαλύτερο μερίδιο συμμετοχής στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο διττός ρόλος επιμορφωτή και αξιολογητή του Συμβούλου δημιουργεί κάποιες αμφιβολίες. Εννοείται πως ο θεσμός οφείλει να υπηρετεί το συμφέρον της πολιτείας και συνακόλουθα να προασπίζεται τις αξίες και την ιδεολογία της άρχουσας τάξης. Η Εισηγητική του νομοσχεδίου περιγράφει προσεκτικά τη μετάβαση από τον αντιπαθή θεσμό του Επιθεωρητή σε αυτόν του επί θητεία στελέχους που επιλέγεται με αυστηρά ποιοτικά κριτήρια και η προσφορά του αναμένεται επωφελής. Στο κοινοβούλιο ΠΑΣΟΚ και ΝΔ αντιπαρατίθενται έντονα και αποκαλύπτουν την πρόθεσή τους να ελέγχουν τον κρατικό μηχανισμό. Στο νομοσχέδιο γίνονται και κάποιες προσθήκες με στόχο να ικανοποιηθούν τα συμφέροντα των ημετέρων. Η ΝΔ προσπαθεί να προφυλάξει τους επιθεωρητές που αποχωρούν, ζητώντας μεταρρυθμίσεις με σύνεση. Στον τύπο καλύπτονται όλες οι οπτικές, καθώς και επισημαίνεται ένα μελανό σημείο του νομοσχεδίου –το οποίο όπως είδαμε υφίσταται σχεδόν στα περισσότερα νομοθετήματα του Υπουργείου Παιδείας όλων των παρατάξεων– αυτό της δυνατότητας του Υπουργού να λαμβάνει λευκή επιταγή για να ρυθμίσει μεταγενέστερα πολύ σημαντικά θέματα μέσω Π.Δ. και Υ.Α.

Τόσο στη μετάβαση από το θεσμό του Επιθεωρητή σε αυτόν του Σχολικού Συμβούλου στην Ελλάδα όσο και από τη δομή του HMI σε αυτήν του Ofsted στην Αγγλία, οι άνθρωποι που ενέχονταν στις πρόδρομες δομές (επιθεωρητές και inspectors του HMI) αντέδρασαν έντονα. Δεν είναι βέβαιο ότι η αντίδρασή τους προκλήθηκε από άρνηση για το νέο θεσμό και όχι από καθαρά ιδιοτελείς σκοπούς. Είναι ανθρώπινο να αρνούνται να στερηθούν την εξουσία και τα προνόμια τα οποία απολάμβαναν μέσω της θέσης που κατείχαν. Ειδικότερα για την Ελλάδα, όταν ο Ν.1304/1982 απέκλεισε αρκετούς επιθεωρητές από το να μεταβούν σε θέση σχολικού συμβούλου, αυτοί ζήτησαν, μέσω των συλλογικών τους οργάνων (π.χ. Ένωση Γενικών Επιθεωρητών Μέσης Εκπαίδευσης) και των κομμάτων που τους υποστήριζαν στο κοινοβούλιο, να λάβουν πλασματικά χρόνια, να κατοχυρωθούν πλήρως συνταξιοδοτικά και να μπορέσουν να προβούν σε εθελουσία έξοδο.

Ο Ν.1566/1985 ενσαρκώνει τις πεποιθήσεις των μελών του ΠΑΣΟΚ, της συγκεκριμένης περιόδου, για την παιδεία. Ανήκει σε αυτούς που δίνουν λευκή επιταγή στον Υπουργό Παιδείας να παρακάμψει τη νομοθετική εξουσία, καθώς σε πάρα πολλές διατάξεις του έχει έναν αξιοσημείωτο αριθμό Π.Δ. και Υ.Α. που προβλέπεται να υλοποιήσουν τις λεπτομέρειες. Για να αποφορτιστεί η

ατμόσφαιρα γύρω από τις αξιολογικές διαδικασίες, ο νομοθέτης επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι του ίδιου του εκπαιδευτικού. Το ΠΑΣΟΚ θεωρεί ότι ο συγκεκριμένος νόμος σηματοδοτεί το άνοιγμα στην κοινωνία, καθώς δίνεται η δυνατότητα σε μια σειρά τοπικών οργάνων να συναποφασίζουν για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Ωστόσο, ο ρόλος τους είναι καθαρά συμβουλευτικός και δεν καταφέρνουν να επέμβουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει βαθιά συγκεντρωτικό και όλες οι προσπάθειες για αποκέντρωσή του κατέληξαν σε ανασχηματισμό της γραφειοκρατίας. Στην Εισηγητική Έκθεση του νομοσχεδίου η κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ διακηρύσσει πως η συνολική της αντίληψη για την εκπαίδευση βρίσκεται στο συνεκτικό σύνολο νόμων της περιόδου και ότι *η παιδεία είναι υπόθεση όλου του λαού*. Για το θεσμό του σχολικού συμβούλου που βρίσκεται σε ισχύ πιστεύει πως έχει συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το Π.Ι. επανιδρύεται, θα είναι οργανικά συνδεδεμένο με τους σχολικούς συμβούλους, και σχεδιάζεται να συνδράμει στο κομμάτι της αξιολόγησης. Στην Εισηγητική τονίζεται ότι απαιτείται να έχει προηγηθεί η αξιολόγηση της διδακτικής πράξης από τους σχολικούς συμβούλους, ώστε με αυτά τα δεδομένα το Π.Ι. να μπορεί να εισηγηθεί τη *θεραπεία αναγκών και ελλείψεων*. Συνάμα, με τη συνδρομή της έρευνας, αυτή η διαδικασία θα εγγυάται τη συνεχή αξιολόγηση και τη στοχευμένη αποκεντρωμένη επιμόρφωση. Η συζήτηση ενός νομοσχεδίου 100 άρθρων ως κατεπείγον ξεσηκώνει θύελλα αντιδράσεων από τα κόμματα της αντιπολίτευσης. Το ΚΚΕ δεν συμμετέχει στη διαδικασία και η ΝΔ επιτίθεται στο ήθος του αντιπάλου κατηγορώντας την Κυβέρνηση για σχολεία που θα μετατραπούν σε κέντρα συνδικαλισμού και θα συνδράμουν στις κομματικές της επιδιώξεις (σοσιαλιστικός μετασχηματισμός). Θεωρεί αρνητικό το γεγονός ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων θα έχουν το δικαίωμα να αξιολογούν χωρίς να έχουν καθοριστεί τα όρια της δικαιοδοσίας τους. Επιπλέον, η ΝΔ θεωρεί ότι, μεταβιβάζοντας στους σχολικούς συμβούλους την αρμοδιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το ΠΑΣΟΚ επιβάλλει πλήρη κομματικό έλεγχο. Το κατηγορεί για τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, χαρακτηρίζοντάς τα διαβλητά, και αλήθεια είναι πως μια λεπτή γραμμή διαχωρίζει τα “σοσιαλιστικά κριτήρια” του ΠΑΣΟΚ από το να “υποτάξουν τη διοίκηση στο κόμμα” όπως διατείνεται η ΝΔ. Τα προβλεπόμενα Π.Δ. και Υ.Α. που θα υλοποιούσαν τον Ν.1566/1985 έμειναν τα περισσότερα στα χαρτιά. Κάποια από αυτά –ως ΣΠΔ– δημοσιοποιήθηκαν και απορρίφθηκαν αμέσως από ΟΛΜΕ και ΔΟΕ με κινητοποιήσεις, άλλα έγιναν ΦΕΚ και δεν υλοποιήθηκαν ποτέ, τέλος άλλα υλοποιήθηκαν αποσπασματικά. Οι Ομοσπονδίες δεν έδωσαν τη συναίνεσή τους όταν έφτασε η κρίσιμη στιγμή. Το 1987 ο Αντώνης Τρίτσης κάνει την τελευταία προσπάθεια δημιουργίας ενός πλαισίου αρχών για τον 1566. Το πλαίσιο προωθούσε ιδιαίτερα την πειθαρχία των ενεχομένων, την καθιέρωση συνεχών αξιολογικών διαδικασιών, τον ξεχωριστό ρόλο του διευθυντή, τη μείωση της ισχύος του συλλόγου διδασκόντων, την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και την υπηρεσιακή τους κρίση, την εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και την άτυπη κατηγοριοποίηση των σχολείων. Οι Ομοσπονδίες χαρακτήρισαν το κείμενο βαθιά συντηρητικό και αντέδρασαν άμεσα. Ο προσκείμενος στην Κυβέρνηση τύπος επιφυλάσσει στο νομοσχέδιο θερμή υποδοχή. Οι εφημερίδες που πρόσκεινται στο ΚΚΕ συντάσσονται με το Γρηγόρη Φαράκο που παρατηρεί πως υπάρχουν θετικά σημεία χωρίς, ωστόσο, να συνδράμει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Ο αντιπολιτευόμενος τύπος εγείρει ζητήματα ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Το νομοσχέδιο βάλλεται από παντού· κυρίως για την επιλογή να ψηφιστεί σε θερινό τμήμα αλλά και για τα αναρίθμητα Π.Δ. και τις Υ.Α. που το υλοποιούν συγκεντρώνοντας εξουσία και αρμοδιότητες στον υπουργό παιδείας. Συνάμα, προβάλλονται οι αιτιάσεις της ΝΔ ότι επιχειρείται να επιβληθεί στην εκπαίδευση η ιδεολογία της κυβέρνησης. Τονίζεται πως υπάρχουν τροπολογίες σε μέγεθος αυτοτελούς νομοσχεδίου. Στον φιλοκυβερνητικό τύπο προβάλλεται η αποχώρηση του ΚΚΕ ως αντιδικία με το ΠΑΣΟΚ. Ο προσκείμενος στο ΚΚΕ Εσωτερικού τύπος θεωρεί τη μεταρρύθμιση “Διστακτική”, ζητά αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης και αυτοδιοίκηση της σχολικής μονάδας.

Η ΟΛΜΕ από το πρώτο της κιάλας Συνέδριο (Ιούνιος του 1983) ζητά τη δημιουργία αποκεντρωμένων και συλλογικών οργάνων διοίκησης, τη μεταφορά σε αυτά αρμοδιοτήτων της κεντρικής εξουσίας, τη βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης και τη σύνδεση του σχολείου με

την κοινωνία και την εργασία. Συμφωνούμε πως αποτέλεσε μια από τις ομάδες πίεσης που διαμόρφωσαν το νομοσχέδιο. Ένα ακόμα αίτημα του κλάδου ήταν να μην έχουν πειθαρχική δικαιοδοσία οι σχολικοί σύμβουλοι. Η Ομοσπονδία από τη μια διεκδικεί και από την άλλη η φιλοκυβερνητική της διάθεση την αφήνει σε αμηχανία· χαρακτηριστικό παράδειγμα πως κήρυξε 24ωρη απεργία μετά την ψήφιση του νομοσχεδίου. Ένα ζήτημα για το οποίο δεν έπαψε ποτέ να μάχεται είναι να θεσμοθετηθεί ο Σύλλογος Διδασκόντων *“ως το κυρίαρχο όργανο λήψης αποφάσεων μέσα στο σχολείο”*. Η θέση της ΟΛΜΕ για την αξιολόγηση δεν μεταβάλλεται ούτε όταν ο ιδεολογικός προσανατολισμός των μελών του Δ.Σ. της Ομοσπονδίας αλλάζει. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν επιθυμεί να αξιολογηθεί. Η ΟΛΜΕ ζητά διαχωρισμό υπηρεσιακής κρίσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, για την υπηρεσιακή κρίση επιθυμεί τη συμμετοχή των αιρετών του κλάδου αλλά και να υφίσταται μόνο για τα στελέχη. Επιπλέον, η ΟΛΜΕ δεν επιθυμεί ο σχολικός σύμβουλος να συμμετέχει στο Υπηρεσιακό Συμβούλιο κρίσης, αλλά να έχει μόνο καθοδηγητικό, συμβουλευτικό και παιδαγωγικό ρόλο. Αφού ψηφίζεται ο νόμος, δηλώνει πως ο σχολικός σύμβουλος έχει ελεγκτικό ρόλο και οι διαρκείς κρίσεις βοηθούν την κυβερνητική πολιτική να διεισδύει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο 3<sup>ο</sup> Συνέδριο (1987) ζητά να τροποποιηθεί το θεσμικό πλαίσιο για το σχολικό σύμβουλο, ώστε να μη συνδέεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με τη μισθολογική και βαθμολογική του εξέλιξη. Στο 4<sup>ο</sup> Συνέδριο (1989) εκφράζει την επιθυμία να καταργηθεί ο Ν.1566/1985. Τα επόμενα χρόνια η βάση απορρίπτει συλλήβδην την αξιολόγηση, ενώ το Δ.Σ. της Ομοσπονδίας και τα μέλη που εκλέγονται για τα Συνέδρια, όταν συνδιαλέγονται με το Υπουργείο Παιδείας, δηλώνουν πως δεν είναι αντίθετοι με μια *“διαφορετική”* αξιολόγηση. Εξάλλου, συχνά τα κομματικά στελέχη τους διαβεβαιώνουν *“κλείνοντας το μάτι”* πως ό,τι θεσμοθετηθεί θα μείνει στα χαρτιά. Στις συνελεύσεις των ΕΛΜΕ και στις επισκέψεις των συνδικαλιστών στους συλλόγους διδασκόντων των σχολείων όλοι, μηδενός εξαιρουμένου, διαβεβαιώνουν τους εκπαιδευτικούς πως μια *“διαφορετική”, “δίκαιη”, “αμερόληπτη”, “κυρίως εσωτερική”, “χωρίς συνέπειες”* αξιολόγηση τους βρίσκει σύμφωνους, αλλά καθώς κάτι τέτοιο είναι ανέφικτο θα αντισταθούν στην ψήφιση και εφαρμογή οποιασδήποτε μορφής αξιολογικής διαδικασίας.

Ο Ν.1268/1982 έφερε στο προσκήνιο τη ρήξη του καθηγητικού κατεστημένου με τις προοδευτικές δυνάμεις. Ας σημειωθεί πως είναι ο πιο πολυσυζητημένος νόμος των τελευταίων 40 ετών για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι διαμάχες στον τύπο, στο κοινοβούλιο και στο εσωτερικό των Ιδρυμάτων μελετήθηκαν ακόμα και σε επιστημονικά συνέδρια. Ο περιβόητος νόμος-πλαίσιο ασχολείται μόνο με την αξιολόγηση του προσωπικού των ΑΕΙ (αξιολόγηση και κρίση για μονιμοποίηση, εκλογή και εξέλιξη των μελών ΔΕΠ των Πανεπιστημίων), χωρίς να υπάρχει κάποια αναφορά στο έργο των Ιδρυμάτων. Οι στόχοι του περιλάμβαναν το άνοιγμα στην κοινωνία και το τέλος της ευνοιοκρατίας, ενώ, κατά γενική ομολογία, ο νόμος πραγμάτωσε το αίτημα για ισότητα και δημοκρατία στο εσωτερικό των ιδρυμάτων. Σχεδόν 40 χρόνια αργότερα, προκύπτει ότι μια σειρά από στρεβλώσεις ακύρωσαν τις προθέσεις του και φτάσαμε στο σημείο να καταγράφουμε πλειάδα άνομων πράξεων που διαπράχθηκαν στο όνομα της δημοκρατίας. Ο νόμος προέκυψε ως θεσμική δικαίωση των αιτημάτων μιας ολόκληρης γενιάς, αλλά η εφαρμογή των διατάξεών του κηλίδωσε τις αρχικές του προθέσεις. Ένα από τα βασικότερα προβλήματα ήταν η συναλλαγή των μελών των Ιδρυμάτων με τις φοιτητικές παρατάξεις, που ενίσχυσε τη διαπλοκή και την κομματοκρατία. Οι στρεβλώσεις αυτές σε καμιά περίπτωση δεν παραγράφουν το σημαντικό έργο ευσυνείδητων πανεπιστημιακών και φοιτητών, το οποίο δεν σχετίζεται με τη συνηγορία, το συμβιβασμό και τη συναλλαγή. Η δε θεσμοθέτηση του ασύλου άφησε έντονο αποτύπωμα και μεταφράστηκε ποικιλοτρόπως, δεσμεύοντας ιδεολογικά τα Ιδρύματα. Η Εισηγητική ενοχοποιεί πλήρως το θεσμό της έδρας και προτείνει ως *λύση στην κρίση* τον εκδημοκρατισμό των Πανεπιστημίων. Στη Βουλή η αξιωματική αντιπολίτευση δεν συμφωνεί ούτε με το δικαίωμα ψήφου των φοιτητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ούτε με την προστασία του ασύλου. Το επιχείρημα της ΝΔ δεν αλλάζει μέχρι τις μέρες μας, καθώς διατείνεται ότι σε μια ευνομούμενη δημοκρατική πολιτεία δεν χρειάζονται τέτοιες διατάξεις. Οι βουλευτές όλων των κομμάτων τάσσονται υπέρ της κατάργησης της έδρας. Το ΠΑΣΟΚ και το ΚΚΕ κατηγορούν τη ΝΔ πως αποτελεί ξεκάθαρα ιδεολογικό πρόβλημα η αντίληψή της για τη χρησιμότητα του να αποφασίζουν οι λίγοι. Ο

τύπος που πρόσκειται στην αντιπολίτευση προβάλλει τη συζήτηση του νομοσχεδίου σε τρεις μόνο συνεδριάσεις σε θερινό τμήμα της Βουλής, τον μεγάλο αριθμό τροπολογιών, τα πολυάριθμα Π.Δ. και τις Υ.Α. που ακυρώνουν τη νομοθετική εξουσία και δίνουν προβάδισμα στην εκτελεστική. Η ΕΑΓΕ αντιμετωπίζεται ως ένα υπερόργανο με συμβουλευτικό ρόλο προς την Κυβέρνηση, η οποία θα λειτουργεί κάνοντας κομματική εισβολή, ενώ η συνεισφορά της στην αξιολόγηση και κρίση του διδακτικού προσωπικού των ιδρυμάτων περιγράφεται σαν “φακέλωμα” όλων των επιστημόνων. Το νομοσχέδιο, όπως προκύπτει από τα δημοσιεύματα, παρέσυρε μακριά τον πολιτικό πολιτισμό. Ο προσκείμενος στην Κυβέρνηση τύπος στρατεύτηκε στον αγώνα του να γίνει αποδεκτό το νομοσχέδιο. Επιστρατεύονται επιφανείς πανεπιστημιακοί που επιχειρηματολογούν υπέρ των λύσεων που προτείνει το νομοσχέδιο, στηρίζουν τη Συνταγματικότητα της ΕΑΓΕ, διαφημίζουν τη δημοκρατικότητα των διατάξεων, καθώς και τον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική βελτίωση των ιδρυμάτων. Η ευθύνη για την ακύρωση προηγούμενων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών επιμερίζεται σε όλους τους ενεχομένους, ακόμα και στις μαξιμαλιστικές διεκδικήσεις ορισμένων φοιτητικών παρατάξεων και τις συντεχνιακές διεκδικήσεις του ΕΔΠ. Στον φιλοκυβερνητικό τύπο προβάλλεται και η θέση του Παναγιώτη Κανελλόπουλου που προσπαθούσε να συμβιάσει τους διαφωνούντες λέγοντας πως οι καθηγητές ορθά αντιδρούν σε κάποιες περιπτώσεις, αλλά ο νόμος πρέπει να ψηφιστεί και να σηματοδοτήσει μια νέα εποχή.

### **Η Περίοδος 1990-1993**

Την περίοδο 1989-1993 επιχειρείται μια συντηρητική στροφή. Ο “εκουγχρονισμός” έχει άρωμα νεοφιλελευθερισμού και ο πολιτικός λόγος που αρθρώνεται τον προάγει. Ο διπολικός κόσμος καταρρέει και η Συνθήκη του Μάαστριχ επικυρώνει την Ευρωπαϊκή Ενοποίηση. Η Ελλάδα ταλανίζεται από το Μακεδονικό ζήτημα και ταυτόχρονα βιώνει μια οικονομική κρίση. Μετά την απαξίωση των κομμάτων στο τέλος της προηγούμενης δεκαετίας, λαμβάνονται μέτρα που επιδεικνύουν πολιτικό πολιτισμό και σεβασμό στους θεσμούς. Οι Ευρωπαϊκοί θεσμοί υπαγορεύουν πολυεπίπεδη διακυβέρνηση, ενώ η γενικευμένη αποστασιοποίηση σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες οδηγεί σε τέλμα το δικομματισμό. Η κοινωνική πολιτική αποκτά ισχυρό αντίπαλο την ανάγκη για αύξηση της ανταγωνιστικότητας και της ανάπτυξης σε ένα ευμετάβλητο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Τα επώδυνα μέτρα Μητσοτάκη για τους πολίτες (π.χ. αυστηρή φορολογία) και οι ιδιωτικοποιήσεις, σε συνδυασμό με τη φήμη της ΝΔ ότι δίνει προτεραιότητα στα συμφέροντα του κεφαλαίου, δίνουν το δικαίωμα στους πολιτικούς αντιπάλους της ΝΔ να μιλούν για “βαλκανικό θάτσερισμό”. Οι δεσμεύσεις της χώρας μας για σύγκλιση με την ΕΕ δεν αφήνουν περιθώρια για ήπια οικονομική πολιτική. Το ΠΑΣΟΚ ανασυγκροτείται γρήγορα και ασκεί δριμυία αντιπολίτευση. Οι κινητοποιήσεις στην εκπαίδευση συγκαταλέγονται στις εντονότερες της μεταπολίτευσης. Η ιδιωτικοποίηση του ΟΤΕ και το Σκοπιανό σηματοδοτούν το τέλος της Κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας.

Στα εκπαιδευτικά ζητήματα η κατάσταση που επικρατεί στις αρχές της δεκαετίας είναι έκρυθμη. Η ένταση από την πίεση των ομάδων συμφερόντων οδηγεί τον Υπουργό Παιδείας Κοντογιαννόπουλο σε παραίτηση. Ο Σουφλιάς προσπαθεί εκ νέου να περάσει μια σειρά από νόμους που θα «καταπολεμούσαν τη χαλάρωση», μεταξύ των οποίων και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στην ανώτατη εκπαίδευση η προσπάθειά του αποβαίνει άκαρπη. Η δεκαετία του 1990 και η αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα αναδεικνύουν την ανάγκη συνύπαρξης αξιολόγησης και ανταγωνιστικότητας. Οι επιδράσεις της χρηματοδότησης μέσω των ΕΠΕΑΚ (I & II) στη θεσμοθέτηση πλαισίων δράσης που είναι σε συμφωνία με τις διαδικασίες της Bologna και τη Στρατηγική της Λισαβόνας είναι προφανείς.

Την τριετία αυτή λαμβάνουν χώρα το 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> Συνέδριο της ΟΛΜΕ. Για την Ομοσπονδία η άσχημη κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλεται κυρίως στις συνέπειες της οικονομικής κρίσης που οδηγεί σε γενικευμένη έλλειψη ποιότητας. Οι ιδεολογικές επιλογές της Κυβέρνησης (όπως ευκρινώς αποτυπώνονται στις αλλαγές στο μάθημα της ιστορίας) τη βρίσκουν σθεναρά αντίθετη. Μια σειρά από μεταβολές στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου το διαμορφώνουν σε αρκούντως αυταρχικό (νέος επιθεωρητισμός, αξιολόγηση, κατάργηση επετηρίδων, μόνιμος διευθυντής, αφαίρεση αρμοδιοτήτων από το σύλλογο διδασκόντων, σύνδεση

βαθμού-μισθού, κομματικός έλεγχος, ρουσφετολογικές επιλογές προϊσταμένων κ.α.) σύμφωνα με τα κριτήρια της Ομοσπονδίας. Η ΟΛΜΕ έχει πάγια θέση να αντιτίθεται στον έλεγχο και να προσδοκά την εφαρμογή αξιολόγησης που θα στοχεύει σε βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Η παρούσα προσπάθεια της ΝΔ αντιμετωπίζεται ως μέσο μετάθεσης των ευθυνών στους εκπαιδευτικούς. Επαναλαμβάνει ότι δεν συναινεί στη σύνδεση βαθμού-μισθού και πιστεύει πως η διδασκαλία είναι αδύνατο να αποτιμηθεί ενιαία και με ακρίβεια. Το 5<sup>ο</sup> Συνέδριο καταλήγει και σε ένα πλαίσιο της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Το καλοκαίρι του 1993 πραγματοποιείται το 6<sup>ο</sup> Συνέδριο της ΟΛΜΕ και βρίσκει τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν τους νόμους της περιόδου αυταρχικούς και με διάθεση για χειραγώγηση. Η ΟΛΜΕ διακηρύσσει πως έχει καταργηθεί η συλλογικότητα, ο επιθεωρητισμός αναβιώνει, η εξουσία συγκεντρώνεται στα χέρια των λίγων και οι κομματικοί ημέτεροι προωθούνται ώστε να ελέγχουν όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει υπερεξουσίες και ο σύλλογος διδασκόντων, πράγμα που ενοχλεί αφάνταστα την ΟΛΜΕ, μπαίνει στο περιθώριο. Ο Σχολικός Σύμβουλος μετατρέπεται σε ελεγκτή του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Τα Υπηρεσιακά Συμβούλια μετατράπηκαν σε «εκτελεστικά όργανα της κεντρικής εξουσίας». Η ΟΛΜΕ επαναλαμβάνει την πάγια θέση της να είναι στο κέντρο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων ο σύλλογος διδασκόντων. Η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού η οποία συνδέεται με την υπηρεσιακή του εξέλιξη θα οδηγήσει σε συμμόρφωση, ομοιομορφία και πιστή εκτέλεση της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου. Η ΟΛΜΕ προτείνει ένα πλαίσιο το οποίο θυμίζει πολύ την υλοποίηση του 2013. Και σε αυτή την περίπτωση, με την εκ των υστέρων γνώση της εξέλιξης των πραγμάτων, η ΟΛΜΕ δεν συναίνεσε με την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης, παρά το γεγονός πως το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του 2013 ήταν στη φιλοσοφία των προτάσεων της.

Τόσο ο Ν.2043/1992 όσο και το ΠΔ.320/1993 αφορούν την επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στην εισηγητική του νομοσχεδίου ο νόμος παρουσιάζεται ως η υλοποίηση όσων προέκυψαν από τον Εθνικό Διάλογο που ξεκίνησε στις 8 Μαρτίου του 1991. Στην καλοδουλεμένη Εισηγητική μια σειρά μέσω πειθούς στοιχειοθετούν τη δομή λύσης στην κρίση –εκπαίδευση χαμηλής ποιότητας που θα βελτιωθεί με αποτελεσματική διοίκηση της εκπαίδευσης και εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το ζήτημα της παιδείας προβάλλεται ως “εθνικό” που απαιτεί “βαθιές τομές” και “συναίνεση”. Η Κυβέρνηση επικαλείται τη δημιουργία του «Έλληνα πολίτη ο οποίος θα ζήσει μέσα σε μια Ενωμένη Ευρωπαϊκή Κοινότητα» και σε μια Ευρώπη χωρίς σύνορα. Η εκπαίδευση, έτσι όπως περιγράφεται στο κυβερνητικό ιδεολόγημα, θα έχει φροντίσει να εφοδιάσει τον Έλληνα πολίτη με στοιχεία από την εθνική μας παράδοση αλλά και τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται στα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα. Στο τμήμα που αφορά την αξιολόγηση, η έλλειψη αξιολογικών διαδικασιών αποτιμάται αρνητικά. Αποσαφηνίζεται ότι η αξιολόγηση θα αποτελέσει κριτήριο επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Το νομοσχέδιο σχεδιάζει σημαντικές αλλαγές στη διοίκηση της εκπαίδευσης (μονιμότητα διευθυντών) και υποστηρίζοντας αυτή την επιλογή επικαλείται ακέφαλα και αναποτελεσματικά σχολεία, με ασυνέχεια και εναλλαγή ρόλων στη διοίκηση που δημιουργεί μεγάλη ανασφάλεια. Στη Βουλή η αντιπολίτευση εξισώνει τη μονιμότητα των στελεχών με ‘έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας’, ‘χειραγώγηση και αυταρχισμό’, ‘φρονηματισμό’, ‘μονιμοποίηση γεροντοκρατίας’. Η ΝΔ κατηγορείται για την προετοιμασία ενός μηχανισμού στελεχών για όταν δεν θα είναι πια κυβέρνηση και για φαλκίδευση της αξιολογικής διαδικασίας. Το νομοσχέδιο συζητείται στο κοινοβούλιο το Μάιο και έτσι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα απεργιακών κινητοποιήσεων στις εξετάσεις. Οι φιλοκυβερνητικές εφημερίδες προσπαθούν να προκαλέσουν την αγανάκτηση των γονιών [επίκληση στο συναίσθημα του δέκτη] και να ευτελίσουν τις αιτίες των απεργιακών κινητοποιήσεων, υποστηρίζοντας πως τα αιτήματα των εκπαιδευτικών είναι κυρίως οικονομικά. Οι προσκείμενες στην αντιπολίτευση εφημερίδες επικεντρώνονται στον ξεσηκωμό των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Οι εφημερίδες που πρόσκεινται στις αριστερές παρατάξεις υπογραμμίζουν την αυταρχικότητα του νόμου, την αλλαγή των κριτηρίων επιλογής στελεχών, τη μονιμότητα όσων στελεχών θα επιλεγούν από «ημετέρους», τον κομματικό έλεγχο και τον φρονηματισμό των εκπαιδευτικών.

Ο Ν.2083/1992 περιλαμβάνει διατάξεις για την αξιολόγηση του Διδακτικού προσωπικού αλλά και την αξιολόγηση του Έργου των ΑΕΙ. Οι υποψήφιοι για τις θέσεις λεκτόρων και επίκουρων καθηγητών θα καταθέτουν βιογραφικό σημείωμα και αιτιολογημένη έκθεση και ακολούθως θα κατατάσσονται βάση κριτηρίων. Στην αξιολόγηση της διδακτικής τους ικανότητας θα συμμετέχουν και οι φοιτητές. Θα αξιολογούνται τόσο τα Τμήματα όσο και τα ίδια τα Ανώτατα Ιδρύματα, ενώ το αποτέλεσμα θα συνδέεται με τη χρηματοδότησή τους. Ο νόμος θα εξειδικευτεί μέσω Π.Δ. και Υ.Α. Στην Εισηγητική Έκθεση γίνεται μνεία στην Ενωμένη Ευρώπη, με αναφορά τόσο στη συνεργασία όσο και στον ανταγωνισμό μεταξύ των χωρών. Υπογραμμίζεται η επιθυμία της κυβέρνησης για αυτοτελή ποιοτικά Ιδρύματα. Η κυβέρνηση επιλέγει να υπενθυμίσει ότι το νομοσχέδιο αποτελεί προϊόν ευρύτερης συναίνεσης και πως το πιο σημαντικό επενδυτικό κεφάλαιο της χώρας είναι το ανθρώπινο δυναμικό της. Η Έκθεση τονίζει και την ανάγκη προσαρμογής των ΑΕΙ της χώρας μας στη διεθνή πραγματικότητα. Η συζήτηση για το νομοσχέδιο στο Θερινό τμήμα της Βουλής διαρκεί 5 ημέρες και διακρίνεται από εντάσεις. Η Κυβέρνηση το παρουσιάζει ως απάντηση στα προβλήματα που προκάλεσε ο Ν.1268/1982 για δέκα χρόνια. Η ΝΔ κάνει λόγο για *επιδιωκόμενη αποτελεσματικότητα* και για την *προώθηση της άμιλλας μεταξύ των πνευματικών ιδρυμάτων*, ενώ γίνεται λόγος και για *έλεγχο ποιότητας*. Ο ίδιος ο Υπουργός χαρακτηρίζει το άρθρο για την αξιολόγηση “προσαρμογή στη διεθνή πραγματικότητα”. Η μείζονα αντιπολίτευση μιλά για *αυταρχισμό, περιορισμό, επαναφορά ελέγχων, ελιτισμό, έλλειμμα δημοκρατίας, έκφραση νεοφιλελευθερισμού, διαχείριση και όχι ενίσχυση της αυτοτέλειας και της δυναμικής του πανεπιστημιακού θεσμού*. Οι ρόλοι του Υπουργού και του Υπουργείου διευρύνονται και ενισχύονται υπέρμετρα. Το ΠΑΣΟΚ δεν είναι κατά της αξιολόγησης αλλά αυτή θα πρέπει να μπορεί να απαντά στο ερώτημα αν τα πανεπιστήμια ανταποκρίνονται στη στοχοθεσία της πολιτείας. Εκφράζει το φόβο πως η αξιολόγηση θα αποτελέσει άλλοθι για επιλογές της ηγεσίας του Υπουργείου. Η σύνθεση της επιτροπής αξιολόγησης δημιουργεί την εντύπωση ότι η Κυβέρνηση νομοθετεί με την πρόβλεψη πως “θα είναι αιώνια στην εξουσία”. Συνάμα, καταθέτει την άποψη ότι τα Πανεπιστήμια έχουν καλό επίπεδο και θα έπρεπε να έχουν προηγηθεί του νομοσχεδίου κάποιες εκθέσεις αποδοτικότητας των Ιδρυμάτων. Το ΠΑΣΟΚ χαρακτηρίζει το νομοσχέδιο χωρίς έμπνευση, με σημάδια ελιτισμού και αυταρχισμού, με διαχειριστικό πνεύμα, με έμφαση στην επαναφορά των ελέγχων και την αποκατάσταση των πρακτικών της συντηρητικής παράταξης. Ο ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΣ στηλιτεύει τον υπέρμετρο έλεγχο του Υπουργού σε όλες τις πτυχές της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Καταγγέλλει πως η πολιτική της ΝΔ στοχεύει στην αποκάλυψη του νεοφιλελευθερισμού και την υλοποίηση του *μικρότερου κοινωνικού κράτους και περισσότερο αυταρχικού κράτους, λιγότερες κοινωνικές δαπάνες, περισσότερη αυταρχία και περισσότερη εξάρτηση*. Ο ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΣ συμφωνεί πως η αξιολόγηση των ΑΕΙ θα έπρεπε να υφίσταται. Υπογραμμίζει τη δυσκολία του ‘ποιος θα αξιολογεί’ και ‘πώς θα αξιολογεί’. Το κλειδί είναι πως η αξιολόγηση θα οδηγεί σε κατανομή χρημάτων πέρα από την πάγια επιχορήγηση. «Καφκικό πλαίσιο» αποκαλεί τη διαδικασία όπου η επιτροπή αξιολόγησης θα γνωμοδοτεί για τη σύσταση της επιτροπής ειδικών που θα δίνουν τα κριτήρια αξιολόγησης. Οι επιτροπές συγκροτούνται με πρόσωπα της αρεσκείας του Υπουργού και επομένως αυτός προσδιορίζει τα κριτήρια αξιολόγησης. Οι βουλευτές της ΝΔ ζητούν με βάση την αξιολόγηση των Ιδρυμάτων να υπάρχει διαφοροποίηση στις πιστώσεις τους [*διαφάνεια*]. Επιθυμούν οι επιτροπές να στελεχωθούν με αμερόληπτα πρόσωπα. Κάνουν χρήση του συγκριτικού παραδείγματος (Ευρώπη, ΗΠΑ) αλλά και αποκαλούν τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης των ιδρυμάτων «καθαρά *φιλελεύθερη αντίληψη*», προσδίδοντας σε αυτό θετικό πρόσημο. Δεν διστάζουν να μιλήσουν και για ουτοπικές αξιολογικές διαδικασίες, καθώς στην Ελλάδα φοβόμαστε το συναγωνισμό. Ο Υπουργός Παιδείας, σε μια προσπάθεια να αμβλυνθούν οι αντιπαραθέσεις, αναφέρει πως δεν υπάρχουν διεθνή και καθολικά αποδεκτά στάνταρ για την αξιολόγηση και δεσμεύεται να αναζητηθούν ειδικοί αλλά και να εξεταστούν με προσοχή οι επιμέρους ρυθμίσεις. Με προσεκτική ανάλυση των Πρακτικών του Κοινοβουλίου διαπιστώνουμε πως η επιχειρηματολογία για το άρθρο 24 από τους αγορητές όλων των κομμάτων *είναι ξεκάθαρα συνδεδεμένη με την κυρίαρχη ιδεολογία των παρατάξεων*. Οι εφημερίδες μοιάζει να κρατούν ίσες αποστάσεις, δημοσιεύοντας τις απόψεις των κομμάτων χωρίς προκλητικούς τίτλους. Υπάρχουν και

δημοσιεύματα που αποκαλούν το νομοσχέδιο «σοσιαλφιλελεύθερο», και ως εκ τούτου θα μπορούσε να είναι νομοσχέδιο του ΠΑΣΟΚ. Επισημαίνουν πως το πρόγραμμα για την παιδεία της ΝΔ είναι σε πλήρη διάσταση με το νόμο, παρά το γεγονός πως συντάχθηκε από τον ίδιο υπουργό παιδείας. Υπάρχει διάχυτη μια συνωμοσιολογία· για παράδειγμα, εντοπίζονται οι συντάκτες του σχεδίου νόμου και απαριθμούνται οι επιδιώξεις τους (απεμπλοκή των Ιδρυμάτων από το δημόσιο λογιστικό, διευκόλυνση στην αξιοποίηση των κοινοτικών προγραμμάτων –έργα σε “ημέτερους”–, κίνητρα για τα περιφερειακά πανεπιστήμια, ενίσχυση των προνομίων των ηγετικών ομάδων του Πανεπιστημίου κ.α.). Μια μερίδα του τύπου θεωρεί πως το πανεπιστήμιο, *δια των ομάδων του*, παρενέβη στο νομοσχέδιο. Ο φιλοκυβερνητικός τύπος τονίζει την υφιστάμενη αρνητική κατάσταση, ώστε να φανεί η αναγκαιότητα ενός νέου νόμου. Συνάμα, επιλέγει και παραφράζει δηλώσεις βουλευτών του ΠΑΣΟΚ, που φαίνεται να είναι θετικά διακείμενοι σε κάποιες από τις διατάξεις του νομοσχεδίου. Σε άρθρα που αντιπολιτεύονται τις επιλογές του Υπουργού Παιδείας γίνεται λόγος για έλλειψη συναίνεσης, για διάλογο που δεν έγινε, για την ασυνέπεια του Σουφλιά που μερικούς μήνες πριν δήλωνε ότι «η παιδεία είναι πολύ σοβαρό θέμα για να συζητηθεί σε Θερινό Τμήμα», για αντισυνταγματικότητα του νομοσχεδίου, για νόμο που αποτελεί συρραφή προηγούμενων ρυθμίσεων, για «βαθιά κρατικιστική διείσδυση» και για «γραφειοκρατική διαστροφή». Ο αντιπολιτευόμενος τύπος φιλοξενεί άρθρα που μιλούν για “στραγγαλισμό” του νομοσχεδίου από την πανεπιστημιακή κοινότητα, το νομοσχέδιο καταγγέλλεται ως οπισθοδρομικό και αυταρχικό, που περιορίζει την αυτοτέλεια των ιδρυμάτων και δημιουργεί εξαρτήσεις από τον υπουργό. Εντύπωση προκαλεί στην κοινή γνώμη και ο ιδιαίτερος απολογισμός του Γιάννη Πανούση, αντιπρύτανη του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, του διαστήματος που μεσολάβησε από το νόμο που συνέταξε ο ίδιος (Ν.1268/82) έως σήμερα. Ο καταγγελτικός του λόγος στεναχωρεί τον ευαίσθητο αναγνώστη, καθώς περιγράφει τις βαθύτερες αιτίες της παρακμής των ιδρυμάτων της Ανώτατης εκπαίδευσης (εκφυλισμός του φοιτητικού κινήματος που συναλλάχθηκε με συνδικαλιστές και “αριστερούς” υπουργούς, βολεμένο ΕΔΠ, καθηγητές με “οφίτσια πρυτάνεων, κοσμητόρων, προέδρων”, η αριστερή πανεπιστημιακή διάνοηση που βουβάθηκε, λέκτορες και επίκουροι που ξεπουλιούνται για άδειες και συνέδρια, καθηγητές που συνεργάζονται με εταιρείες μαϊμού και απορροφούν κοινοτικά κονδύλια).

Η χώρα την τριετία 1990-1993 ωθείται σε διστακτικές αλλαγές, γεγονός που οφείλεται σε όσα προηγήθηκαν (σκάνδαλα, δικαστικές διώξεις, αλλαγή εκλογικού συστήματος κ.λπ.). Οι μεταρρυθμίσεις που κρύβουν τη συμμόρφωση με απαιτήσεις υπερεθνικών οργανισμών, και πρωτίστως αυτών της ΕΕ, τείνουν να υλοποιούνται. Αρκετές από αυτές αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Όλα τα κόμματα της Αντιπολίτευσης και οι Ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών αντιτίθενται στις αξιολογικές διαδικασίες, παρά το γεγονός πως δηλώνουν σύμφωνοι με το θεσμό της αξιολόγησης. Μεταξύ των λόγων που προβάλλονται είναι ο πιθανός έλεγχος και ο φρονηματισμός, η πειθαρχία σε κομματικές επιλογές του Υπουργού, το βόλεμα των ημετέρων, ο νεποτισμός, καθώς και ο περιορισμός στη συμμετοχή των πολλών.

#### **Η Περίοδος 1993-2004**

Το ΠΑΣΟΚ κυβερνά δύο διακριτές περιόδους, εμφανώς διαφορετικές μεταξύ τους. Οι πολιτικές επιλογές της 2<sup>ης</sup> περιόδου είχαν επηρεαστεί από τη δημοσιονομική πειθαρχία και τη λιτότητα που προηγήθηκαν. Το ΠΑΣΟΚ ήταν ένα απόλυτα αρχηγικό κόμμα που αντιμετώπισε πλειάδα προβλημάτων στο εσωτερικό του με την ασθένεια του Παπανδρέου. Η εξωτερική πολιτική βρίσκεται σε τεταμένο σχοινί (Αλβανία, Τουρκία, Σκοπιανό). Στην οικονομία η είσοδος της χώρας σε πλήρεις ενταξιακές διεργασίες βρίσκει αντίθετη την “παραδοσιακή πελατεία του ΠΑΣΟΚ”. Η χώρα ευημερεί επιφανειακά (χρηματιστήριο, υπεραπασχόληση, αναβαθμισμένο επίπεδο ζωής). Η εκλογή Σημίτη φέρνει νέα ήθη στα κόμματα, καθώς ένας τεχνοκράτης υπερίσχυσε των πολιτικών τζακιών. Η λέξη σύνθημα της περιόδου είναι ο “εκσυγχρονισμός” και συνδέεται άμεσα με την πλήρη ένταξη της χώρας στην ΟΝΕ. Εξ αφορμής αυτού, υπήρξε μια ανοχή στην υλοποίηση δεσμεύσεων που δεν ικανοποιούσαν το κοινό αίσθημα για κοινωνική πολιτική. Όπως συμβαίνει με όλες τις μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, αρκετές αναιρέθηκαν σύντομα, με τη συνδρομή της διαπλοκής, της διαφθοράς και της κακοδιαχείρισης. Ο πληθωρισμός, το δημόσιο έλλειμμα και το

δημόσιο χρέος διαμορφώθηκαν σε αποδεκτές τιμές, άρχισε η εισροή πόρων από τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία και υλοποιήθηκαν αξιολογικά μεγάλα έργα. Ωστόσο, η προσπάθεια εξυγίανσης της οικονομίας δεν απέδωσε καρπούς και η ανταγωνιστικότητα της χώρας δεν ενισχύθηκε. Ο υπερδανεισμός των νοικοκυριών, η ανασφάλεια και η απαίτηση για αλλαγή γενικεύτηκαν το 2004. Το εκλογικό σώμα πραγματοποίησε μια συντηρητική στροφή και το ΠΑΣΟΚ έχασε τις εκλογές.

Στο 7<sup>ο</sup> Συνέδριό της (1995) η ΟΛΜΕ επιμένει στην κατάργηση του Π.Δ.320/1993 και δεν αλλάζει αισθητά τις θέσεις της για την αξιολόγηση. Η υφιστάμενη κατάσταση στην εκπαίδευση περιγράφεται με όρους εργασίας σε μεσαιωνική γαλέρα.

Ο Ν.2188/1994 αποτέλεσε την ιδανική περίπτωση νόμου (μαζί με το νομοσχέδιο και την εισηγητική του) για να επικυρωθεί η άποψη πως σχεδόν κάθε κυβέρνηση, ευθύς αμέσως μετά την εκλογή της, σχεδιάζει πως θα αποδομήσει όσα θέσπισε η προηγούμενη, δίνοντας προτεραιότητα σε διατάξεις που αφορούν ορισμό κριτηρίων για θέσεις ευθύνης, διαδικασίες επιλογής στελεχών, ενώ δεν αμελεί να λήξει το ταχύτερο δυνατόν τη θητεία των στελεχών (Σχολικών συμβουλών, Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, Γραφείων φυσικής αγωγής, Διευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ, των Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Υπευθύνων Σ.Ε.Κ, των Προϊσταμένων Τμημάτων Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Π.Ε.Κ., των Διευθυντών και Αναπληρωτών Διευθυντών των Ι.Ε.Κ., μελών όλων των υπηρεσιακών συμβουλίων του Δημοσίου και των νομικών προσώπων αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας, μελών συλλογικών οργάνων κ.λπ.). Τι άλλο πιο πρόδηλο θα μπορούσε να ανιχνεύσει ο ερευνητής από τη λαχτάρα της Κυβέρνησης να προσεταιριστεί όλα τα γρανάζια του εκπαιδευτικού μηχανισμού που θα μπορούσαν να της φανούν χρήσιμα αλλά και την επιθυμία της να τακτοποιήσει τους κομματικούς ημέτερους. Αυτό εξάλλου πράττουν όλες οι ελληνικές κυβερνήσεις στο διάστημα που μελετάμε.

Το 1996 έχουμε μπει στη δίνη της αξιολόγησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο και η κυβέρνηση χρησιμοποιεί το κύρος του ΟΟΣΑ για να προετοιμάσει την κοινή γνώμη. Ζητά να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και παραλαμβάνει την έκθεση με τα πορίσματα της αξιολόγησης που υποδεικνύει «την ανάγκη κατάργησης της επετηρίδας, αξιολόγησης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών, ενίσχυσης των ΑΕΙ με πόρους προερχόμενους από τον ιδιωτικό τομέα κτλ». Μπαίνει σε εφαρμογή το συγκριτικό παράδειγμα (διεθνής εμπειρία, εκπαίδευση στην Ευρώπη κ.λπ.) που αναλαμβάνει τη νομιμοποίηση αλλαγών με υψηλό πολιτικό κόστος. Όλα αυτά στηρίζουν τη μεταρρύθμιση Αρσένη (Ν.2525/97) που είναι έκφανση της πολιτικής που συνοδεύει τη διακήρυξη της Λισαβόνας (2000) και κατηγορείται ως νεοφιλελεύθερη. Είναι πολλοί αυτοί που πιστεύουν ότι ο Αρσένης ενστερνίζεται το νεοφιλελεύθερο παράδειγμα εξαιτίας της ανάγκης για οικονομική σύγκλιση με την Ευρώπη. Είναι η πρώτη φορά που μια κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ ενσωματώνει σε προγραμματικό λόγο για την εκπαίδευση νεοφιλελεύθερο λεξιλόγιο<sup>1038</sup>. Την περίοδο αυτή το ΠΑΣΟΚ βρίσκεται στη λογική της πολιτικής του  *τρίτου δρόμου της σοσιαλδημοκρατίας*. Στο κείμενο του Υπουργείου Παιδείας «Εκπαίδευση 2000: για μια παιδεία ανοικτών οριζόντων» περιγράφονται οι πολιτικές που, σε σύμπνοια με τις επιλογές των χωρών της Ευρώπης, θα δώσουν στην Ελλάδα συγκριτικό πλεονέκτημα και κυριαρχία στις αγορές μέσω της εκπαίδευσης.

Η νομοθεσία που εισηγείται ο Αρσένης περιλαμβάνει και την αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Η εισηγητική του Ν.2525/97 έχει έναν καίριο προβληματισμό, αυτόν της ποιοτικής εκπαίδευσης. Ο συντάκτης του νομοσχεδίου οραματίζεται μια εκπαιδευτική διαδικασία με ανθρωποπλαστικό ρόλο αλλά συνάμα να ικανοποιεί τις ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης (σύνθετες δεξιότητες που απαιτούνται στο σύγχρονο οικονομικό περιβάλλον). Ο Υπουργός δηλώνει ότι *ένα σύστημα που δεν αξιολογείται, δεν παράγει ποιότητα και δεν βελτιώνεται*. Η αξιολόγηση που ζητά διαπερνά όλα τα μέρη του εκπαιδευτικού συστήματος (Υπουργείο Παιδείας, εκπαιδευτικό έργο, εκπαιδευτική μονάδα, εκπαιδευτικοί –κατά την πρόσληψη και κατά την υπηρετήση–, μαθητές). Επιθυμεί το Ανεξάρτητο Σώμα Αξιολογητών να είναι εκτός της σχολικής ιεραρχίας και η αντικειμενική

<sup>1038</sup> Ποιότητα, ανταγωνιστικότητα, αποτελεσματικότητα, αγορά, διεθνοποίηση, διαρκής προσαρμογή, ευελιξία, συμβάσεις με επιχειρήσεις, δεξιότητες και δια βίου εκπαίδευση.



αξιολόγηση των μαθητών να συνδράμει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Πολύ αργότερα, ο Γεράσιμος Αρσένης επισημαίνει πως η μεταρρύθμιση δυναμιτίστηκε (αναιρέθηκε το διάστημα 2000-2004) από την ανωριμότητα του πολιτικού συστήματος για διακομματική συμφωνία και από τον “περίεργο” ρόλο των συνδικαλιστών που αντιστάθηκαν χωρίς να εκφράζουν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Το 8<sup>ο</sup> Συνέδριο της ΟΛΜΕ επαναλαμβάνει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η ΟΛΜΕ συνυπογράφει πως η αξιολόγηση δεν είναι πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερη. Από το συγκεκριμένο Συνέδριο εκδίδεται και μια *πολιτική απόφαση* η οποία ασκεί κριτική στο ιδεολόγημα του νεοφιλελευθερισμού, στις κακές πτυχές της παγκοσμιοποίησης και στις πολιτικές της ΕΕ. Χαρακτηρίζει το νόμο αντιλαϊκό και αντιεκπαιδευτικό, ενώ λίγους μήνες μετά, όταν εκδίδεται το Π.Δ. 140/1998, η Ομοσπονδία με απαντωτά δημοσιεύματα καταδικάζει τις εργασιακές σχέσεις “εξάρτησης και υποταγής”, τους “αυταρχικούς ελέγχους”, τον περιορισμό της ελευθερίας των εκπαιδευτικών, το διαχωρισμό τους σε επαρκείς-ανεπαρκείς-πολύ επαρκείς, την “αλλοίωση του ρόλου του σχολικού συμβούλου” κ.λπ.

Το νομοσχέδιο δίνει αρμοδιότητες αξιολόγησης στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, στους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης και στους Σχολικούς Συμβούλους. Προβλέπει σε κάθε σχολική μονάδα τη συγκρότηση ειδικής επιτροπής για την εσωτερική αξιολόγηση, την ίδρυση δεκατριών ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ. και την ίδρυση ανεξάρτητης εξωτερικής αρχής αξιολόγησης, βασικό όργανο της οποίας θα είναι το Ειδικό Σώμα Αξιολογητών. Στη Βουλή όλα τα κόμματα τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης, αλλά επιφυλάσονται για τις αξιολογικές διαδικασίες και αντιπαράτιθενται έντονα. Ο ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΣ καταγγέλλει έλλειψη διαλόγου και παράκαμψη των απόψεων των συλλογικοτήτων. Το ΔΗΚΚΙ πιστεύει ότι επαναφέρεται ο επιθεωρητισμός. Η ΝΔ θεωρεί ότι η κατάργηση των επιθεωρητών οδήγησε την παιδεία στην κυριαρχία των αρχών της ήσυχης προσπάθειας. Το ΚΚΕ αποκαλεί τους εξωτερικούς αξιολογητές σώμα «ΕΣΑτζήδων και πραιτωριανών». Το ΠΑΣΟΚ παρουσιάζει την αξιολόγηση ως προστάτιδα των μαθητών από τους “αδιάφορους και ανεπαρκείς εκπαιδευτικούς”. Το νομοσχέδιο έρχεται στη Βουλή μετά από μια σειρά απεργιακών κινητοποιήσεων (55 μέρες) που αποτέλεσαν αντίδραση στα συνολικά σχέδια της κυβέρνησης για την παιδεία. Συζητείται στο κοινοβούλιο ταυτόχρονα με την κατάθεση προς νομική επεξεργασία του νομοσχεδίου για τα ΑΕΙ. Η μεταρρύθμιση Αρσένη έχει φιλελεύθερο πρόσημο και βρίσκει σύμμαχο τη μείζονα Αντιπολίτευση, μαζί με τις προσκείμενες σε αυτήν εφημερίδες, στην υποκείμενη λογική του νομοσχεδίου, παρόλο που δεν υπερψηφίζεται από αυτήν στο τέλος. Οι εφημερίδες με προοδευτικό πρόσημο και αποστασιοποιημένη στάση (Νέα και Βήμα) αντιμετωπίζουν θετικά τη μεταρρύθμιση Αρσένη και καλούν άπαντες να τη στηρίξουν. Δεν διστάζουν να ασκήσουν κριτική στην Κυβέρνηση που δεν ξεκαθάρισε άμεσα τις λεπτομέρειες υλοποίησης των επιμέρους διατάξεών του. Συνάμα, χαρακτήρισαν βάσιμες τις υποψίες Αρσένη ότι ομάδες πίεσης θα προσπαθήσουν να συνδιαμορφώσουν με την Κυβέρνηση τα Π.Δ. ώστε να ανατρέψουν την ουσία του νόμου. Προοδευτικές εφημερίδες που διαφωνούν με το θεσμό της επετηρίδας παρουσιάζουν τους ακατάλληλους εκπαιδευτικούς ως μάλιστα της εκπαίδευσης. Ο Αριστερός τύπος κατακρίνει τις αξιολογικές διαδικασίες με τον ισχυρισμό πως οι αξιολογητές θα ελέγχονται πλήρως από την Κυβέρνηση. Επιπλέον, θεωρεί ότι η αξιολόγηση θα συμβάλει στην κατάργηση της μονιμότητας, ενώ απώτερος στόχος είναι ο υποταγμένος εκπαιδευτικός. Δεν παραλείπει να τονίσει τη σύμπτωση απόψεων ΝΔ και ΠΑΣΟΚ.

Το 2002 ο Ν.2986/2002 αλλάζει, κατά δήλωση του νομοθέτη, τον υφιστάμενο χαρακτήρα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η Κυβέρνηση ισχυρίζεται πως η αξιολόγησή τους από αυστηρά ελεγκτική μετατρέπεται σε ανατροφοδοτική. Στο άρθρο 4 επισημαίνεται πως η αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο περιγράφεται η αξιολογική διαδικασία είναι αυστηρά ιεραρχικός. Για το νόμο δεν εκδόθηκαν ποτέ οι κανονιστικές πράξεις οι οποίες θα τον υλοποιούσαν. Η Απόφαση: Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 ορίζει ξεκάθαρα την ιεραρχία που ακολουθούν οι αξιολογικές διαδικασίες. Οι επικριτές του νομοσχεδίου υποστηρίζουν πως η διπλή αξιολόγηση (από διευθυντή

και σύμβουλο) που εισάγεται έχει καταγωγή από «μια σκοτεινή και ανελεύθερη περίοδο της νεοελληνικής ιστορίας» και με τη συμπαράσταση των διευθυντών, που θα δελεαστούν από οικονομικές παροχές, θα λειτουργήσει παρόμοια στο μέλλον. Ασαφή χαρακτηρίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης, και επομένως διαβλητά και υποκειμενικά. Στα προβλήματα δεν παραλείπουν να εντάξουν το διαφορετικό τρόπο σύνταξης εκθέσεων ανά περιφέρεια. Η μονιμοποίηση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση γεννά αντιδράσεις που το ιδεολόγημα του επαγγελματισμού δεν τις κάμπει. Ο υφυπουργός παιδείας μετά την ψήφιση του νομοσχεδίου χαρακτηρίζει με άσχημο τρόπο τους προηγούμενους διευθυντές (“επιτήδεια μηδενικά”, “αδιάφοροι”, “βαρυστημένοι”, “χωρίς όραμα”) και δηλώνει ότι η αξιολόγηση και η μισθολογική αναβάθμιση θα εξαλείψουν τέτοιες συμπεριφορές. Εν συνεχεία, το Π.Ι. δημιουργεί έναν *Οδηγό Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* που περιλαμβάνει 17 δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Είναι ολοφάνερες οι επιδράσεις του ΟΟΣΑ και της ΕΕ και οι επικριτές μιλούν ευθέως για δικτατορία των δεικτών. Στην εισηγητική χρησιμοποιείται η δομή crisis-resolution και προτείνεται ο εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής της εκπαίδευσης και του θεσμικού πλαισίου της.

Στη Βουλή, το ΠΑΣΟΚ αγωνίζεται για να κερδίσει έδαφος, ενώ σύσσωμα τα κόμματα της αντιπολίτευσης συμφωνούν με την αξιολόγηση, αλλά διαφωνούν με τον τρόπο που το νομοσχέδιο του 2986/2002 προσπαθεί να τη θεσμοθετήσει. Η Κυβέρνηση παρουσιάζει ως καθολικό και διαχρονικό το αίτημα της θεσμοθέτησης της αξιολόγησης. Πιστεύει ότι στη χώρα μας δεν ευδοκίμησε εξαιτίας της ανασφάλειας που γεννήθηκε όταν υπήρχε δημοκρατικό έλλειμμα. Ο Υπουργός Παιδείας επισημαίνει ότι το 70% των θέσεων της ΔΟΕ ενσωματώθηκαν στο νομοσχέδιο. Η δε απαίτηση της ΟΛΜΕ να πραγματοποιείται η αξιολόγηση από το Σύλλογο Διδασκόντων σε όλα τα επίπεδα δεν ισχύει σε κανένα από τα υφιστάμενα αξιολογικά συστήματα της Ευρώπης. Η ΝΔ χρησιμοποιεί μελέτες του ΟΟΣΑ, του δικτύου ΕΥΡΩΔΙΚΗ και της EUROSTAT, για να δείξει τα τεράστια προβλήματα στην εκπαίδευση που απορρέουν από κυβερνητικές επιλογές και ο Υπουργός χρησιμοποιεί την έκθεση του ΟΟΣΑ *Education at a Glance*, για να αναδείξει τα θετικά σημεία [*ίδια δεδομένα άλλη ανάγνωση*]. Η Κυβέρνηση κάνει πρώτη φορά λόγο για νομοθέτημα που *είναι σε συνάφεια με το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι*. Η Αξιωματική Αντιπολίτευση συμφωνεί με το θεσμό, αλλά επικαλείται έλλειψη διαλόγου για να επιτευχθεί συναίνεση. Διαφωνεί με τις διαδικασίες και με την πρόβλεψη έκδοσης μεγάλου αριθμού Π.Δ. και Υ.Α., ενώ υπάρχουν και βουλευτές της ΝΔ που δηλώνουν προκλητικά πως νομοθετούν οι συνδικαλιστές του ΠΑΣΟΚ. Ο πρώην υφυπουργός παιδείας Βασίλης Κοντογιαννόπουλος αποκαλύπτει συναλλαγή των συνδικαλιστικών ηγεσιών με τα κόμματα στην επιτροπή. Συγκεκριμένα, καταγγέλλει πως *στην επιτροπή είδε τις συνδικαλιστικές ηγεσίες (η μία προσκείμενη στο ΠΑΣΟΚ και η άλλη στη ΝΔ) να αρνούνται απόλυτα την αξιολόγηση και τα κόμματα, που θεωρητικά τη δέχονται, να κλείνουν το μάτι στους συνδικαλιστές και να καταψηφίζουν τις ρυθμίσεις που αφορούν στην αξιολόγηση, με το πρόσχημα πως δεν έγινε διάλογος ή πως δεν συμφωνούν με τις διαδικασίες*. Ο Γεράσιμος Αρσένης θεωρεί πως η Κυβέρνηση πρέπει να σταματήσει να ενδίδει στις πιέσεις των συνδικαλιστών και να προχωρήσει την αξιολόγηση με τη στήριξη της κοινωνίας και των εκπαιδευτικών. Τελικά, δεν στήριξε το νομοσχέδιο που “ξήλωσε” τη δική του μεταρρύθμιση (Ν.2525/97), ενώ χαρακτήρισε εμμέσως πλην σαφώς την Κυβέρνηση αναξιόπιστη. Για το ΚΚΕ μια αποκέντρωση στην οποία τελικά όλα τα διοικητικά υποσυστήματα εξαρτώνται άμεσα από τον υπουργό δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή. Ωστόσο, δεν διαφωνεί με την αποκέντρωση στις λειτουργίες της εκπαίδευσης, την αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρεί πως η αξιολόγηση θα εκφυλιστεί σε μια διοικητική πράξη που αυταρχικά θα προβαίνει σε γραφειοκρατικές διαπιστώσεις. Το ΚΚΕ επαναλαμβάνει ξανά ότι η αξιολόγηση που προτείνεται είναι φόβητρο ώστε να δημιουργηθούν πειθαρχημένοι και χειραγωγημένοι εκπαιδευτικοί. Εκκινώντας από όσα υφίστανται στις αγγλοσαξονικές χώρες, θεωρεί ότι βασικός δείκτης θα είναι στο άμεσο μέλλον οι επιδόσεις των μαθητών, οι οποίες στη συνέχεια θα αποτελούν κριτήριο χρηματοδότησης των σχολείων. Δεν πιστεύει ότι το νομοσχέδιο διαχωρίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου και καταλήγει ότι η αξιολόγηση θα αποφανθεί πως για την κακή κατάσταση των σχολικών μονάδων ευθύνονται οι εκπαιδευτικοί. Ο

ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΣ είναι απόλυτα σύμφωνος με το θεσμό, αλλά διαφωνεί με τις αξιολογικές διαδικασίες του νομοσχεδίου. Δέχεται μόνο την εκδοχή της αξιολόγησης που στοχεύει στην ανατροφοδότηση και στην ποιοτική βελτίωση της σχολικής ζωής. Συμφωνεί με την ΟΛΜΕ να διαχωρίζεται η «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» και η «υπηρεσιακή κρίση», αλλά και να αποσυνδεθεί η τελευταία από τη μισθολογική εξέλιξη. Η δε αποκέντρωση των δομών της εκπαίδευσης θα συγκεντρώσει απλά τις αρμοδιότητες στον διορισμένο από την Κυβέρνηση Περιφερειακό Διευθυντή.

Οι εφημερίδες που θέλουν να στηρίξουν τις κυβερνητικές επιλογές υπογραμμίζουν σε όλους τους τόνους τις παροχές της Κυβέρνησης προς τους εκπαιδευτικούς (αύξηση εξωδιδασκτικού επιδόματος, ειδικά επιδόματα στα στελέχη των σχολικών μονάδων). *Προϋπόθεση* για την καταβολή αυτών των επιδομάτων, και μάλιστα αναδρομικά, είναι να ψηφιστεί το νομοσχέδιο στο τέλος Ιανουαρίου [*παροχή - σημείο πίεσης για να καμφθούν οι αντιδράσεις για την αξιολόγηση*]. Επίσης, προς την ίδια κατεύθυνση και το δημοσίευμα για το «παράθυρο» στην πρόσληψη των επιλαχόντων του ΑΣΕΠ του 1998 από τον υφυπουργό Σ. Μπένο. Η επιλογή των συγκεκριμένων δημοσιευμάτων για τα συμπεράσματα δεν έγινε τυχαία. Είναι πρόδηλη η πρόθεση της Κυβέρνησης να προβεί σε κάποια «ανέντιμη» συναλλαγή. Συνάμα, κάποιες ευτελίζουν τα αιτήματά τους με ειρωνικούς τίτλους (π.χ. «Υπέρ αναξιοκρατίας, απεργία στα σχολεία»). Διαφημίζουν τη συναίνεση ΟΛΜΕ και ΔΟΕ, τονίζουν ότι αρχικά η αξιολόγηση θα υλοποιείται εθελοντικά, κάνουν λόγο για ένα νομοσχέδιο που ενισχύει την ποιοτική δουλειά και αντιπαλεύει τη ραστώνη, αναφέρονται στην τροπολογία που δίνει στο σύλλογο διδασκόντων την αρμοδιότητα να συντάσσει τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Δεν ξεχνούν να αναφερθούν στην εναρμόνιση του ελληνικού με το ευρωπαϊκό σύστημα αξιολόγησης. Όσες εφημερίδες έχουν πιο ριζοσπαστική προσέγγιση μιλούν για «κομματική χειραγώγηση» του εκπαιδευτικού έργου.

Σε αρκετά νομοθετήματα οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών είναι ετεροχρονισμένες. Οι απεργίες οργανώνονται κατά τη διάρκεια των συζητήσεων στη Βουλή και προγραμματίζονται αφού τα νομοσχέδια έχουν ήδη ψηφιστεί. Είναι προς διερεύνηση τόσο ο βαθμός στον οποίο φέρουν ευθύνη οι ομοσπονδίες, αν υπάρχει λόγος –συγκάλυψη– για την καθυστέρηση στις αντιδράσεις τους, αλλά και ο ρόλος του Υπουργείου να υποβαθμίζει τις αντιδράσεις τους μέσω τεχνασμάτων όπως η κατάθεση σημαντικών νομοθετημάτων στα Θερινά Τμήματα του Κοινοβουλίου. Ο Ν.2986/2002 κατατέθηκε στις 13-12-2001 και συζητήθηκε το διάστημα 14-1-2002 έως 22-1-2002, ενώ οι απεργιακές κινητοποιήσεις προγραμματίζονταν για τέλος Ιανουαρίου και αρχές Φεβρουαρίου. Στις 25-9-2002 η ΟΛΜΕ εκδίδει απόφαση όπου και επισημαίνει την οικοδόμηση μιας αυταρχικής διοικητικής πυραμίδας, ενώ στις επιλογές των στελεχών βλέπει να επιβεβαιώνονται οι πραγματικές προθέσεις του ΥΠΕΠΘ για κομματική χειραγώγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην επιστολή του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ, στις 20-11-2002, παρέχεται πλήρης κάλυψη στους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν τις αποφάσεις του Δ.Σ., οι οποίες επί της ουσίας αναιρούν την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002.

Μελετώντας συγκριτικά τις αλλαγές που αφορούν την εκλογή του Πρύτανη, των Αντιπρυτάνεων, των Κοσμητόρων και των Προέδρων Τμημάτων μέσω των διατάξεων τριών νόμων (Ν.1268/1982, Ν.2083/1992, Ν.2188/1994), συμφωνούμε με την άποψη πως οι πιο προοδευτικές κυβερνήσεις επιθυμούν ευρεία συμμετοχή των φοιτητών (συμμετοχή στα εκλεκτορικά σώματα ίση με το 100% ή το 80% των μελών ΔΕΠ) και υπόσχονται 'ελευθερίες' που τελικά οδηγούν σε συναλλαγές κάτω από το τραπέζι, ενώ οι συντηρητικές επιθυμούν μοντέλα της αγοράς (συμμετοχή των φοιτητών στα εκλεκτορικά σώματα ίση με το 50% των μελών ΔΕΠ, Συμβούλιο με προσωπικότητες διεθνούς κύρους που διοικούν με όρους ιδιωτικών εταιριών κ.λπ.).

Αρκετά εκπαιδευτικά νομοσχέδια δεν φτάνουν ποτέ στο Κοινοβούλιο για διάφορους λόγους (π.χ. προκήρυξη εκλογών, αλλαγή υπουργού, σφυγμομέτρηση της κοινής γνώμης μέσω πρόωρων διαρροών που οδήγησαν σε γενικευμένες αντιδράσεις των ενεχομένων, υπερβολική ανάμιξη των ομάδων πίεσης). Μεταξύ αυτών και ένα νομοσχέδιο του 2003 με το οποίο το υπουργείο παιδείας είχε την πρόθεση να προβεί στη δημιουργία ενός μηχανισμού διασφάλισης ποιότητας των ΑΕΙ. Οι θετικά διακείμενες στις κυβερνητικές επιλογές εφημερίδες παρουσιάζουν τα

πανεπιστήμια διαλυμένα, αποδίδουν ευθύνες στους καθηγητές, στην υφιστάμενη νομοθεσία, στις πελατειακές σχέσεις και την ευνοιοκρατία, στα μειωμένα κίνητρα για έρευνα, στους λιγοστούς πόρους των ιδρυμάτων, στο συντεχνιακό τρόπο λειτουργίας τους, στην κακοδιοίκηση κ.λπ. Η άλλη άποψη επικρίνει τις 'προδιαγραφές Βρυξελλών' των προγραμμάτων αξιολόγησης και τις αμφίβολες δυνατότητες των αξιολογητών, ενώ προτείνει κριτήρια που θα γεφυρώσουν την ποιοτική και την ποσοτική διάσταση της αποτίμησης του έργου των ΑΕΙ.

Η περίοδος χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια για σύγκλιση με την Ευρωπαϊκή Ένωση, με αποτέλεσμα να κυριαρχούν οι περισσότερο συντηρητικές πολιτικές. Η αξιολόγηση ανήκει μεν στο πλαίσιο σύγκλισης αλλά γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί στη συνείδηση όλων με τη βελτίωση της ποιότητας. Αυτή η αντίφαση δεν λειτουργεί ενωτικά και δεν επιτυγχάνεται συναίνεση. Ας σημειωθεί πως ακόμα ένα σύνολο νομοθετημάτων για την αξιολόγηση μένει ανενεργό.

### **Η Περίοδος 2004-2009**

Τις επόμενες εκλογές δεν τις κερδίζει η ΝΔ αλλά τις χάνει το ΠΑΣΟΚ. Η πολυδιαφημιζόμενη "επανάδρυση του κράτους" έχει κύριο κορμό της μια απογραφή που εκθέτει διεθνώς τη χώρα και τη βάζει σε καθεστώς επιτήρησης από την Ε.Ε. Συνοδεύεται από φαινόμενα όπως έσοδα που καταρρέουν, φοροδιαφυγή, αύξηση δημοσίων δαπανών, ολοκλήρωση αποκρατικοποιήσεων, μετοχοποιήσεις, αποτυχία αξιοποίησης των ολυμπιακών εγκαταστάσεων, υλοποίηση του ΕΣΠΑ χωρίς στρατηγική, αύξηση των δημοσίων υπαλλήλων. Διάφορα σκάνδαλα που αποκαλύπτονται σπιλώνουν το κύρος του Κράτους. Η οικονομία είναι ανθηρή εξαιτίας του τομέα των κατασκευών, της ιδιωτικής κατανάλωσης και του δανεισμού, με αποτέλεσμα η χώρα να έχει τεράστιο δημόσιο χρέος όταν ξεσπά η διεθνής κρίση. Η εκλογή του Προέδρου της Δημοκρατίας βρίσκει την Αντιπολίτευση να ζητά εκλογές και αύξηση στις παροχές. Αντί να λάβει μέτρα με μεγάλο πολιτικό κόστος, η ΝΔ προσφεύγει στις κάλπες και χάνει τις εκλογές.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε κλίμα θεσμοθέτησης για την αξιολόγηση, το 2006 επιχειρείται να περάσει μια "υπουργική γραμμή". Στον Ν.3467/2006 τα κριτήρια (η Αντιπολίτευση ισχυρίζεται πως είναι διαβλητά) επιλέγονται ώστε να μονιμοποιηθούν τα προσωρινά στελέχη που επέλεξε η Υπουργός το 2004. Ο νόμος χρησιμοποιεί κάποιες διαδικασίες αξιολόγησης που μοιάζουν με αυτές που έχουν θεσμοθετηθεί για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο. Η Εισηγητική Έκθεση κάνει λόγο για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και άρτια διοικητική οργάνωση. Αναφέρεται πως δεν πρέπει να ακυρώνεται οποιοδήποτε εσωτερικό σύστημα αξιολόγησης, ενώ τα συμβούλια επιλογής οφείλουν να έχουν κύρος και αξιοπιστία ώστε να αποφευχθούν οι όποιες υπόνοιες κομματισμού.

Ο Ν.3374/2005 υλοποιεί ένα εθνικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας στην Ανώτατη εκπαίδευση. Το 2005, δια στόματος Γιαννάκου, ακούγεται πως η αξιολόγηση συνδέεται με τα κονδύλια από την ΕΕ. Η χώρα μας ήταν σε πολύ δύσκολη θέση εξαιτίας των προθεσμιών των δεσμεύσεων που είχε αναλάβει (Διακήρυξη της Μπολόνια). Ο νόμος ξεκινά ευόλιμα με τη συναίνεση 103 Πανεπιστημιακών, οι οποίοι υπογράφουν ένα κείμενο υπέρ της αξιολόγησης και διατείνονται ότι είναι απαραίτητη η εισαγωγή δομών διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Η Εισηγητική του νομοσχεδίου δηλώνει ξεκάθαρα συντάκτη που έχει εμμονή με τη σύγκλιση με την ΕΕ. Αναφέρονται όλοι οι φορείς οι οποίοι από το 1960 αγωνίζονται να αναδείξουν τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών συστημάτων, να τα βελτιώσουν, να διασφαλίσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα σύγχρονα οικονομικά περιβάλλοντα των Ευρωπαϊκών χωρών ανέθεσαν στα Ανώτατα Ιδρύματα να βοηθήσουν με τη δημιουργία και διατήρηση συγκριτικού πλεονεκτήματος σε σχέση με τις νεοαναδυόμενες οικονομίες της Ανατολής. Το εθνικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας, που είχε συμφωνήσει να δημιουργήσει η Ελλάδα ως το 2005, σύμφωνα με την Εισηγητική όφειλε να περιλαμβάνει εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση Ιδρυμάτων των οποίων τα αποτελέσματα δημοσιοποιούνται. Τονίζονταν ότι η αξιολόγηση δεν θα επιβάλλει ποινές ούτε θα πιστοποιεί ή θα κατατάσσει αξιολογικά τα ανώτατα ιδρύματα. Η Α.ΔΙ.Π. σχεδιαζόταν να λειτουργεί υποστηρικτικά με ακαδημαϊκό χαρακτήρα. Η Εισηγητική επικαλείται τη διαμόρφωση του νομοσχεδίου μέσω της σύνθεσης όλων των απόψεων.

Όταν το νομοσχέδιο συζητείται, εμπλέκονται όλοι οι ενεχόμενοι και εκφέρουν την άποψή τους, ο καθένας μέσω των δικών του ιδιαίτερων φίλτρων. Καταρχάς, δημιουργείται στην πανεπιστημιακή κοινότητα το εύλογο ερώτημα τι συμβαίνει όταν η αξιολόγηση δυσφημεί τα δημόσια πανεπιστήμια· οι πρυτάνεις διερωτώνται αν έμμεσα εισάγονται τα ιδιωτικά. Υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ πρυτάνεων και ΠΟΣΔΕΠ. Στην περίπτωση του Ν.3374/2005 δεν διατάζουν να κατηγορήσουν την ΠΟΣΔΕΠ για «έλλειμμα επικοινωνίας και εσωστρέφεια», που οδήγησε στην εσφαλμένη εντύπωση πως οι πανεπιστημιακοί δεν επιθυμούν την αξιολόγηση. Η Ομοσπονδία ζητά θεσμική και οικονομική στήριξη των Ιδρυμάτων πριν την αξιολόγηση. Στην ανώτατη εκπαίδευση η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται από τους πανεπιστημιακούς με λιγότερο αρνητισμό και οπωσδήποτε συνδέεται με το πώς αυτά τα αποτελέσματα θα ερμηνευτούν. Κατά την πρώτη θέσπιση της αξιολόγησης το 2005, όπου ουσιαστικά επεβλήθη από τις συνθήκες (τυπική δέσμευση της χώρας μας για συμμετοχή στον ΕΧΑΕ), οι απόψεις ήταν ποικίλες. Ανάλογα με τον ιδεολογικό προσανατολισμό των πανεπιστημιακών έχουμε τις ακόλουθες προσεγγίσεις: συντάσσονται κατά της αξιολόγησης και αυτό πηγάζει από το γεγονός πως δεν συμφωνούν εν γένει με την Ευρωπαϊκή Ένωση, υπάρχει μια μερίδα που τάσσεται ξεκάθαρα υπέρ της αξιολόγησης και τέλος αυτοί που τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης με όρους και προϋποθέσεις. Για παράδειγμα, η μείωση στις δημοσιεύσεις των μελών ΔΕΠ, τα μειωμένα ερευνητικά προγράμματα και η μη συμμετοχή σε συνέδρια αποτιμώνται αρνητικά, αλλά αυτό αντιμετωπίζεται διαφορετικά αν ιδωθεί υπό το πρίσμα της έλλειψης χρηματοδότησης ή της άσχημης αναλογίας διδακτικού προσωπικού-φοιτητών. Αυτό που απαιτούν, σχεδόν όλοι, είναι η αύξηση της χρηματοδότησης των ιδρυμάτων πριν αυτά προχωρήσουν σε αξιολογικές διαδικασίες. Οι πανεπιστημιακοί δεν συναινούν σε μια αξιολόγηση η οποία θα καταδείξει τις προφανείς ελλείψεις των Σχολών, για τις οποίες δεν ευθύνονται τα ίδια τα Ιδρύματα. Το σημείο σύγκλισης όλων των αντικρουόμενων απόψεων είναι πως η αξιολόγηση είναι “χρήσιμη” και “αναγκαία” αρκεί να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Όσοι με ψυχραιμία ερμηνεύουν τα γεγονότα, κάνουν λόγο για αξιολόγηση που δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός και να μην εμποδίζει την έρευνα και τη διδασκαλία<sup>1039</sup>, δεν πρέπει να γίνεται μετάθεση στόχων<sup>1040</sup>, αλλά και προτείνουν να είμαστε επιφυλακτικοί απέναντι στον ΕΧΑΕ<sup>1041</sup>. Δεν παραβλέπεται το γεγονός πως μοιραία το σύστημα διασφάλισης ποιότητας θα δημιουργήσει κατάταξη των πανεπιστημίων. Τόσο σε δευτεροβάθμια όσο και σε ανώτατη εκπαίδευση όλοι συμφωνούν ότι η αξιολόγηση δεν θα προχωρήσει χωρίς συναίνεση. Πολύ νωρίς υπήρξαν σκέψεις για πιλοτική εφαρμογή του θεσμού με στόχο τη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης και διασφάλισης ποιότητας. Όσοι πανεπιστημιακοί την πολεμούν προβάλλουν ως επιχειρήματα την έλλειψη χρηματοδότησης των Ιδρυμάτων που καθιστά “φαιδρή” την αξιολόγηση, την τάση να φορτωθούν οι πανεπιστημιακοί όλα τα κακώς κείμενα, την προώθηση των ιδιωτικών πανεπιστημίων, τη μετατροπή των πανεπιστημίων σε εργοστάσιο παραγωγής πτυχίων όπου ο φοιτητής πληρώνει ανάλογα με την αξία που καθορίζει η αξιολόγηση του ιδρύματος<sup>1042</sup>. Επιπρόσθετα, οι πολέμιοι κάνουν λόγο για απόκρυψη της αλήθειας και επικαλούνται πως τεχνοκράτες και συμφέροντα θα αποφασίζουν για την παιδεία. Ισχυρίζονται ότι οι συστάσεις της Ε.Ε. οδηγούν σε ένα εξωτερικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας το οποίο θα πιστοποιεί τα

<sup>1039</sup> Τέτοιο παράδειγμα είναι η επιβολή ποσοτικών στόχων που μειώνουν τελικά την ποιότητα (π.χ. αριθμός διδακτορικών ανά τμήμα).

<sup>1040</sup> Για παράδειγμα, οι αξιολογικές διαδικασίες δεν είναι πιο σημαντικές από τη διδασκαλία και την έρευνα.

<sup>1041</sup> Δίνεται η δυνατότητα σύγκρισης των πτυχίων αλλά και ευκαιρίες για κινητικότητα μέσω του συστήματος μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων. Η κινητικότητα είναι αποδεκτός στόχος, αλλά η απασχολησιμότητα και η ανταγωνιστικότητα πρέπει να αντιμετωπίζονται κριτικά, καθώς παραπέμπουν στη λογική της εμπορευματοποίησης και στην αντιμετώπιση των Ιδρυμάτων σαν επιχειρήσεις που λειτουργούν με βάση την ανταποδοτικότητα.

<sup>1042</sup> Αυτόματα αυτό μεταφράζεται σε εξάρτηση της χρηματοδότησης από την αξιολόγηση αλλά και σε υπέρμετρη ενασχόληση με το πώς ‘θα ξεγελαστούν’ τα κριτήρια. Στην Αγγλία αναφέρονται περιπτώσεις μετεγγραφών πανεπιστημιακών οι οποίοι “πουλούσαν” τον αριθμό δημοσιεύσεων και την ερευνητική τους εμπειρία. Σε αυτές τις περιπτώσεις η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως πάρεργο ή αφήνεται για όσους δεν τα καταφέρνουν με την έρευνα.

προγράμματα σπουδών και θα αποφασίζει ποια σχολή θα χρηματοδοτηθεί και ποια θα απονέμει διπλώματα. Οι υποστηρικτές θεωρούν πως τα ίδια τα πανεπιστήμια πρέπει να ζητάνε να αξιολογηθούν για να εξασφαλίζουν το κύρος τους. Εντός της έλλειψης κουλτούρας αξιολόγησης εμφιλοχωρεί και η απουσία μακροχρόνιου προγραμματισμού. Η αξιολόγηση ενός ιδρύματος αποσκοπεί: στην εξασφάλιση ποιότητας στη διδασκαλία, στη βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων, στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης, στην αξιοκρατία και τη διαφάνεια, στην αυτονομία και στην τόνωση του κύρους της κοινωνίας στην οποία ανήκει. Όταν εφαρμοστεί, επιτυγχάνει την αποτύπωση της πραγματικότητας και την κατανομή ευθυνών σε πολιτεία και ακαδημαϊκή κοινότητα. Έχοντας αποτυπώσει επιγραμματικά τις θέσεις υποστηρικτών και μη, κατανοούμε πως η εφαρμογή του θεσμού ξεκίνησε με αρκετό αρνητισμό. Η συναίνεση όλων δεν είναι εφικτή, καθώς οι ιδεολογικές διαφορές των ενεχομένων –ακόμα και αν αυτοί ανήκουν στην ίδια ομάδα π.χ. καθηγητές ή φοιτητές– είναι ικανές να αφήσουν αγεφύρωτα χάσματα και να επιφέρουν ρήξη. Αυτό που θα μπορούσε να προσδοκάται είναι η μέγιστη συνεργασία, με συνέπεια να συγκεράζονται οι διαφορετικές απόψεις και να καταλήγουμε σε επιλογές που αφήνουν όλα τα μέρη ικανοποιημένα.

Το διάστημα που το νομοσχέδιο συζητείτο στο κοινοβούλιο, βρισκόταν σε εξέλιξη ο εθνικός διάλογος για την Παιδεία και το ΠΑΣΟΚ είχε ήδη αποχωρήσει. Τα κόμματα, μέσω της τοποθέτησης των εισηγητών τους επί της αρχής, εκφράζουν ξεκάθαρα τις ιδεολογικές τους προτιμήσεις την τρέχουσα χρονική περίοδο. Η συζήτηση για τον Ν.3374/2005 έχει μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς μέσω αυτής μπορούμε να σταχυολογήσουμε ενδεικτικά και *τους λόγους για τους οποίους τα κόμματα υπερψηφίζουν ή καταψηφίζουν συγκεκριμένα μεταρρυθμιστικά επεισόδια*. Η ΝΔ παρουσιάζει γλαφυρά την κακή υφιστάμενη κατάσταση των Ιδρυμάτων. Πιστεύει ότι η λειτουργία τους χωρίς κανέναν έλεγχο τα οδήγησε στην παρακμή και προτείνει ως λύση την αξιολόγηση. Αποκαλύπτει και τις θέσεις του κόμματος για την αγορά την οποία αποκαλεί «*βαθύτατο δημοκρατικό και υγιή μηχανισμό*» με «*διαίσθηση και δυνατότητα*». Το ΠΑΣΟΚ είναι σύμφωνο με τη λογική των αξιολογικών διαδικασιών αλλά δεν συμφωνεί με τον τρόπο θεσμοθέτησής τους. Μιλά με ζέση για την κοινωνική λογοδοσία, τη διαφάνεια, τη διασφάλιση της ποιότητας μέσω της αξιολόγησης και τη βελτίωση των ιδρυμάτων. Το ΠΑΣΟΚ καταψηφίζει το νομοσχέδιο με το πρόσχημα πως η αξιολόγηση δεν συνδέεται με τη χρηματοδότηση των ΑΕΙ, ενώ δηλώνει σε όλους τους τόνους ότι δεν θέλει να δώσει την εντύπωση πως στηρίζει την Κυβέρνηση στην τρέχουσα πολιτική συγκυρία. Το ΚΚΕ δηλώνει πως το βρίσκει σύμφωνο ο έλεγχος της κοινωνικής αποδοτικότητας της παιδείας. Είναι απόλυτα αντίθετο με την Ε.Ε., με τους νόμους της αγοράς και τον τρόπο λειτουργίας των ΑΕΙ των αγγλοσαξονικών χωρών. Το ΚΚΕ θεωρεί ότι το νομοσχέδιο είναι προώθηση της ταξικής πολιτικής και πως η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης λειτουργεί απαξιωτικά. Ο ΣΥΡΙΖΑ ζητά αύξηση της χρηματοδότησης για την παιδεία. Υπογραμμίζει ότι η αξιολόγηση που σχεδιάζεται να θεσμοθετηθεί απλά θα επισημάνει τα ήδη γνωστά προβλήματα, ενώ διακηρύσσει πως αυτό που επιθυμεί είναι ο εκδημοκρατισμός, η δημόσια λογοδοσία και ο εσωτερικός αυτοέλεγχος.

Οι προσκείμενες στην Κυβέρνηση εφημερίδες αναδεικνύονται σε ένθερμο υποστηρικτή του νομοσχεδίου και συνήγορο υπεράσπισής της. Παρουσιάζουν την αξιολόγηση ως μονόδρομο και την έλλειψη συστήματος αξιολόγησης ως υπεύθυνη για την κακή ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι δε προηγούμενες κυβερνήσεις κατηγορούνται πως ολιγώρησαν υπό το φόβο του πολιτικού κόστους. Για να στηριχθεί η χρησιμότητα και η ορθότητα της διαδικασίας προβάλλονται: ο εθνικός διάλογος που έχει προηγηθεί, ο βελτιωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, οι θετικά διακείμενοι πανεπιστημιακοί, η δημιουργία του ΕΧΑΕ που θα εγγυηθεί την αύξηση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης. Υποστηρίζουν ότι η αυτοδυναμία των ιδρυμάτων δεν τους δίνει το δικαίωμα να μην λογοδοτούν στην κοινωνία, επομένως και να χρηματοδοτούνται με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Μερίδα των πανεπιστημιακών κατηγορούνται για σκοπιμότητες, για σκοτεινά σχέδια και για “*αλλεργία*” στη σκέψη πως η δουλειά κάποιων θα αποτελέσει αντικείμενο ελέγχου και αξιολόγησης. Τονίζεται ο κίνδυνος να οδηγηθεί η χώρα εκτός κοινοτικών προγραμμάτων με απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Οι θετικά διακείμενες στην αξιολόγηση εφημερίδες επικαλούνται την αυθεντία και το συγκριτικό παράδειγμα, ζητούν οικονομική στήριξη των πανεπιστημίων και επικρίνουν το έλλειμμα στην επικοινωνία της ΠΟΣΔΕΠ, λέγοντας ότι στην

πραγματικότητα οι πανεπιστημιακοί επιθυμούν την αξιολόγηση. Οι εφημερίδες που δεν βλέπουν θετικά τις αξιολογικές διαδικασίες αναδεικνύουν την υποχρηματοδότηση των ιδρυμάτων, και συνδέουν τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με την ίδρυση ιδιωτικών Πανεπιστημίων στη χώρα μας. Φιλοξενούν αντιπροτάσεις με διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης στα οποία το Ίδρυμα έχει κεντρικό ρόλο. Δημοσιεύουν τις απόψεις όσων επιτίθενται στο νομοσχέδιο με αιτιάσεις τον τεχνοκρατικό λόγο, τη στήριξη συμφερόντων, τις συστάσεις και οδηγίες των υπερεθνικών οργανισμών που ενσωματώνονται σε αυτό, τον εξωτερικό έλεγχο στην πιστοποίηση των προγραμμάτων και την απονομή διπλωμάτων. Έχουν αναφορές σε “επαχθείς” όρους όπως ανταγωνισμός, οικονομία, απασχολησιμότητα, απόδοση, αποτελεσματικότητα, τυποποίηση, πιστοποίηση και σήματα ποιότητας, οι οποίοι παραπέμπουν σε ένα πανεπιστήμιο της αγοράς στο οποίο ακμάζουν τα ιδιωτικά συμφέροντα.

Ο Ν.3549/2007 μεταρρυθμίζει το θεσμικό πλαίσιο των ΑΕΙ και παράλληλα διασφαλίζει ότι στην αποστολή των ανώτατων ιδρυμάτων περιλαμβάνεται η βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών τους, καθώς και η δημοσιοποίηση των δραστηριοτήτων τους με διαφάνεια. Όσο αφορά τη σύνταξη του τετραετούς ακαδημαϊκού-αναπτυξιακού προγραμματισμού του κάθε ιδρύματος, αυτός συνδέεται με τη «*συμμόρφωση προς τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης, σύμφωνα με το ν. 3374/2005*». Επιπλέον, η Κοινωνική λογοδοσία των ΑΕΙ φαίνεται να προκύπτει από τους προγραμματισμούς και απολογισμούς που κατά τον παρόντα νόμο υποβάλλουν τα ιδρύματα.

Στην εισηγητική αναφέρεται το πόσο σημαντική είναι η Ανώτατη Εκπαίδευση για την Ελλάδα και την Ευρώπη σε μια κοινωνία που πλέον αποκαλείται “*Κοινωνία της Γνώσης*”. Η ευημερία της Ευρώπης συνδέεται με την επίτευξη της βελτίωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών μελών ώστε να κατακτηθεί το συγκριτικό πλεονέκτημα. Για να παράγουν συλλογικά επιτεύγματα ο ΕΧΑΕ (Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης) και ο ΕΧΕ (Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας) θα πρέπει οι χώρες να έχουν συμβατά συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης και να εφαρμόσουν κοινά κριτήρια Διασφάλισης της Ποιότητας. Υπάρχει αναφορά στις διεθνείς λίστες κατάταξης που αποτυπώνουν σε άσχημη θέση το επίπεδο των ΑΕΙ της Ελλάδας. Προτείνονται μια σειρά από λύσεις όπως η ανάπτυξη εθνικών στρατηγικών, η σύγκλιση με τους στόχους της Λισαβόνας, οι συνεργασίες μέσω του ΕΧΑΕ, η αύξηση των κονδυλίων για την έρευνα κ.α. Η Κυβέρνηση επιλέγει να προβάλλει το νομοσχέδιο ως λύση των κακοδαιμονιών του 1268/1982 (συγκεντρωτισμός, εσωστρέφεια και έλλειψη διαφάνειας, δημοκρατικό έλλειμμα στην εκλογή και την ανάδειξη διοικητικών αρχών των ΑΕΙ, κατάχρηση της έννοιας του ασύλου, ανεπάρκεια στην οικονομική και διοικητική διαχείρισή τους, υστέρηση στην υλικοτεχνική τους υποδομή και ανυπαρξία σύγχρονων βιβλιοθηκών). Το νομοσχέδιο έρχεται στη Βουλή σε περίοδο που συζητείται η αναθεώρηση του Συντάγματος –άρθρο 16. Η ΝΔ θεωρεί ότι ο διάλογος που έγινε είναι επαρκής και προσπαθεί να ωφεληθεί πολιτικά από το γεγονός ότι ο Γ. Παπανδρέου είναι υπέρ της συνταγματικής αναθεώρησης για το άρθρο 16. Ωστόσο, μια μερίδα καθηγητών των πανεπιστημίων δήλωσαν πως δεν θα εφαρμόσουν το νόμο και η Κυβέρνηση τους καταλογίζει υπονόμευση της δημοκρατίας. Στη Βουλή ακούγεται από τους βουλευτές της Αντιπολίτευσης ότι το νομοσχέδιο είναι έντονα αυταρχικό. Η Αντιπολίτευση κατηγορεί τη ΝΔ για έλλειψη προσπάθειας για επίτευξη συναίνεσης, αλλά και υποστηρίζει πως χειραγωγεί την κοινωνία ώστε να καρπωθεί τον αντίκτυπο των πράξεων των κουκουλοφόρων και των συνεπειών των βανδαλισμών στα ιδρύματα. Το ΠΑΣΟΚ της προσάπτει ότι υποστηρίζει ένθερμα την ιδιωτική εκπαίδευση, αρνείται πως η πολιτική του οδήγησε τα ανώτατα ιδρύματα στην εξαθλίωση και ζητά γενναία χρηματοδότηση της εκπαίδευσης.

Τη δεκαετία του 2000 τα ελληνικά πανεπιστήμια επηρεάζονται έντονα από τη διαδικασία της Μπολόνια. Είναι αυτή που στρέφει την προσοχή στην εξωτερική αποτίμηση της ποιότητας των ιδρυμάτων. Τόσο ο Ν.3374/2005 όσο και ο Ν.3549/2007 αξιολογούν την παραγωγικότητα του διδακτικού προσωπικού και τα αποτελέσματα των πανεπιστημίων με μέτρο τους στόχους που πρέπει να εκπληρώσουν. Για να διασφαλιστεί η ποιότητα αποτιμώνται μετρήσιμα κριτήρια, ενώ η αξιολόγηση είναι τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική. Μπορεί να υφίσταται ακόμη η αξιολόγηση ομοτίμων στο γνωστικό πεδίο αλλά αυτή συμπληρώθηκε από λογοδοσία, έλεγχο της καινοτομίας

και εφαρμογή του νεοδιοικητισμού. Τα τελευταία βρίσκονται σε σύμπνοια με την ιδέα του ελέγχου από το κράτος, σε σύνδεση με την κρατική χρηματοδότηση. Οι αιτιάσεις για τη μη εφαρμογή και των δύο νόμων επικεντρώθηκαν στην έλλειψη συναίνεσης και διαλόγου μεταξύ της κυβέρνησης και των πανεπιστημιακών.

### **Η Περίοδος 2010-2013**

Την τριετία αυτή η Ελλάδα βιώνει μια κοινωνική και πολιτική κρίση, ενώ ταυτόχρονα η οικονομία της είναι σε πολύ άσχημη κατάσταση (ύφεση και υψηλό ποσοστό ανεργίας). Τα προβλήματα της χώρας αντιμετωπίζονται από τους οικονομικούς αναλυτές ως δομικά (υψηλό δημόσιο έλλειμμα, υψηλό δημόσιο χρέος και υψηλό έλλειμμα στο ισοζύγιο εξωτερικών συναλλαγών). Κάποιες από τις παθογένειες του συστήματος αποδίδονται στο ρόλο που διαδραμάτισε το κράτος τα προηγούμενα χρόνια. Τελικά, η χώρα προσφεύγει στο μηχανισμό στήριξης της Ε.Ε. και υπογράφει μνημόνιο με το ΔΝΤ και την Ε.Ε. Το 2012 υπογράφεται δεύτερο πρόγραμμα οικονομικής προσαρμογής με την Τρόικα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα-ΕΚΤ και ΔΝΤ). Οι πολιτικοί αναλυτές τολμούν να μιλήσουν για *νέο διχασμό*, καθώς η περίοδος χαρακτηρίζεται από ακραία πώλωση, με τους πολίτες να διχάζονται όχι μόνο για τα οικονομικά ζητήματα (μνημόνια) αλλά και για τη στάση τους απέναντι στους μετανάστες και τους αλλόθρησκους.

Στις αρχές του 2010 η Διαμαντοπούλου ξεκινά την υλοποίηση του σχεδίου «Νέο Σχολείο». Ο πρώτος νόμος που ψηφίζεται είναι ο Ν.3848/2010, ο πιο πολυσυζητημένος για την αξιολόγηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά τη μεταπολίτευση. Το άρθρο 32 αφορά τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. Η έντονη επιθυμία της Υπουργού να εφαρμόσει όσα θεσμοθετεί αποκαλύπτεται από το γεγονός πως ενεργοποιεί την αξιολόγηση πριν ακόμα τη συζήτηση του νομοσχεδίου στην επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής με την εγκύκλιο Γ1/37100/31-03-2010. Λίγες μέρες μετά (13-4-2010) βάζει σε εφαρμογή την υλοποίηση του σχεδίου «Νέο Σχολείο». Η αναφορά με τίτλο «*Νέο Σχολείο*» περιγράφει αναλυτικά τα βήματα της διαδικασίας αξιολόγησης: *κατάρτιση προγράμματος δράσης, σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης, παρουσίαση τόσο της διαδικασίας όσο και των αποτελεσμάτων*. Το σχέδιο προοικονομεί ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με μια «αντικειμενική, δημιουργική και θετική για το σχολείο» διαδικασία. Τα βήματά της είναι παρόμοια με αυτά μιας τυπικής περίπτωσης διασφάλισης ποιότητας στην παροχή υπηρεσιών.

Η κυβέρνηση κάνει σύνθημα το «πρώτα ο μαθητής» και η πρόταση κατατίθεται σε δημόσια διαβούλευση έως τον Ιανουάριο του 2010. Στην Εισηγητική Έκθεση του νόμου διατυπώνονται ως ζητούμενα να εκπληρώνονται οι προσδοκίες των μαθητών, να εξαλειφθούν οι ανισότητες και να επιτευχθεί η σύγκλιση με τους στόχους της Ε.Ε. για την εκπαίδευση. Ο συντάκτης αναφέρει ξεκάθαρα ότι έχει επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή συναίνεση. Η εξαιρετική ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας θα αποτελέσει μοχλό κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξής της. Στην εισηγητική η Υπουργός επικαλείται έρευνα του ΟΟΣΑ που καταγράφει το έλλειμμα στην ποιότητα της εκπαίδευσης της χώρας μας [έκδηλη διακεκομικότητα]. Η Υπουργός υπερθεματίζει τη δημιουργία ενός αξιοκρατικού συστήματος επιλογής στελεχών διοίκησης στην εκπαίδευση. *Προϋπόθεση για τη συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής είναι η συμμετοχή του υποψηφίου στις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου* [άμεση χειραγώγηση-απειλή]. Προβλέπεται ο υποψήφιος να αυτοαξιολογείται και να προγραμματίζει το έργο του. Θεσμοθετείται «ο ετήσιος προγραμματισμός δράσης κάθε σχολικής μονάδας και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου βάσει κριτηρίων όπως ο καθορισμός στόχων, η συνολική απόδοση, η υλοποίηση του προγράμματος, η δράση, οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν». Η αξιολόγηση είναι εσωτερική διαδικασία και καταγράφει τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα της Έκθεσης Αξιολόγησης παρουσιάζονται δημόσια και δημοσιεύονται στο διαδίκτυο.

Το νομοσχέδιο συζητείται το Μάιο του 2010 πριν ψηφιστεί το 1<sup>ο</sup> Μνημόνιο. Σε μια από τις συνεδριάσεις λαμβάνουν χώρα τα επεισόδια που κατέληξαν με τους νεκρούς στη Μαρίν. Η



αντιπαράθεση στο κοινοβούλιο είναι έντονη. Το ΠΑΣΟΚ διακηρύσσει πως το νέο σχολείο θα κάνει πράξη το «πρώτα ο μαθητής» και αυτό απαιτεί ικανούς εκπαιδευτικούς με “αξιομνημόνευτα” χαρακτηριστικά. Η ΝΔ θεωρεί ακατάλληλη τη χρονική στιγμή της κατάθεσης του νομοσχεδίου. Οι βουλευτές της αποκαλούν το νομοσχέδιο ‘χωρίς συνοχή’, ‘πρόχειρο’, ‘βεβιασμένο’, ‘άτολμο’ και ‘φοβικό’. Έχει την άποψη πως δεν υπήρξε ο απαραίτητος χρόνος μελέτης του. Η ΝΔ συμφωνεί με την αξιολόγηση αλλά και τη λογοδοσία η οποία περνά μέσω της αξιολογικής διαδικασίας. Ωστόσο, πιστεύει ότι το ΠΑΣΟΚ νομοθετεί μια εσωτερική τυπική διαδικασία. Είναι αντίθετη με τις διατάξεις που αφορούν το θεσμό του μέντορα και διαφωνεί με την εκ των υστέρων έκδοση Υ.Α. που θα διευθετούν όλα τα σημαντικά ζητήματα. Το ΚΚΕ έχει την πεποίθηση πως το νομοσχέδιο θα δώσει άλλοθι στο Υπουργείο, ώστε οι σχολικές μονάδες να αυτονομηθούν, η εκπαίδευση να σταματήσει να είναι ενιαία και οι μονάδες αφού κατηγοριοποιηθούν, να συγχωνευθούν ή και να οδηγηθούν σε κλείσιμο. Η εκπαίδευση έχει προσαρμοστεί στις ανάγκες της αγοράς. Για το πολυνομοσχέδιο η άποψη του ΚΚΕ είναι πως το κεντρικό σύνθημα θα έπρεπε να είναι: «Πρώτα ο επενδυτής, πρώτα οι ανάγκες της αγοράς»! Για την επιλογή στελεχών θεωρεί πως υπάρχει στρατηγική. «Το κριτήριο είναι η συμμετοχή στα προγράμματα της αξιολόγησης. Ή φτιάχνεις το σχολείο όπως το θέλουμε εμείς και σε τέτοιες ανάγκες ή δεν μπορεί να είσαι στέλεχος». Το παρόν νομοσχέδιο είναι για τον ΛΑ.Ο.Σ «μια προσπάθεια εκφράσεως συγγνώμης του ΠΑΣΟΚ προς την ιστορία». Συμφωνεί με το θεσμό της αξιολόγησης και επιτίθεται στα υπόλοιπα κόμματα για τη μεταξύ τους ασυνεννοησία, ενώ επικρίνει έντονα τη στάση της Αριστεράς να είναι διαρκώς στην άρνηση. Κατηγορεί το ΠΑΣΟΚ ότι οικοδόμησε ένα σύστημα εκπαίδευσης που δημιουργεί αγράμματους μαθητές, απομάκρυνε τους επιθεωρητές, κατήργησε την αξιολόγηση και κατέστρεψε την ελληνική γλώσσα. Ο ΣΥ.ΡΙ.ΖΑ. θεωρεί πως κατάλληλος τίτλος για το νομοσχέδιο είναι το «κάτω ο εκπαιδευτικός», καθώς ο εκπαιδευτικός δέχεται πρωτοφανή επίθεση σε όλα τα επίπεδα και τα εργασιακά του δικαιώματα συρρικνώνονται σύμφωνα με τις απαιτήσεις του ΔΝΤ. Ο ΣΥ.ΡΙ.ΖΑ. είναι υπέρ της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ώστε να ενισχυθεί η σχολική μονάδα και όχι για να διαχωριστούν τα σχολεία σε κατηγορίες και οι ευθύνες να μετατεθούν στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Συμφωνεί με το ΚΚΕ ότι η προτεινόμενη αξιολόγηση μοιάζει με αυτήν που υφίσταται στη Μεγάλη Βρετανία, η οποία και για τα δύο κόμματα “κλείνει σχολεία”. Η Υπουργός Παιδείας επιλέγει τη ‘δομή λύσης στην κρίση’ και παραθέτει ποσοτικά στοιχεία όπως αυτά που αφορούν την πρότασή της για τους διορισμούς των εκπαιδευτικών. Δεν διστάζει να καταγγείλει τη δυνατότητα του εκάστοτε Υπουργού να πραγματοποιεί αποσπάσεις και ρουσφέτια. Υπογραμμίζει πως τα δημοσιονομικά προβλήματα της χώρας είναι κρίσιμα και επιβάλλεται να επιλυθούν. Υπάρχουν και προβλήματα, όπως αυτά της παιδείας, που απαιτούν κατά την άποψη της Διαμαντοπούλου “σκληρές λύσεις”, τέτοιες που μπορεί να οδηγήσουν σε μη επανεκλογή της, πράγμα το οποίο δηλώνει έτοιμη να αποδεχθεί. Η Υπουργός Παιδείας αναζητά στήριξη στο σχέδιό της για το «νέο σχολείο» με επίκληση στην αυθεντία και παραθέτει τα λόγια του μεγαλύτερου εν ζωή (το 2010) παιδαγωγού Αλέξη Δημαρά, ο οποίος εκφράζει παραστατικά την αποδοχή του. Η Υπουργός υπενθυμίζει πως το κλίμα στα σχολεία δεν είναι θετικό και χρειάζεται δουλειά ώστε να πεισθούν οι εκπαιδευτικοί πως η αξιολόγηση είναι σημαντική για το ελληνικό σχολείο και για τον Έλληνα μαθητή. Πιστεύει πως το νομοσχέδιο θα στηριχθεί από εκπαιδευτικούς και βουλευτές όλων των παρατάξεων, παρά τα συμφέροντα και τις προσδοκίες συγκεκριμένων ομάδων. Ο Πέτρος Ευθυμίου, με την ιδιότητα του κοινοβουλευτικού εκπροσώπου του ΠΑΣΟΚ, υποστηρίζει πως η Ελλάδα θα μπορούσε να έχει πολύ καλύτερο ποιοτικά εκπαιδευτικό σύστημα. Θεωρεί ότι για τη μη εφαρμογή του Ν.2986/2002 ευθύνεται η ΝΔ και καλεί όλα τα κόμματα να κάνουν υπέρβαση και να υποστηρίξουν το νομοσχέδιο. Στις αγορεύσεις τους οι βουλευτές του ΠΑΣΟΚ χρησιμοποιούν διάφορα είδη πειθούς ώστε να επιτύχουν συναίνεση – επίκληση στο ήθος του πομπού, επίκληση στην αυθεντία, δομή λύσης στην κρίση, λογικά επιχειρήματα, συναισθηματικό λόγο, συγκριτικό παράδειγμα κ.α. Προκλητική είναι η προσέγγιση του Μόσιαλου που επικαλείται μοντέλο δυτικής χώρας το οποίο δημιουργεί πίεση στους χρήστες των υπηρεσιών να αυξήσουν τις απαιτήσεις τους και στην πολιτική ηγεσία να αλλάξει τις ρυθμιστικές παρεμβάσεις. Δεν λείπουν και ορισμένοι βουλευτές της κυβέρνησης οι οποίοι κατηγορούν για την “κατάντια” του εκπαιδευτικού συστήματος τους εκπαιδευτικούς, ενώ μερικοί

προτείνουν κυρώσεις για όσους αξιολογηθούν αρνητικά. Επιπλέον, συγκρούονται με το ΣΥΡΙΖΑ που θεωρεί την υποχρηματοδότηση ως γενεσιουργό αιτία της “κακής” παιδείας και το ΚΚΕ για τις απόψεις του σχετικά με την ψήφιση διατάξεων που θωρακίζουν την ταξική παιδεία.

Συνολικά, τα νομοθετήματα για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και η επιθετική προσέγγιση από το Υπουργείο Παιδείας την περίοδο 2010-2013 προσπαθούν να χτίσουν κουλτούρα αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ανταπόκριση του κλάδου των εκπαιδευτικών δεν είναι η αναμενόμενη, οι ομοσπονδίες τους ξεσηκώνονται και τα ακυρώνουν στην πράξη.

Η οικονομική κατάσταση της χώρας είναι άσχημη το 2013 και στο κοινοβούλιο, παρά τη συγκυβέρνηση της ΝΔ με το ΠΑΣΟΚ, έχουμε έντονες έριδες. Η ψήφιση του Ν.4142/2013 πραγματοποιήθηκε, όπως αναφέραμε και πιο πάνω, σε κλίμα έντασης και έντονης αντιπαράθεσης για την αξιολόγηση<sup>1043</sup>. Ο Ν.4142/2013 αφορά κυρίως τη δημιουργία της ΑΔΙΠΠΔΕ με αποστολή τη «διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Το έργο για το οποίο την προορίζει η Κυβέρνηση είναι σύνθετο και πολυσχιδές.

Στην αιτιολογική έκθεση αναφέρεται πως στην Ευρωπαϊκή Ένωση υπάρχει πρόοδος στην εφαρμογή των αξιολογικών διαδικασιών στην εκπαίδευση και αυτό σηματοδοτεί απόκλιση της χώρας μας από το διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο [συγκριτικό παράδειγμα]. Στη συνέχεια, μνημονεύεται η ανάγκη αποτίμησης της ποιότητας στην εκπαίδευση αλλά και οι δεσμεύσεις της χώρας στην ΕΕ [επίκληση στο συναίσθημα & έμμεση απειλή]. Υπογραμμίζεται η ανάγκη η ανεξάρτητη αρχή να φροντίσει για την εφαρμογή μιας ανατροφοδοτικής αξιολογικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, απαιτείται μια αδιάβλητη διαδικασία που θα οικοδομεί εμπιστοσύνη μεταξύ της Πολιτείας και της εκπαιδευτικής κοινότητας, θα εισάγει αξιολογική κουλτούρα και θα ενδυναμώνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Έκθεση *συνεπειών ρύθμισης*, όταν μια χώρα δεν αξιολογεί το εκπαιδευτικό της σύστημα, τότε ο καθορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται με κριτήρια πολιτικής σκοπιμότητας, χρησιμοποιώντας υποκειμενικές θέσεις συμβούλων, στελεχών και πολιτικών. Παρουσιάζονται τα ελλείμματα της χώρας σε σύγκριση με χώρες της ΕΕ ή του ΟΟΣΑ. Στις θετικές συνέπειες για την κοινωνία, μεταξύ άλλων, προβάλλεται η περιφρούρηση του κύρους των εκπαιδευτικών. Τέλος, χρησιμοποιείται το επιχείρημα πως «βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου οδηγεί σε βελτίωση του επιπέδου μόρφωσης του εργατικού δυναμικού» [επίκληση στη λογική].

Στη συζήτηση του σχεδίου νόμου στη Βουλή υπογραμμίζεται πως όλοι επιθυμούν να θεσμοθετηθούν αξιολογικές διαδικασίες. Ωστόσο, καταγράφεται απουσία συναίνεσης. Οι βουλευτές επιχειρηματολογούν συγκλίνοντας στην κομματική τους γραμμή. Η ΝΔ επιμένει πως στόχος είναι η βελτίωση, και ότι όσοι δεν θέλουν να αξιολογηθούν είναι αυτοί που δεν παράγουν έργο, ενώ δεν παραλείπει να στείλει το μήνυμα “να φύγουν από την εκπαίδευση οι ανεπαρκείς”. [Σε ανάλογη περίπτωση –συζήτηση για το προηγούμενο νομοσχέδιο (Ν.3848/2010)– με κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ ακούγονταν ακριβώς τα ίδια επιχειρήματα από τους βουλευτές του]. Το ΠΑΣΟΚ κάνει λόγο για αξιολόγηση που επιφέρει βελτίωση και όχι τιμωρία, προσπαθώντας να διατηρήσει τις ισορροπίες και να τονίσει την ιδεολογική του διαφορά με τη ΝΔ. Κατά δήλωση του αγορητή του κόμματος, Συμεών Κεδίκογλου, θεωρεί αυτονόητη την αξιολόγηση. Ο ίδιος αποκαλύπτει και την πρόθεση του ΠΑΣΟΚ να περάσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας ως δούρειο ίππο την αυτοαξιολόγηση<sup>1044</sup>. Η ΔΗΜΑΡ είναι θετικά διακείμενη σε μια αξιολόγηση που δίνει έμφαση στην ποιότητα με παιδαγωγικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα. Ο σωστός εκπαιδευτικός δεν πρέπει να φοβάται την αξιολόγηση, υπό την προϋπόθεση ότι ένα δίκαιο αξιολογικό σύστημα δεν θα τον υποβάλλει σε κυνήγι τυπικών προσόντων, ντοσιέ, και προγραμμάτων. Το ΚΚΕ θεωρεί πως μια ταξική παιδεία δεν μπορεί να έχει σωστές αξιολογικές διαδικασίες· το ίδιο θεωρεί πως η εκπαίδευση είναι σωστά οργανωμένη, όταν παράγει από την εκπαιδευτική διαδικασία

<sup>1043</sup> Υπενθυμίζουμε πως το διάστημα 12 έως 15 Μαΐου 2013 όλοι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέλαβαν μέσω της αστυνομίας «Φύλλο Επίταξης» με στόχο να μην προβούν σε απεργιακές κινητοποιήσεις και εμποδίσουν τη διεξαγωγή των πανελλαδικών εξετάσεων.

<sup>1044</sup> Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΕ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΠΝΑ' (26/03/2013), σελ.9530.

ολοκληρωμένες προσωπικότητες και όχι “χρήσιμη” γνώση. Για το ΚΚΕ είναι δεδομένο ότι κάθε μορφή της αξιολόγησης υπό τις παρούσες πολιτικές συνθήκες θα είναι αντιδραστική, αντιλαϊκή, ενάντια στα λαϊκά μορφωτικά δικαιώματα. Είναι πεπεισμένοι ότι με κριτήρια που αναφέρονται στα μαθησιακά αποτελέσματα θα οδηγηθούμε στη διαφοροποίηση και κατηγοριοποίηση των σχολείων, στον ταξικό διαχωρισμό των σχολικών μονάδων και των μαθητών από μικρή ηλικία. Οι πρώτοι που θα ενοχοποιηθούν θα είναι οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο, χωρίς να ληφθεί υπόψη καμιά κοινωνικοοικονομική ιδιαιτερότητα. Υπενθυμίζει πως, με βάση το νέο Δημοσιοϋπαλληλικό Κώδικα, ο εκπαιδευτικός που θα αξιολογηθεί αρνητικά δύο φορές θα απολυθεί [επίκληση στο συναίσθημα-φόβος]. Οι ΑΝΕΛ καταψηφίζουν το σχέδιο νόμου, ενώ είναι σύμφωνοι με το θεσμό της αξιολόγησης. Κατηγορούν την Κυβέρνηση ότι θέλει να φορτώσει την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος στους εκπαιδευτικούς. Ο ΣΥΡΙΖΑ επιχειρηματολογεί κατά της αξιολόγησης λέγοντας πως υπηρετεί μία μνημονιακή δέσμευση για τη μείωση των δαπανών στην εκπαίδευση, μέσω της μείωσης του αριθμού των εκπαιδευτικών και της περαιτέρω καθήλωσης και μείωσης του μισθού τους. Η αξιολόγηση θα οδηγήσει τα “καλά” σχολεία να γίνουν “καλύτερα” και τα υπόλοιπα να κριθούν αρνητικά, να κατηγοριοποιηθούν και μερικά εξ αυτών να κλείσουν. Ο νόμος θα οξύνει τις ανισότητες που ενυπάρχουν στην κοινωνία μας. Στη συνοπτική περιγραφή του τοπίου της αξιολόγησης, όπως αυτό διαμορφώθηκε τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη, από τον Υφυπουργό Παιδείας<sup>1045</sup> επισημαίνονται τέσσερα δομικά σημεία: 1. «η διαδικασία αξιολόγησης μετακινείται από τα πρόσωπα στη σχολική μονάδα, στην οποία δίνεται όλο και μεγαλύτερη αυτονομία», 2. «η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, δηλαδή της αυτοαξιολόγησης ως μία πρώτη βαθμίδα», 3. «ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται μέσω της αξιολόγησης και βελτιώνει την ποιότητα του έργου του», 4. «γίνεται εμφανής η τάση για αλληλοσυσχέτιση και για διασύνδεση της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση».

Ο Ν.4009/2011 έρχεται να μεταβάλλει τον Ν.3374/2005 και να αποτελέσουν, μαζί με κάποιες προσθήκες και αντικαταστάσεις διατάξεων από τον Ν.4115/2013, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της ΑΔΙΠ έως σήμερα. Ο Ν.4009/2011 εμπλουτίζει τη μέχρι τώρα ‘συμβουλευτική’ αξιολόγηση με διαδικασίες πιστοποίησης. Συντελείται μια στροφή στην αυστηρότητα αντιμετώπισης των αποτελεσμάτων των αξιολογικών διαδικασιών, αφού πλέον ο νόμος τα συνδέει με τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων και τη συνέχιση λειτουργίας των προγραμμάτων που αξιολογούνται.

Στην Εισηγητική του νομοσχεδίου παρουσιάζεται ο Ν.1268/1982 ως ένας νόμος που έχει εξαντλήσει τη δυναμική του και ήρθε η ώρα για αλλαγές οι οποίες θα συνδράμουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια στην ανάπτυξη της χώρας. Η έκθεση προβάλλει τις αποτελεσματικές δομές διοίκησης των Ιδρυμάτων και γίνεται εκτενής χρήση του συγκριτικού παραδείγματος ώστε να διαμορφωθεί μια νέα αντίληψη για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Το νομοσχέδιο προσπαθεί να ενσωματώσει μια σειρά από πολιτικές επιλογές, μεταξύ των οποίων η αξιολόγηση, ο έλεγχος, η επιβράβευση της αριστείας, η συμμετοχή στον ΕΕΧΑΕ, η σύνδεση έρευνας και παραγωγής, η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων, η αξιοκρατία, η διαφάνεια και η λογοδοσία. Ο νόμος ισχυροποιεί την ΑΔΙΠ αφού της εκχωρείται ειδικός ρόλος στη διαμόρφωση και υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και τη χρηματοδότηση των Ιδρυμάτων. Η Κυβέρνηση επιθυμεί την πλήρη ανεξαρτησία της Αρχής ώστε να μπορούν να είναι διάφανα τα κριτήρια και οι διαδικασίες χρηματοδότησης των ιδρυμάτων.

Το ΠΑΣΟΚ στο Κοινοβούλιο υποστηρίζει πως το νομοσχέδιο θα βελτιώσει τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ, θα αναβαθμίσει ποιοτικά το σύστημα εκπαίδευσης και θα αυξήσει τον ανταγωνισμό. Η Διαμαντοπούλου υπογραμμίζει πως η σύγκρουση στο κοινοβούλιο αφορά την εξουσία, αναφέροντας ότι το υφιστάμενο σύστημα «έκανε κυρίαρχες ακραίες μειοψηφίες» και «έδωσε δείγματα ανομίας». Το ΠΑΣΟΚ παρουσιάζει το Συμβούλιο Διοίκησης των Ιδρυμάτων ως ενίσχυση της διοικητικής τους αυτονομίας. Συνολικά, ο νόμος θα ανεβάσει το επίπεδο σπουδών, θα τονώσει την εξωστρέφεια των πανεπιστημίων και θα συνδράμει στην απαίτηση για λογοδοσία και αξιολόγηση. Η ΝΔ πρότεινε κάποιες τροποποιήσεις και το νομοσχέδιο έγινε δεκτό επί της αρχής και

<sup>1045</sup> [Θεόδωρος Παπαθεοδώρου, Υφυπουργός Παιδείας, σελ. 9610-9612] op.cit.

από το κόμμα της Αξιωματικής Αντιπολίτευσης. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης έγιναν κάποιες αμοιβαίες παραχωρήσεις και περίπου 260 βουλευτές το υπερψήφισαν. Πολλοί βουλευτές εγκωμιάζουν τη Διαμαντοπούλου για την ικανότητά της να επιφέρει σύγκλιση και συναίνεση. Η Αντιπολίτευση ενοχλήθηκε ιδιαίτερα από το προτεινόμενο μοντέλο διοίκησης. Η Αριστερά μιλά για παράδοση άνευ όρων στις επιταγές της οικονομίας. Τις μεγαλύτερες αντιδράσεις προκάλεσαν οι διατάξεις για το Συμβούλιο Διοίκησης. Οι πανεπιστημιακοί αντέδρασαν και μέλη κομμάτων, αρκετά προερχόμενα από το ΣΥΡΙΖΑ, έφτασαν στο σημείο να συντάξουν μια επιστολή την οποία απέστειλαν σε αριστερούς διανοούμενους σε όλο τον κόσμο. Η διάταξη θεωρήθηκε εισβολή της αγοράς στο εσωτερικό των πανεπιστημίων. Ο ΣΥΡΙΖΑ πιστεύει πως το σχέδιο νόμου *«χαρακτηρίζεται από μία απολύτως ολιγαρχική δομή»*. Στόχος, κατά την άποψή του, είναι η αλλαγή του πανεπιστημίου· να είναι πανεπιστήμιο που απλώς καταρτίζει. Αυτό συνεπικουρείται από *«ένα ολιγαρχικό, αδιαφανές και θεσμικά ανεξέλεγκτο σύστημα διοίκησης»*. Το ΚΚΕ χαρακτηρίζει το νόμο *«επιτομή των κατευθύνσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης»* και των κυβερνήσεων ΠΑΣΟΚ και ΝΔ, όπως έχουν δρομολογηθεί εδώ και μια δεκαετία με τη στρατηγική της Λισαβόνας και τις αποφάσεις της Μπολόνια. Χρησιμοποιεί σε αφθονία *«επίκληση στο συναίσθημα»*, κάνοντας λόγο για απολύσεις και για αυστηρές αξιολογήσεις με όρους επιχειρήσεων. Ο ΛΑ.Ο.Σ επιχειρηματολογεί γύρω από τον άξονα *“σύνδεση της αξιολόγησης με τη χρηματοδότηση”*. Επιμένει ότι το πανεπιστήμιο είναι ιδεολογικός μηχανισμός που σήμερα αναπαράγει την ιδεολογία της Αριστεράς. Η θέση του ΛΑ.Ο.Σ είναι ξεκάθαρα ότι *«οι διοικούμενοι δεν συμμετέχουν στη διοίκηση»*. Κάνοντας απολογισμό και υπερασπιζόμενη τις επιλογές της, η Διαμαντοπούλου επιχειρηματολογεί κατά του χαρακτηρισμού του νομοσχεδίου σαν ξενόφερτο. Επικαλείται το βουαρικόν μοντέλο του 1837, το γερμανικό του 1932 και τις μετέπειτα γαλλικές επιρροές. Σύμφωνα με στοιχεία του δικτύου ΕΥΡΙΔΙΚΗ, είκοσι πέντε από τις είκοσι επτά χώρες έχουν το μοντέλο του Συμβουλίου της Συγκλήτου και του Πρύτανη, καθώς η ακαδημαϊκή και διοικητική δεινότητα δεν συνδυάζονται πάντα, ενώ το μοντέλο της ψηφοφορίας για την εκλογή τους δεν υπάρχει. Παρά τους διαπληκτισμούς στη Βουλή για τη συναίνεση και το πώς επετεύχθη, η Διαμαντοπούλου σε κλίμα συγκίνησης ευχαριστεί όλους τους βουλευτές.

Ο 4076/2012 έρχεται ως συμπλήρωμα του Ν.4009/2011 και στην εισαγωγή της εισηγητικής αναφέρεται πως η ψήφιση του Ν.4009/2011 *«αποτελέσει ένα γεγονός με μεγάλη πολιτική σημασία καθώς ο νόμος αυτός εγκρίθηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία της Βουλής, με βάση την κοινοβουλευτική δύναμη των κομμάτων κατά το χρόνο ψήφισής του»*. Το νομοσχέδιο κατατίθεται με διακηρυγμένο στόχο τη μετάβαση από το υφιστάμενο, ανεφάρμοστο προς το παρόν, νομοθετικό καθεστώς στο νέο. Η Εισηγητική έκθεση επικαλείται τη συναίνεση (κομμάτων, Συνόδου Πρυτάνεων, συλλόγων διδασκόντων κ.α.), αλλά τα πρακτικά των συνεδριάσεων της Βουλής διαψεύδουν αυτό το σενάριο.

Το νομοσχέδιο έρχεται στο θερινό τμήμα της Βουλής, με το πρόσχημα πως πρέπει το νέο ακαδημαϊκό έτος να ξεκινήσει με ανοικτά τα ιδρύματα. Οι ΑΝΕΛ κάνουν λόγο για παρεμβάσεις που απλά επαναφέρουν ρυθμίσεις που ίσχυαν στον 1268 και υπαγορεύτηκαν από τη ΔΗΜΑΡ –μεταξύ των βουλευτών της ΔΗΜΑΡ είναι οι συντάκτες του 1268. Το ΠΑΣΟΚ μιλά για τροποποιήσεις, τις οποίες ερμηνεύει ως υπαναχώρηση, που μάλλον υπαγορεύτηκαν από το καθηγητικό κατεστημένο. Η ΔΗΜΑΡ δηλώνει πως εργάστηκε συστηματικά για να εντοπίσει τις δυσλειτουργίες του νόμου και να επεξεργαστεί τις ρυθμίσεις που θα διορθώσουν παθογένειες. Επίσης, υπογραμμίζει πως θα παραμείνει εγγύηση της ομαλότητας στα πανεπιστήμια και θα λειτουργήσει συναινετικά. Ο ΣΥΡΙΖΑ θεωρεί πως ο Ν.4009/2011 δεν έτυχε της αποδοχής των πανεπιστημίων, των συγκλήτων, των συλλόγων εργαζομένων, των φοιτητικών παρατάξεων από την άκρα δεξιά μέχρι την άκρα αριστερά, ανεξαρτήτως πολιτικών εντάξεων και πεποιθήσεων. Αποκαλεί το νόμο *“κλινικά νεκρό”* και ζητά την κατάργησή του. Στο κοινοβούλιο αποκαλύπτονται παθογένειες των πανεπιστημίων. Ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Ανδρέας Λοβέρδος, που ανήκει σε ένα από τα τρία κόμματα που στηρίζουν την Κυβέρνηση, ζητά εξηγήσεις για την ανάληψη αυτής της νομοθετικής πρωτοβουλίας, χωρίς συνεδρίαση της Κυβέρνησης και χωρίς κάποια συμφωνία των κομμάτων δια των αρχηγών τους. Θεωρεί παράλογο ένα νομοσχέδιο, το οποίο έλαβε 255 ψήφους βουλευτών, να έρχεται για αλλαγή

σε 18 μήνες. Αφήνει αιχμές για τον Υφυπουργό παιδείας λέγοντας πως «Τα πράγματα έγιναν σαφή όταν διορίστηκε ως Υφυπουργός Παιδείας ο κ. Παπαθεοδώρου, ο οποίος όταν η Βουλή μας ψήφισε με διακόσιες πενήντα πέντε ψήφους τη μεταρρύθμιση, είχε πει ότι ο νόμος θα μείνει ένα χαρτί με γράμματα και δεν θα εφαρμοστεί. Η τοποθέτησή σας εδώ –δεν έχω τίποτα μαζί σας, ούτε με τον Υπουργό– αυτό το μήνυμα έστειλε πριν από ένα μήνα σε όλους. Και, να, που ήταν κάτι απολύτως οργανωμένο: Να τα πάρετε όλα πίσω». Κλείνοντας, τους κατηγορεί για “ευκαμψία απέναντι σε κατεστημένα”. Ο πρώην Πρωθυπουργός Γεώργιος Παπανδρέου θεωρεί πως το νομοσχέδιο περνά το λάθος μήνυμα της οπισθοχώρησης και της συνθηκολόγησης, δίνει την εντύπωση ότι «ενδίδουμε σε κάποιες ισχυρές συντεχνίες καθηγητών, σε βάρος του κοινωνικού συνόλου και ειδικότερα της νέας γενιάς». Επικαλείται το «μεγάλο δάσκαλο» Αλέξη Δημαρά που του έλεγε πως «...η βασικότερη αδυναμία είναι η απουσία συνέχειας και σοβαρού μακροπρόθεσμου προγραμματισμού» και θεωρούσε μοναδική θεραπεία την ευρεία συναίνεση. Αυτό επιτεύχθηκε από τον ίδιο και τον Αντώνη Σαμαρά για να ψηφιστεί αυτός ο νόμος και ο Παπανδρέου φοβάται ότι η κατάκτηση αυτή θα πεταχτεί στο καλάθι των αχρήστων. Η Χριστοφιλοπούλου, Κοινοβουλευτική Εκπρόσωπος του ΠΑΣΟΚ, επιχειρηματολογεί σε έντονο ύφος υπέρ της συναίνεσης και υπέρ της αξιολόγησης: «...Εν πάση περιπτώσει, υπάρχει αυτή τη στιγμή μία πλειοψηφία στη Βουλή. Ας εκφραστεί αυτή η πλειοψηφία και ό,τι αποφασίσει αυτή η πλειοψηφία, ας είναι αυτό που θα προσπαθήσουμε να εφαρμόσουμε! Ας σεβαστούμε τη δημοκρατία μας! Ας σεβαστούμε αυτήν τη Βουλή! Αν δεν το θέλουν κάποιοι και θέλουν να αντιδράσουν, πάλι θα πρέπει κάπως να σεβόμαστε αυτό το κράτος και να εφαρμόζονται οι νόμοι, για να μπορούμε να τους αξιολογούμε! Η λέξη «αξιολόγηση» είναι άλλη μία λέξη η οποία έχει δαιμονοποιηθεί από το ελληνικό πολιτικό σύστημα! Ναι, στην αξιολόγηση στα πανεπιστήμια, ναι, στην αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ναι, στην αξιολόγηση στα σχολεία!». Η ΔΗΜΑΡ, έχοντας καταψηφίσει τον 4009, υπενθυμίζει ότι προέβη σε αυτήν την ενέργεια εξαιτίας της κατάργησης των τμημάτων ως βασικών ακαδημαϊκών μονάδων, του Συμβουλίου διοίκησης και της απουσίας της έρευνας από το νόμο. Όπως στον Ν.4009 έτσι και εδώ τα κόμματα της Αριστεράς υπονοούν πως θα συμβάλλουν στη μη εφαρμογή του νόμου και με τη μέθοδο της πρόρρησης παρακινούν τους ενεχόμενους –φοιτητές, πρυτάνεις, καθηγητές– να μην τον εφαρμόσουν. Καταγγέλλουν το νομοσχέδιο της παιδείας που ήρθε σε θερινό τμήμα της Βουλής ως κατεπείγον για να περάσουν κρίσιμες ρυθμίσεις χωρίς αντιδράσεις. Για το ΚΚΕ και το ΣΥΡΙΖΑ ο Ν.4076/2012 δεν θα βελτιώσει τον Ν.4009/2011, αλλά θα διασφαλίσει την εφαρμογή του. Ο Υπουργός Παιδείας εμμένει στην αξιολόγηση και τονίζει ότι είναι συλλογικό αίτημα. Είναι στα καθήκοντα της ΑΔΙΠ να αξιολογήσει την υφιστάμενη κατάσταση, εν συνεχεία να γίνει διάλογος με την κοινωνία και την ακαδημαϊκή κοινότητα, και τέλος να θεσπιστούν κριτήρια.

Το διάστημα 2010-2013 η εφαρμογή των αξιολογικών διαδικασιών και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες (Δευτεροβάθμια και Ανώτατη) είναι πιο κοντά από ποτέ στο να γίνει πράξη και να μην μείνουν οι νόμοι που θέσπισαν αυτές τις διαδικασίες για πολλοστή φορά ανεφάρμοστοι. Στα προφανή αίτια συγκαταλέγεται η βούληση του νομοθέτη και η πρόθεση της εκτελεστικής εξουσίας να εφαρμοστούν οι νόμοι. Παρατηρούμε ότι το Υπουργείο Παιδείας έχει αναλάβει με ζήλο την υλοποίηση των διαδικασιών. Η ΕΕ έχει θέσει ένα πλαίσιο που είναι δύσκολο να αγνοηθεί από τα κράτη-μέλη, με ιδιαίτερη στόχευση και επιμονή στην Ανώτατη εκπαίδευση (αξιολόγηση, παράρτημα διπλώματος, πιστωτικές μονάδες, ERASMUS, ισοτιμία διπλωμάτων, μετακίνηση φοιτητών και καθηγητών κ.λπ.). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρακολουθούμε ένα παιχνίδι μεταξύ υπουργείου, κομματικών μηχανισμών και συνδικαλιστών, το οποίο αβαντάρει την επιλογή των εκπαιδευτικών να μην καμφθούν, να συνεχίσουν να αντιστέκονται αλλά και να μην εφαρμόζουν τη νομοθεσία χωρίς, ωστόσο, συνέπειες.

#### ► Αγγλία

##### **Η Περίοδος 1974-1979**

Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα προέκυψε μέσω «αναπλήρωσης» και ως εκ τούτου δεν ήταν εύκολο να επιτευχθεί η ομοιομορφία. Οι παθολογίες σε τέτοιου είδους συστήματα δεν παραμερίζονται εύκολα και στη σύγχρονη Αγγλία αυτό απεικονίζεται στους διαφορετικούς τύπους σχολείων. Ο νόμος του 1944 που διαπερνά την αγγλική εκπαίδευση, καθώς ίσχυε για 40 και πλέον

χρόνια, θεσμοθέτησε τη δωρεάν πρόσβαση σε όλους. Ωστόσο, το τριμερές σχήμα που όρισε στο δευτεροβάθμιο σχολείο (modern-technical-Grammar) παγίωσε τον ταξικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Η διαδικασία εξασφάλιζε την «αξιοκρατία» μέσω ενός διαγωνισμού στην ηλικία των έντεκα. Ο 1944-Education Act στηρίχθηκε στην υπόθεση πως όλα τα παιδιά έχουν έμφυτες ικανότητες, τις οποίες ταξινόμησε σε «ακαδημαϊκές» και σε «τεχνικές» κλίσεις. Εν τέλει, διαπιστώνεται πως η σχέση μόρφωση-πλούτος αποτελεί κλειδί για τις κοινωνικές διακρίσεις.

Η εκπαίδευση επεκτάθηκε, παράλληλα με την άνθηση της οικονομίας, τις δεκαετίες 1950-1960 και οι δαπάνες για αυτήν διπλασιάστηκαν. Το περιβόητο post-war consensus συνέδραμε στη συνεργασία εκπαιδευτικών και τοπικών αρχών, στην προσπάθεια για ομοιομορφία στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην ελευθερία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν όποια μέθοδο ήθελαν και να επέμβουν στο curriculum. Αυτό το consensus έληξε με το λόγο του Callaghan στο Ruskin College της Οξφόρδης (Οκτώβρης 1976), εποχή που ξεκινούσε η συναίνεση στην Ελλάδα στο κλίμα της μεταπολίτευσης. Οι Συντηρητικοί που κυβέρνησαν το διάστημα 1951-1964, παρά τη δέσμευσή τους για διεύρυνση της εκπαίδευσης, η οποία πίστευαν πως θα ενισχύσει την οικονομική ανάπτυξη, επιθυμούσαν τη διατήρηση των εξετάσεων κατανομής των παιδιών σε διαφορετικά σχολεία και παρέμεναν υπέρμαχοι του grammar school.

Τη δεκαετία του 1970 η παγκόσμια οικονομία βίωσε μια δύσκολη οικονομική κρίση. Το 1974 το Εργατικό κόμμα αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση της χώρας και υπόσχεται πως θα βοηθήσει τους ασθενέστερους οικονομικά. Η κυβέρνηση των Εργατικών αρχίζει να ασχολείται ξανά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα καθήκοντα των LEAs, τη λογοδοσία των δασκάλων και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Η μεταρρύθμιση των σχολείων σε comprehensive συνεχίζεται μέχρι την επάνοδο των Συντηρητικών το 1979. Το 1976 οι Εργατικοί δανείζονται από το IMF (κυρίως για να ικανοποιηθεί το δημόσιο χρέος), περικόπτουν τις δημόσιες δαπάνες και βλέπουν την ανεργία να αυξάνεται. Στο τέλος της δεκαετίας ο απολογισμός καταγράφει αισθητά μειωμένες κοινωνικές παροχές και εκατοντάδες χιλιάδες νέους ανθρώπους να ζουν με επιδόματα. Οι απεργίες της περιόδου ήταν ανάλογες με αυτές του 1926. Οι περικοπές δεν άφησαν αλώβητη την εκπαίδευση και αυτό οδήγησε στην απαίτηση να αυξηθεί η λογοδοσία και να παρακολουθείται συστηματικά η απόδοση των μαθητών. Το 1974 ιδρύεται το Τμήμα Αξιολόγησης της Απόδοσης και το 1976 ο λόγος του Callaghan στο κολλέγιο Ruskin δίνει προτεραιότητα στην αξιολόγηση, στη λογοδοσία των εκπαιδευτικών, στο αναλυτικό πρόγραμμα και τα στάνταρ. Έτσι επανέρχεται στο προσκήνιο το HMI και η προτεραιότητα της επιθεώρησης έναντι των υπολοίπων αρμοδιοτήτων του σώματος. Έμοιαζε σαν η εκπαίδευση να έπρεπε να λογοδοτήσει γιατί δεν κατάφερε να σώσει τη Βρετανία από την οικονομική κρίση. Οι θεσμοί αμφισβητούνται αλλά συνεχίζουν να υφίστανται. Ο Callaghan καθυστερεί να καταφύγει σε εκλογές και όταν τελειώνει ο βρετανικός απεργιακός «χειμώνας της δυσαρέσκειας»-“Winter of Discontent” (Φεβρουάριος 1979), χάνει στις εκλογές από τη Thatcher.

Κατά τη διάρκεια της πρωθυπουργίας του Callaghan, δημοσιεύματα φέρουν το σύστημα εκπαίδευσης να έχει αποτύχει στο να προετοιμάζει τους μαθητές για τον εργασιακό τους βίο και για τις προκλήσεις της πραγματικής ζωής. Υπάρχει η απαίτηση από όλους, συμπεριλαμβανόμενων των εργοδοτών, να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Οι γονείς επιθυμούν και την επιβολή πειθαρχίας που είχε “ατονήσει” εξαιτίας των προοδευτικών μεθόδων διδασκαλίας. Ο χώρος των Συντηρητικών επιθυμεί την προώθηση της επιλεκτικής εκπαίδευσης και την επαναφορά της αριστείας που είχε εξοστρακιστεί από τους Εργατικούς. Η Κυβέρνηση έχει στις πρώτες της προτεραιότητες την εκπαίδευση, και σύμμαχός της σε αυτό είναι το νεοσύστατο Downing Street Policy Unit. Οι στενοί σύμβουλοι του Callaghan συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λογοδοτεί σε πολιτικούς και γονείς που επιθυμούν να λειτουργεί η παιδεία με το δόγμα ‘value for money’. Η διεύρυνση της εκπαίδευσης σταματά και η προσπάθεια επικεντρώνεται στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναμόρφωση του core curriculum δίνει ελπίδες για επίτευξη ομοιομορφίας και για αύξηση της λογοδοσίας.

Η καταγραφή από την πλευρά του HMI των χαρακτηριστικών των “εξαιρετικών σχολείων” τρομάζει τον αναγνώστη του σήμερα με το πόσο σύγχρονα και αποδεκτά είναι όλα όσα

περιγράφονται 40 και πλέον χρόνια πριν. Εν συνόψει, στο αποτελεσματικό-ποιοτικό σχολείο: οι στόχοι του αντικατοπτρίζονται στο πνεύμα που διαποτίζει το έργο του σχολείου, η διοίκηση και οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, οι προσδοκίες είναι ρεαλιστικές, οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες είναι ξεκάθαρες και αποδεκτές από όλους, το κλίμα είναι υποστηρικτικό, εκπαιδευτικοί και διευθυνση είναι ευαισθητοποιημένοι και εργατικοί, οι στόχοι του σχολείου συνδέονται αρμονικά με τις ανάγκες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, υπάρχει ευελιξία στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες της περιοχής λειτουργίας του σχολείου και τις δυνατότητες των μαθητών, η επίτευξη των στόχων ελέγχεται συχνά, η διδασκαλία γίνεται με εξαιρετικό τρόπο, οι κρίσεις αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά, όλοι προσαρμόζονται εύκολα σε αλλαγές, οι διευθυντές είναι ενθουσιώδεις, οι εκπαιδευτικοί έχουν ελευθερία κινήσεων, οι γονείς είναι παρόντες και συνεπικουρούν στο έργο του σχολείου, επικρατεί ένα σύνολο από αρετές (κοινή λογική, καλή θέληση, ευπρέπεια, μετριοπάθεια, υπομονή, ανοχή), το σχολείο διαθέτει επαρκή υλικοτεχνικά μέσα, η υπεροχή της ηγεσίας είναι ξεκάθαρη, η διεύθυνσή του έχει μοναδικές ικανότητες (φαντασία, όραμα, ρεαλισμός, κατανοεί την ανάγκη για εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σκοπών, ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, κατανοεί τις ανάγκες μαθητών-γονιών-προσωπικού, αφοσίωση στο στόχο της, κατανέμει σωστά τις εξουσίες). Τη δεκαετία του 1970 έλαβε χώρα μια διεξοδικότατη έρευνα (στατιστική επεξεργασία πολλών δεδομένων, επιλογή αντιπροσωπευτικών case studies) για την ποιότητα των εκπαιδευτικών, με στόχευση τη βελτίωσή τους. Στα συμπεράσματα καταγράφηκε ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν: η εκπαίδευσή τους, ο χαρακτήρας τους, οι εργασιακές τους εμπειρίες, η υποστήριξή τους από τη διοίκηση, οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευόμενους, η γλώσσα που χρησιμοποιούν στην τάξη, η επιλογή και αξιοποίηση του διδακτικού υλικού κ.λπ.

Οι Συντηρητικοί το διάστημα 1974-1979 θέτουν στο κέντρο της πολιτικής τους την «εκπαιδευτική αποτυχία» και τα «χαμηλά στάνταρ», ενώ η μη συναινετική χροιά της πολιτικής τους εκδηλώνεται όταν αρχηγός του κόμματος αναλαμβάνει η Margaret Thatcher. Η Νέα Δεξιά του 1970 στηρίχθηκε σε δύο ιδεολογίες που δεν ταυτίζονται ούτε συνεργάζονται πάντα αρμονικά και για αυτόν το λόγο οι αντιθέσεις αυτές έκαναν δύσκολη τη διατήρηση της συνοχής του Συντηρητικού κόμματος –αγορά, όχι το κράτος & η παράδοση, όχι η καινοτομία συνυπήρχαν σε ένα δύσκολο διαχειρίσιμο μόρφωμα–. Η δεκαετία χαρακτηρίζεται και από τη διάσταση των απόψεων Εργατικών και Συντηρητικών για τα comprehensive schools. Η Thatcher, Υπουργός Παιδείας στην Κυβέρνηση Heath, αγωνίζεται να διατηρήσει την επιλεκτική εκπαίδευση, ενώ οι Εργατικοί προσπαθούν να αναπτυχθεί ένα καθολικό δίκτυο comprehensive secondary schools. Οι Συντηρητικοί περιμένουν καρτερικά να έρθουν στην εξουσία και να υλοποιήσουν την αντιμεταρρύθμιση που θα αναιρέσει τα πεπραγμένα των Εργατικών. Στο τέλος της δεκαετίας τα τέσσερα πέμπτα των μαθητών φοιτούν σε comprehensive schools. Από το 1979, που η κυβέρνηση Thatcher ανέλαβε την εξουσία, το τι συμβαίνει στα σχολεία ήταν υπό διερεύνηση. Αυτό το ρόλο είχε μέχρι την ίδρυση του Ofsted, το 1992, το HMI. Οι αναφορές του HMI για τις LEAs στόχευαν κυρίως στην παρουσίαση των οικονομικών στοιχείων, αλλά συνέδραμαν και στη σύνδεση της χρηματοδότησης με την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Ο Οργανισμός ξαναήρθε στο προσκήνιο το 1983 μετά την αύξηση της απαίτησης για έκδοση των αποτελεσμάτων των αναφορών επιθεώρησης για τα ιδρύματα και τις LEAs.

### **Η Περίοδος 1979-1997**

Οι Συντηρητικοί κερδίζουν τις εκλογές το 1979 και η Thatcher γίνεται Πρωθυπουργός. Στο τέλος της δεκαετίας του 1970 η Βρετανία παλεύει ακόμα ανάμεσα στην επιθυμία για απομόνωση και στην επιθυμία να συνταχθεί με την Ε.Ε. Οι θεσμοί και τα σύμβολα της χώρας δεν χάνουν την αίγλη τους όσο κυβερνούν οι Συντηρητικοί και το εθνικό φρόνημα είναι υψηλό. Ο Συντηρητισμός της δεκαετίας του 1980 κατάφερε να μειώσει την αγωνιστικότητα της εργατικής τάξης. Συνάμα, η πολιτική της Thatcher και του Major υλοποίησε μια ‘υποψία’ επιλογής εντός ενός αυστηρού πλαισίου που ρυθμιζόταν και χρηματοδοτείτο από την κυβέρνηση. Η Thatcher αντιμετώπισε πολύ δύσκολες καταστάσεις και ο τρόπος με τον οποίο τις χειρίστηκε άλλαξε τη ζωή στη Βρετανία. Οι

απεργίες και η κοινωνική δυσαρέσκεια δεν την ανάγκασαν να υπαναχωρήσει από την υλοποίηση των φιλελεύθερων πολιτικών που επέλεξε ως κατάλληλες για τη χώρα. Τελικά, αυτό που άλλαξε είναι η Βρετανική κοινωνία στο σύνολό της. Το post-war consensus έχει εξαφανιστεί και η Thatcher προβαίνει σε σημαντικές μεταρρυθμίσεις, με τις ιδιωτικοποιήσεις και την εισαγωγή των μηχανισμών της αγοράς σε υγεία και εκπαίδευση να έχουν εξέχουσα θέση. Η οικονομία ανακάμπτει και στηρίζεται πλέον στον τομέα των υπηρεσιών. Δυστυχώς, δημιουργείται ένα χάσμα μεταξύ των Βρετανικών περιφερειών (Νότος που ευημερεί και φτωχός Βορράς). Η Thatcher πείθει τους πάντες ότι η επιδίωξη του πλούτου είναι θεμιτή και η εξάρτηση από το κράτος πρόνοιας είναι κακή. Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 παύει να είναι δημοφιλής. Οι εσωκομματικές διαμάχες σχετίζονται κυρίως με την Ευρωπαϊκή πολιτική και τελικά δεν τη ρίχνουν οι ψηφοφόροι αλλά οι backbenchers των Tory. Ο John Major, μετριοπαθής ως χαρακτήρας, αναλαμβάνει να οδηγήσει τη Βρετανία σε κλίμα πολιτικής και κοινωνικής συναίνεσης. Προσπάθησε με κάθε τρόπο να αντιμετωπίσει την οικονομική ύφεση, καθώς και να επαναφέρει τον ενθουσιασμό των πολιτών για τις βικτωριανές αξίες και τη θρησκεία (“Back to the basics”). Η Κυβέρνησή του έχασε την αξιοπιστία της μετά την “Black Wednesday” και την απόσυρση της στερλίνας από τον ERM<sup>1046</sup>, και πολύ αργότερα όταν δημοσιοποιήθηκαν κάποια σημαντικά περιστατικά διαφθοράς.

Η εκπαίδευση δεν ήταν η πρώτη προτεραιότητα της Thatcher το 1979, καθώς ήθελε αρχικά να μειώσει τον πληθωρισμό και να περιορίσει την επιρροή των συνδικάτων. Στην αρχή έχρισε Υπουργό Παιδείας τον μετριοπαθή Mark Carlisle, ειδικό σύμβουλο τον Stuart Sexton, ενώ παράλληλα think tanks και study groups προσπαθούσαν να επηρεάσουν την κυβερνητική πολιτική. Όλα στρέφονταν γύρω από τις αρχές της *Νέας Δεξιάς* και διακρίνουμε ξεκάθαρα τη σύζευξη ενός φιλελεύθερου κομματιού που υποστηρίζει την ελεύθερη οικονομία και ενός παραδοσιακού που υπερασπίζεται την κρατική παρέμβαση. Ιδεολογικά δεν παραιτούνται από την επιθυμία τους να αναγεννηθούν τα direct grant grammar schools που κατήγγησαν οι Εργατικοί το 1975. Το 1981 αναλαμβάνει Υπουργός Παιδείας ο Keith Joseph, ο οποίος δεν επιθυμούσε συναίνεση αλλά υποστήριζε ένθερμα την ελεύθερη αγορά (γονεϊκή επιλογή και εκπαιδευτικά voucher). Οι Συντηρητικοί, στοχεύοντας να πάρουν τον έλεγχο της εκπαίδευσης, σχεδιάζουν νέο curriculum, ελέγχουν τους εκπαιδευτικούς για το πώς εφαρμόζουν το νέο αναλυτικό και για την εκπαίδευσή τους, και παρεμβαίνουν στο έργο των LEAs. Το 1985, η πρόταση του Joseph για σύνδεση της απόδοσης με τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών έφερε ως αποτέλεσμα έναν ολόκληρο χρόνο κινητοποιήσεων. Επαληθεύεται, ακόμα μια φορά, πως και στις δυο χώρες η σύνδεση απόδοσης και μισθού προκαλεί πάντα αντιδράσεις. Στα πρώτα χρόνια διακυβέρνησής τους δεν επιθυμούσαν επέκταση της εκπαίδευσης εξαιτίας της οικονομικής ύφεσης και αυτό συνοδεύτηκε από περικοπές δαπανών, με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος για ελιτισμό των Συντηρητικών σε σχέση με την ανώτατη εκπαίδευση. Στα Πανεπιστήμια δεν υπήρξε ανοικτή αντιπαράθεση αλλά ενισχύθηκε ο ανταγωνισμός και η ροή χρηματοδότησής τους ήταν ανισομερής. Η ακαδημαϊκή ελευθερία των Ανωτάτων Ιδρυμάτων εμπόδισε την Κυβέρνηση να επιβάλλει τι θα διδαχθεί, ενώ στα σχολεία ήταν πιο εύκολο να επιβληθεί η φιλοσοφία της. Το νέο curriculum υπηρετούσε τόσο την επιχειρηματικότητα όσο και την παράδοση. Για να εφαρμοστεί η πολιτική των Συντηρητικών χρησιμοποιήθηκε η *ρητορική της κρίσης*: κατηγορήθηκαν η γραφειοκρατία και οι εργαζόμενοι –για αυξημένες απαιτήσεις σε χρήματα, χαμηλή ποιότητα και πολιτικοποίηση του curriculum–. Για να προαχθεί η αγγλική εθνική ταυτότητα χρησιμοποιήθηκε η *ρητορική της λοιδορίας* (discourse of derision), ώστε να εμφανιστούν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των Εργατικών ως ακραία αντιβρετανικές, γραφειοκρατικές, πολιτικοποιημένες, απομακρυσμένες από τον κεντρικό ρόλο της εκπαίδευσης και να νομιμοποιηθεί η εκπαιδευτική πολιτική των Συντηρητικών. Όλα αυτά προετοίμασαν την κοινή γνώμη να δεχθεί τις αλλαγές του 1988-ERA για τις έννοιες *έθνος* και *οικογένεια*.

Το 1986 Υπουργός Παιδείας αναλαμβάνει ο Ted Baker, ώστε να μετριαστούν οι αντιδράσεις για τη ριζοσπαστική πολιτική του Keith Joseph, που τον έφερε σε αντιπαράθεση με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με μέρος των Tories οι οποίοι δεν συμφωνούσαν με τις επιλογές του. Το

<sup>1046</sup> European Exchange Rate Mechanism-ERM



1987 ξεκινά και η διεύρυνση της Ανώτατης Εκπαίδευσης ώστε τα Ιδρύματα μέσω της αύξησης των φοιτητών τους να επιβιώσουν σε συνθήκες ανταγωνισμού. Ξεκινούν να αξιολογούνται τα ερευνητικά τους προγράμματα, και με τους νόμους του 1988 και του 1992 τα Ιδρύματα λογοδοτούν στην κυβέρνηση, ενώ οι ακαδημαϊκοί στερούνται την αυτονομία και τη σιγουριά της θέσης εργασίας τους. Οι Εργατικοί θεωρούν ότι επήλθε ταξικός διαχωρισμός των Ιδρυμάτων (μόλις 12 Πανεπιστήμια λαμβάνουν το μισό της συνολικής χρηματοδότησης). Τα σχολεία προσανατολίζονται στην οικονομία της αγοράς. Το Local Management of Schools πήρε τον έλεγχο του προϋπολογισμού των σχολείων από τις LEAs και τον έδωσε στους διευθύνοντες των σχολείων. Οι ίδιοι απέκτησαν και τον έλεγχο του προσωπικού, της εκπαιδευτικής πολιτικής και των υλικών πόρων των σχολείων. Οι γονείς επέλεξαν αν το σχολείο θα αποχωρήσει από τη LEA (opt-out) και θα μετατραπεί σε grant-maintained (GMS), λαμβάνοντας απευθείας χρηματοδότηση από την κυβέρνηση. Το δικαίωμα των γονέων για επιλογή σχολείου έδωσε το έναυσμα στις επιθεωρήσεις να γίνουν περισσότερο αυστηρές. Οι αναφορές των επιθεωρητών πληροφορούν τους γονείς για τις αδυναμίες και τα δυνατά σημεία των σχολικών μονάδων. Τα σχολεία με τα καλύτερα αποτελέσματα προσελκύουν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και, καθώς η χρηματοδότηση είναι ανάλογη του αριθμού εγγεγραμμένων, τα σχολεία που δεν θεωρούνται επιτυχημένα παρακμάζουν και κλείνουν. Στο τέλος της δεκαετίας, η εκπαιδευτική πολιτική έχει στόχο την αποτελεσματική εκπαίδευση, την ισχυρή ηγεσία και τη διαφοροποίηση που θα αυξήσει τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Την περίοδο 1979-1990 καταγράφονται αρκετές περιπτώσεις όπου οι υπάλληλοι του DES καταφέρνουν να επιβληθούν στο Policy Unit –δηλαδή επικρατούν οι επιλογές τους σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική που προσπαθεί να εφαρμόσει η κυβέρνηση. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν η πράξη να εγκαταλειφθεί το 1983 το εκπαιδευτικό voucher και η υπαναχώρηση στην επιβολή National Curriculum με τον 1987 Education Reform Bill.

Ο 1988-Education Reform Act, γνωστός ως 'The Baker Act', μετέφερε σε μεγάλο βαθμό τον έλεγχο της εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας. Παράλληλα εισήχθησαν χαρακτηριστικά της ελεύθερης αγοράς. Οι αλλαγές που έφερε ο 1988-ERA επηρέασαν άρδην τον τρόπο δράσης των αξιολογικών διαδικασιών. Αναλύοντας τα χαρακτηριστικά του νομοσχεδίου ενδελεχώς, μπορούμε να κατανοήσουμε γιατί οι πολιτικοί αντίπαλοι των Συντηρητικών τους κατηγορούν πως εισήγαγαν λαθραία την επιλεκτικότητα. Θεσμοθετήθηκαν τα grant-maintained schools (GM) και διάφοροι νέοι τρόποι χρηματοδότησης των σχολείων. Ο νόμος για κάποιους προαναγγέλλει το voucher· το Local Management of Schools (LMS) μοιράζει τα χρήματα με βάση έναν τύπο που λαμβάνει υπόψη του τον αριθμό των μαθητών ανά σχολείο, και αν αυτό συνδυαστεί με τις ελεύθερες εγγραφές, τότε συμπεραίνουμε ότι μπορεί να προωθεί μια τέτοιου είδους αλλαγή. Ο νόμος έχει τα χαρακτηριστικά της διακυβέρνησης των Tories. Τα σχολεία λογοδοτούν στην κεντρική κυβέρνηση και εφαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα του DES, ενώ, μέσω των σωμάτων διοίκησής τους, διαχειρίζονται μια σειρά από θέματα όπως τα οικονομικά, τους διορισμούς και τις απολύσεις των εκπαιδευτικών κατά τρόπο που αρμόζει σε ένα αποκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης. Οι ενώσεις των εκπαιδευτικών αποδυναμώθηκαν, το εργασιακό τους φορτίο αυξήθηκε, ο έλεγχος της δουλειάς τους από διευθυντές και επιθεωρητές αλλά και το national curriculum τους στέρησαν την αυτονομία. Σε προηγούμενες περιόδους κυριαρχούσε ο ριζοσπαστισμός των δασκάλων, ενώ τη μετά ERA εποχή κυριάρχησε η ρητορική για 'λογοδοσία, πρόσβαση και επιτεύγματα'. Μαζί με τη μαχητικότητα των εκπαιδευτικών κάμψη γνώρισε και η μαχητικότητα των μαθητών, οι οποίοι μετά το 1990 προσηλώθηκαν στο πώς θα επιτύχουν στις εξετάσεις. Οι εξετάσεις των key-stages αύξησαν το άγχος όλων των ενεχομένων. Η δημοσίευση των πινάκων κατάταξης βοήθησε τους γονείς να επιλέξουν σχολείο αλλά αύξησε και αυτό με τη σειρά του το άγχος των εκπαιδευτικών και της διοίκησης των σχολείων. Η αποτυχία αντιμετωπίστηκε ως πρόβλημα που θα λυνόταν με την κουλτούρα απόδοσης που αναπτυσσόταν στα σχολεία. Το 'ατομικό συμφέρον' υπερίσχυσε και η γονεϊκή επιλογή δεν χρησιμοποιήθηκε για να λυθούν συλλογικά προβλήματα. Τα σχολεία λειτούργησαν με όρους ελεύθερης αγοράς και οι γονείς κάνουν 'σοφή επιλογή' όταν τα παιδιά τους γίνονται δεκτά από σχολικές μονάδες υψηλού κύρους, ευνοημένες σε πόρους και ανθρώπινο δυναμικό. Τα σχολεία συναγωνίζονται το ένα το άλλο για να κερδίσουν πελάτες όπως οι εταιρείες. Οι δαπάνες της

κυβέρνησης για την εκπαίδευση ακολουθούν το παιδί. Ο διευθυντής μετατράπηκε σε manager οργανισμού και τα μέλη του διοικητικού σώματος είχαν θεσμικό ρόλο. Για να έχουν έσοδα τα σχολεία θα έπρεπε να αυξήσουν τον αριθμό των μαθητών τους και ο τρόπος που γινόταν αυτό δεν ήταν πάντα νόμιμος. Όσα σχολεία δεν αντιμετώπιζον με επιτυχία τον ανταγωνισμό κλείνουν, καθώς για να αυξήσουν τους πόρους τους έπρεπε να προσελκύσουν μαθητές. Ο νόμος κατάφερε να υλοποιήσει βασικές κυβερνητικές επιδιώξεις, στις οποίες περιλαμβάνονταν η δημιουργία «εκπαιδευτικής αγοράς», η αποδυνάμωση των τοπικών αρχών και η επίρριψη ευθυνών στα σχολεία για τις περικοπές δαπανών που ακολούθησαν. Η κατάργηση της ILEA θεωρείται από πολλούς πως αποτελεί ακραία πράξη πολιτικής εμπάθειας. Η αξιολόγηση είναι αυτή που καλείται να ξεχωρίσει την ήρα από το στάρι. Η πληροφόρηση προς όλους τους ενεχομένους έχει συνδεθεί με την αναβάθμιση των standards αλλά και τη λογοδοσία. Το HMI είχε καταλυτικό ρόλο τόσο στην παροχή πληροφοριών όσο και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς ήταν αυτό που γνώριζε πως λειτουργούσαν εσωτερικά τα σχολεία. Η κυβέρνηση Thatcher το συμπεριέλαβε στους φορείς που έπρεπε να αναδιαρθρωθούν, αφού του είχε προσάψει την εγκόλπωση προοδευτικών και ανεπιθύμητων ιδεών. Ένα ακόμα πρακτικό ζήτημα, που τόνιζε την ανάγκη ανασχηματισμού του HMI, ήταν η αδυναμία του, εξαιτίας του μεγέθους του σώματος, να παρέχει τακτικές ποιοτικές επιθεωρήσεις σε όλα τα σχολεία. Οδηγηθήκαμε έτσι στην ψήφιση του *1992-Education (Schools) Act* και τη δημιουργία του Ofsted, ανεξάρτητα πλέον από το υπουργείο παιδείας, με βασική αρμοδιότητα την επιθεώρηση.

Μετά την απομάκρυνση της Thatcher από την ηγεσία των Συντηρητικών, ο Υπουργός Παιδείας Kenneth Clarke οικοδόμησε μια εσωτερική πολιτική για τον John Major που ήταν αρκετά συνεκτική ώστε να προσελκύσει ψηφοφόρους. Ενέταξε στο πρόγραμμα την ποιότητα, την επιλογή, τη διαφοροποίηση, το γονεϊκό χάρτη δικαιωμάτων, τη λογοδοσία και την επιθεώρηση. Ο Kenneth Clarke ενεπλάκη ενεργά στην επανεκλογή των Tory και η εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε για αυτόν το σκοπό. Η τάση ήταν να επικρατήσουν τα χαρακτηριστικά της αγοράς και αυτή έπρεπε να υποστηριχθεί από τακτικές και συχνές επιθεωρήσεις. Το δύσκολο αυτό έργο έβρισκε απροετοίμαστο το HMI και προοδευτικά καταλήξαμε στην επιλογή της δημιουργίας του Ofsted με την επικουρία του HMCI. Λίγο μετά την εκλογή του, ο Major ξεκίνησε την καμπάνια "*Back to Basics*", στοχεύοντας στην επιστροφή στις Βικτωριανές ηθικές αξίες. Υπουργός Παιδείας, μετά τις εκλογές, αναλαμβάνει ο John Patten. Καθώς μεγάλη μερίδα πολιτών αντιδρούν στην κατάργηση των comprehensive schools, η κυβέρνηση δοκιμάζει να περάσει την '*επιλογή-selection*' ως '*ειδίκευση-specialisation*'. Οι όροι με τους οποίους λειτουργούσε η επιλογή είχαν αντιστραφεί και τελικά το σχολείο ήταν αυτό που επέλεγε τους μαθητές που επιθυμούσε. Ο νόμος *1993-Education Act* αιτιολογείται με την έκδοση του White Paper "*Choice and Diversity*". Η εξειδίκευση ενθαρρύνεται, οι LEAs απαξιώνονται και προβάλλονται τα GM schools. Το curriculum αναθεωρείται το 1995 υπό την πίεση όλων. Οι δαπάνες για την παιδεία μειώνονται σε όλες τις βαθμίδες. Αρκετές από τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική ενσωματώθηκαν στις επιλογές της διάδοχης κυβέρνησης των Εργατικών.

Ο πρώτος και σημαντικότερος νόμος για την αξιολόγηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αυτό το διάστημα είναι ο *1992-Education (Schools) Act*. Με αυτόν ιδρύεται ο Ofsted, ο οποίος αναλαμβάνει με ιδιωτικούς αναδόχους να επιθεωρεί σχολεία και οι αναφορές του δημοσιεύονται. Ο νόμος δεν έγινε δεκτός με θετικά συναισθήματα από τους εκπαιδευτικούς, καθώς κατάφερε να τους γεμίσει άγχος με τη γραφειοκρατία, τον επικείμενο έλεγχο και με τα αρνητικά σχόλια του πρώτου διευθυντή του Οργανισμού Chris Woodhead. Πρόδρομος του Ofsted στην επιθεώρηση των σχολείων ήταν το HMI και η κατάσταση που επικρατούσε στο Φορέα ήταν συνυπεύθυνη για τη δημιουργία του νέου Οργανισμού. Το μέγεθος του HMI δεν το άφηνε να επιτελέσει το έργο για το οποίο προοριζόταν. Συνάμα, από το 1974 ο εκπαιδευτικός κόσμος δεν επιθυμούσε να επιθεωρείται από ένα κεντρικό εθνικό σώμα Επιθεωρητών. Το Σώμα δεν έμενε άπραγο και έκανε έρευνες που καταδείκνυαν την ανάγκη μεταρρυθμίσεων –μια από αυτές υποδείκνυε τα θετικά της δημιουργίας ενός εθνικού πλαισίου για το αναλυτικό πρόγραμμα. Το 1983 η Κυβέρνηση της Thatcher ζήτησε να αυξηθεί ο αριθμός των επιθεωρητών. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 είχε ξεκινήσει η έκδοση

της γνωστής αναφοράς *The HMI Annual Expenditure Exercise*. Η αναφορά χρησιμοποιείται για να ερμηνεύσει τη σύνδεση ποιότητας και διαθέσιμων πόρων στην εκπαίδευση. Οι αναφορές του HMI τυπώνονταν από το Υπουργείο σε περιορισμένο αριθμό και τα αποτελέσματα δεν δημοσιοποιούνταν. Η δημοσίευση των αναφορών ξεκινά μόλις το 1983. Το *Annual Expenditure Report* μετασηματίστηκε επί υπουργίας του Kenneth Baker σε *Annual Report on the State of Education in England*. Το νέο Report επικεντρώθηκε σε υποδείξεις σχετικά με το 'ποιος θα κάνει τι', ώστε να εξαλειφθούν τα αρνητικά στην εκπαίδευση και να διαχυθούν οι καλές πρακτικές. Παρά την επιθυμία της Κυβέρνησης για συνεχή πληροφόρηση και συμβουλές από το HMI, υπήρχε έντονη δυσφορία σχετικά με τις αναφορές του, που έκρυβαν μη κολακευτικά στοιχεία για το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό που στην πραγματικότητα την ενοχλούσε δεν ήταν η δουλειά του σώματος αλλά η δημοσιοποίηση των παραγόμενων αναφορών –ήταν πρακτικά αδύνατο στις αρχές του 1990 μια κυβέρνηση να δηλώσει δημόσια πως επιθυμεί να αποκρύψει πληροφορίες. Τα προσκείμενα στη δεξιά think-tanks θεωρούσαν φιλελεύθερο το HMI και το αντιμετώπιζαν με καχυποψία. Ταυτόχρονα για να υλοποιηθούν οι δεσμεύσεις του ERA χρειαζόταν ένα ακόμα ισχυρότερο σύστημα επιθεωρήσεων με τακτικό reporting. Την ανάγκη για αλλαγές στο ρόλο του HMI υπογράμμισε η εισαγωγή του National Curriculum που χρειαζόταν τακτική επιθεώρηση, ώστε να ελέγχεται η αποτελεσματικότητά του, και η 'big idea' του John Major για το Citizen's Charter. Το 1990/91 οι σημαντικότερες αποφάσεις για την εκπαίδευση λαμβάνονταν κεντρικά από την Κυβέρνηση. Για την επανεκλογή των Tory, οι Major και Clarke χρησιμοποίησαν και την εκπαίδευση. Η μεταστροφή προς την επικράτηση των χαρακτηριστικών της αγοράς έπρεπε να υποστηριχθεί από τακτικές και συχνές επιθεωρήσεις.

Θα μπορούσαμε να πούμε πως η Αγγλία πέρασε σε ένα "εμπορικό μοντέλο επιθεώρησης". Στους κόλπους του Ofsted συμπεριλήφθηκαν εξωτερικοί συνεργάτες. Ο Ofsted καλείται να αποτιμήσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, να δει αν γίνεται σωστή διαχείριση χρημάτων, να αναφέρει την πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών. Σε αντίθεση με τον τρόπο εργασίας του HMI, ο Ofsted έχει τυποποιημένες διαδικασίες, τα OFSTED Framework και Handbook. Ο Ofsted πιέζει άτυπα τα σχολεία να συμμορφωθούν με το πρότυπο που χρησιμοποιεί για να κάνει έλεγχο, εξαφανίζοντας ως ένα βαθμό την ποικιλομορφία. Αυτό επικυρώνει την άποψη πως «ο έλεγχος δεν είναι ουδέτερος αλλά επενεργεί όπου εφαρμόζεται». Μια διαδικασία ελέγχου ή επιθεώρησης συνδιαμορφώνει τα κριτήρια με τη χρήση των οποίων το προς αξιολόγηση αντικείμενο θα χαρακτηριστεί εξαιρετικό. Οι επιθεωρήσεις που διενεργούνται πλέον από τον Ofsted στην Αγγλία βρίσκονται σε αρμονία με τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας. Επιπρόσθετα, η έμφαση βρίσκεται στην αξιολόγηση της διδασκαλίας, σε αντίθεση με τις χώρες που εστιάζουν στις πρακτικές διοίκησης και στην οργάνωση και όχι στην επίδρασή τους στο μαθητή. Οι επιθεωρήσεις έχουν πλέον υψηλότατο κόστος και όλοι πιστεύουν πως σε κάποιο βαθμό θα βελτιώσουν τα σχολεία. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες δεν λειτουργεί ο αναμενόμενος κοινωνικός Δαρβινισμός. Υπάρχει η σκέψη η βελτίωση να επέλθει μέσω προσεγγίσεων που μοιάζουν με το quality assurance. Δηλαδή, να ανατεθεί στο εργατικό δυναμικό της σχολικής μονάδας η ευθύνη για την ποιότητα. Αυτό συνεπικουρείται από το γεγονός ότι οι ερευνητές πιστεύουν πως «οι άνθρωποι αγχώνονται όταν αξιολογούνται» και πως «οι άνθρωποι καταρρακώνονται όταν χαρακτηρίζονται ανεπαρκείς». Για να βελτιωθεί μια σχολική μονάδα η αποκάλυψη προσωπικών αδυναμιών μέσω της επιθεώρησης δεν πρέπει να προκαλεί τέτοιας έντασης αρνητικά συναισθήματα που τα θετικά στοιχεία να είναι αμελητέα.

Στο κοινοβούλιο Κυβέρνηση και Αντιπολίτευση αντιπαρατίθενται πολύ έντονα. Οι Εργατικοί επιτίθενται συντονισμένα κατά του νομοσχεδίου και του Κυβερνητικού έργου, προσπαθώντας να αποκομίσουν οφέλη στις επικείμενες εκλογές που απέχουν μόνο δύο μήνες. Μέρος της αντιπαράθεσης αφορά την αντικατάσταση του HMI, ενός σώματος που έχει αποδείξει την αξία του και έχει πολλές συμπάθειες, από τον Ofsted. Οι Συντηρητικοί τάσσονται υπέρ του νέου Οργανισμού και της κουλτούρας λογοδοσίας που θα αναπτυχθεί στα σχολεία και θα βελτιώσει την ποιότητά τους. Κυρίως, απευθύνονται στους γονείς που θα μπορούν με έγκυρη ενημέρωση να επιλέγουν με καθαρά κριτήρια το σχολείο που ταιριάζει στα παιδιά τους. Οι Εργατικοί μιλούν για ένα νομοσχέδιο

που θα “καταστρέψει την ποιότητα της εκπαίδευσης της χώρας” και μεταρρυθμίσεις “ανόητες, ασύνετες και εξαιρετικά επιζήμιες”. Επιμένουν στα “πραγματικά” για αυτούς προβλήματα της εκπαίδευσης που δεν είναι άλλα από την υποχρηματοδότηση και το μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη. Οι Liberal Democrats δεν συμφωνούν με τη διάλυση του HMI και ζητούν το μετασχηματισμό του Σώματος. Εντούτοις, όλοι τελικά συμφώνησαν με τις τροπολογίες και ο Ofsted δημιουργήθηκε. Ο νόμος άφησε κάποιο παράπονο σε όλες τις ομάδες των ενεχομένων (HMI, LEAs, τους πολιτικούς της Αριστεράς, τους right-wing lobbyists κ.α.).

Το πέμπτο μέρος του *Education Act 1993* αφορά τα σχολεία που αποτυγχάνουν και περιλαμβάνει διατάξεις που επεκτείνουν τον *1992 Education (Schools) Act*. Το White Paper του νόμου “*Choice and Diversity*” περιλαμβάνει μια σειρά από κεφάλαια που αναλύουν ζητήματα ποιότητας και αξιολόγησης. Στην εισαγωγή της Εισηγητικής υπερτονίζεται η βασική αρχή του φιλελευθερισμού ότι “το σχολείο συνεισφέρει το ίδιο στο άτομο και στην κοινωνία”. Το μέλλον της Βρετανίας παρουσιάζεται σε άμεση σύνδεση με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος [επίκληση στο συναίσθημα]. Αναφέραμε και πιο πάνω ότι οι Συντηρητικοί φαίνεται πως μηχανεύτηκαν έναν ωραίο τρόπο για να αποποιηθούν τις κατηγορίες που τους ήθελαν να επαναφέρουν την ‘επιλογή-selection’. Αυτό το έκαναν προβάλλοντας την ανάγκη να μετατραπεί η “ομοιομορφία-uniformity” σε “ποικιλομορφία-diversity”, την οποία παρουσιάζουν ως σύμφυτη με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Η Κυβέρνηση πιστεύει πως η ποιότητα αυξάνεται με μεγαλύτερη αυτονομία, εξειδίκευση, λογοδοσία, συχνές επιθεωρήσεις, τη γονεϊκή επιλογή, την παρέμβαση των γονιών σε θέματα του σχολείου και την αναζήτηση της αριστείας. Η ποιότητα μετριέται με συστηματική σχολική αξιολόγηση (assessment) και χρειάζεται «όλα τα σχολεία να υπόκεινται σε τακτική και αυστηρή επιθεώρηση (inspection) υπό το άγρυπνο βλέμμα του νέου και ισχυρού Chief Inspector των σχολείων». Στην καλύτερη ποιότητα των σχολείων συνεπικουρεί η χρήση της αποτίμησης (appraisal), που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εκτιμούν (evaluate) τις καλές πρακτικές των ομοτίμων τους. Το τμήμα της εισηγητικής για την ποιότητα κλείνει ως εξής: «*Επιτρέποντας οι πόροι να ακολουθούν τον μαθητή, εξασφαλίζουμε πως τα καλά σχολεία μπορούν να ευδοκιμήσουν*». Όσο αυξάνεται η αυτονομία των σχολείων τόσο μεγαλύτερη είναι η λογοδοσία προς τους γονείς, τους εργοδότες και την ευρύτερη κοινότητα. Ο *Education Act 1980* απαιτούσε την έκδοση δεδομένων απόδοσης στα σχολικά έντυπα, η απαίτηση αυτή ενισχύθηκε το 1986 και το 1988 και κορυφώθηκε στον *Education (schools) Act 1992*, ο οποίος προέβλεπε τη δημοσιοποίηση δεδομένων για την απόδοση και τη σχολική φοίτηση, καθώς και την έκδοση των αναφορών των επιθεωρήσεων κάθε 4 χρόνια. Το White Paper παρουσιάζει τη φοίτηση ως τη Λυδία Λίθο της ικανότητας του σχολείου να λειτουργεί σωστά. Όλο αυτό το νομοθετικό πλαίσιο ενισχύει τη λογοδοσία. Από την εισηγητική του *Education Act 1993* απομονώνουμε πως η Κυβέρνηση μετατοπίζει τις ευθύνες για τη σωστή λειτουργία του σχολείου στην ισχυρή ηγεσία. Βέβαια μοιάζει βολικό για μια Κυβέρνηση να αποποιείται των ευθυνών της λέγοντας πως “*Ένα “καλό σχολείο” δεν είναι απαραίτητα αυτό που ξοδεύει περισσότερα χρήματα, αυτό με το μικρότερο αριθμό μαθητών ανά τάξη, με τις μεγαλύτερες βιβλιοθήκες, τα καλύτερα κτίρια και εγκαταστάσεις, αλλά αυτό με σημαντική γονεϊκή ανάμειξη, ελεύθερο από υπερβολικό εξωτερικό έλεγχο και κανονισμούς, με υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικούς υπό την ισχυρή ηγεσία των διοικήτων*”.

Στο Κοινοβούλιο οι συζητήσεις είναι εξαιρετικά αποκαλυπτικές για την ιδεολογική καταβολή των ενεχομένων. Ο Υπουργός για να αντικρούσει την πολυδιαφημιζόμενη ισότητα των Εργατικών μιλά για *αριστερό ιδεολόγημα που επιζητούσε την ομοιομορφία και τη συμμόρφωση*. Οι ίσες ευκαιρίες για τους Συντηρητικούς είναι η δυνατότητα να εκμεταλλευτείς τις δυνατότητές σου (αρχή του φιλελευθερισμού). Η Κυβέρνηση θέλει να ενισχύσει την ανταγωνιστικότητα της εκπαίδευσης στο νέο αιώνα. Οι Εργατικοί υπογραμμίζουν πως τα σχολεία δεν λειτουργούν σε “κενό” και ως εκ τούτου δεν μένουν ανεπηρέαστα από τη φτώχεια και την ανεργία που μαστίζουν τη χώρα και αποθαρρύνουν την επιτυχία τους. Η επιλογή θα είναι εφικτή μόνο για όσους έχουν οικονομική άνεση. Τα σχολεία ανταγωνίζονταν έως τώρα με την προϋπόθεση πως ασκούν ένα δημόσιο λειτούργημα και δρούσαν συνεργατικά. Ο ανταγωνισμός πλέον σκληραίνει αφού πρέπει να εξασφαλισθούν μαθητές και πόροι. Οι Liberal Democrats πιστεύουν πως η Κυβέρνηση αναζητά

ευθύνες και στρέφει την κριτική αλλού. Δεν διστάζει να ρίξει το φταίξιμο σε γονείς, μαθητές, δασκάλους, LEAs. Η Κυβέρνηση επιθυμεί την επέκταση των ιδιωτικοποιήσεων, του opt-out και την απεμπλοκή των LEAs. Τέλος, επισημαίνουν και την απαξίωση των εκπαιδευτικών (μισθοί, συνθήκες εργασίας κ.λπ.). Η απάντηση προς την Αντιπολίτευση από τους Συντηρητικούς έχει επίκεντρο την αυστηρή επιθεώρηση από την οποία θα πηγάζουν όλες οι δράσεις βελτίωσης των σχολείων.

Ο νόμος *School Inspections Act 1996* ενοποίησε τις διατάξεις του Education (Schools) Act 1992 με αυτές του πέμπτου μέρους του *Education Act 1993* και πέρασε τις φάσεις του first, second και third reading χωρίς να γίνει κανένα debate.

Ο *Education Act 1997* ψηφίζεται από τη Βουλή λίγο πριν τις εκλογές του Μαΐου του 1997 στις οποίες οι Tories χάνουν. Ο γενικός αυτός νόμος εφαρμόζεται και από την επόμενη Κυβέρνηση των Εργατικών. Το έκτο μέρος «*INSPECTION OF LOCAL EDUCATION AUTHORITIES AND SCHOOL INSPECTIONS*» επεκτείνει την εξουσία του Ofsted στην επιθεώρηση του έργου των LEAs –όσον αφορά την παρακολούθηση και την υποστήριξη των σχολείων. Για το Second Reading debate του Education Bill ετοιμάστηκε ένα *Library Research Paper* [το 96/101] που περιγράφει το υπόβαθρο και τις διατάξεις του νομοσχεδίου. Το τμήμα του *Paper* που αφορά στην αξιολόγηση των LEAs αποκαλύπτει ότι η αρχική ιδέα ανήκει στον ίδιο τον Πρωθυπουργό, ενώ στη συνέχεια προτάθηκε από τους διευθυντές εκπαίδευσης δύο περιοχών και ακολούθησαν οι προτάσεις του Chris Woodhead. Στην αναφορά, μέσω έκδηλης διακειμενικότητας [αποσπάσματα από τη Λευκή Βίβλο (Ιούνιος 1996) “*Self-Government for Schools*”], απαριθμούνται και οι κύριες λειτουργίες που πρέπει να αναλάβει μια LEA. Κατά αυτόν τον τρόπο αποδεικνύεται και η αναγκαιότητα της επιθεώρησης των τοπικών αρχών.

Το νομοσχέδιο έρχεται για συζήτηση λίγο πριν οι Συντηρητικοί, μετά από 18 χρόνια, εγκαταλείψουν τη διακυβέρνηση της χώρας. Η Κυβέρνηση υπογραμμίζει την πίστη της στην επιλογή, την οποία θεωρεί ισοδύναμη με τη δυνατότητα για αριστεία. Κατηγορεί ευθέως τους Εργατικούς πως δεν συντάσσονται με την επιλογή, αλλά φροντίζουν “τα δικά τους παιδιά” να έχουν αυτήν τη δυνατότητα. Οι βουλευτές των Συντηρητικών φέρνουν παραδείγματα σχολείων που καταστράφηκαν από λάθος διοικητικές ενέργειες των LEAs, χωρίς να διστάσουν να τονίσουν πως στις περισσότερες περιπτώσεις αυτές βρίσκονταν στα χέρια των Εργατικών. Επικροτούν τις επιλογές του HMCI Chris Woodhead, που είχε το θάρρος να τα βάλει με το εκπαιδευτικό κατεστημένο. Οι Εργατικοί επικαλούνται περιπτώσεις περιοχών όπου το εξαιρετικά επιλεκτικό σύστημα ήταν επιζήμιο για τους μαθητές. Συμβιβαστικοί εμφανίζονται οι Liberal Democrats που εντοπίζουν καλά στοιχεία στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ ταυτόχρονα δεν παραλείπουν να μιλήσουν για τις απαραίτητες βελτιώσεις, ώστε η Βρετανία να επιτύχει στην ολοένα αυξανόμενη παγκόσμια αγορά. Το σοσιαλδημοκρατικό κόμμα της Ουαλίας (Plaid Cymru) αντιτίθεται στην επιθεώρηση κάποιων λειτουργιών των LEAs από τον Ofsted, χαρακτηρίζοντας την πρόθεση απαράδεκτη. Στηρίζει την άποψή του στο γεγονός πως οι LEAs είναι δημοκρατικά όργανα και έχουν ήδη υποβληθεί σε πάρα πολλούς κανονισμούς που έχουν υπαγορευτεί από την κεντρική εξουσία.

Τόσο στην Αγγλία όσο και στην Ελλάδα, όταν μια “δύσκολη” επιλογή εκπαιδευτικής πολιτικής υλοποιείται από ένα κόμμα –π.χ. όταν αυτή υπαγορεύεται από οικονομική δυσπραγία– και αυτό αποχωρεί από την εξουσία, ο αντικαταστάτης του διατηρεί τη συγκεκριμένη πολιτική αν του ταιριάζει ιδεολογικά, παρά το γεγονός ότι όντας στην Αντιπολίτευση την καταδίκασε.

Ο *Further and Higher Education Act 1992*, υλοποιώντας δύο White Paper του 1991, διευρύνει τον τομέα της Ανώτατης εκπαίδευσης αποδίδοντας στα πολυτεχνικά ιδρύματα τη θεσμική υπόσταση των πανεπιστημίων. Τα κολλέγια σταματάνε να βρίσκονται υπό την εποπτεία των LEAs, έχουν τα δικά τους διοικητικά συμβούλια και διαχειρίζονται τα οικονομικά τους (Funding Councils).

Το White Paper *Higher Education: A New Framework* ήταν αυτό που έθεσε τις βάσεις για την απαρχή των αλλαγών με στόχο να τερματιστεί η διάκριση μεταξύ πανεπιστημίων, πολυτεχνικών σχολών και κολλεγίων. Ουσιαστικά εισήχθη η λογική της κατάλυσης των εμποδίων μεταξύ των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών ροών. Οι αλλαγές που προέβλεπε ήταν μεγάλου εύρους και περιλάμβαναν: τη χρηματοδότηση της διδασκαλίας και της έρευνας, τις εξουσίες για την απονομή

διπλωμάτων και τη διασφάλιση της ποιότητας, τους τίτλους των Ιδρυμάτων και τη διακυβέρνησή τους, τις αμοιβές και τις συνθήκες εργασίας. Η ευθύνη της ποιότητας της διδασκαλίας περνά στα ίδια τα Ιδρύματα. Η λογοδοσία στους σπουδαστές των Ιδρυμάτων για την ποιότητά τους αναμένεται να αυξήσει τον ανταγωνισμό. Στο Paper αναλύονται όλες οι συνιστώσες της διασφάλισης ποιότητας: Quality control, Quality audit, Validation, Accreditation, Quality assessment. Οι εξωτερικοί μηχανισμοί ελέγχου ποιότητας κρίνονται απαραίτητοι, ώστε να φανεί αν τα Ιδρύματα είναι σε σωστή πορεία για την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής αποστολής τους. Εκτός των άλλων δομών που θα δημιουργηθούν στα Ανώτατα Ιδρύματα, θεωρείται απαραίτητη, μέσα σε κάθε Funding Council, η ύπαρξη μιας ομάδας αξιολόγησης ποιότητας (quality assessment unit). Τα Χρηματοδοτικά Συμβούλια θα λαμβάνουν πληροφορίες για την ποιότητα και από το quality audit unit. Ο ρόλος τους θα είναι ευρύς, καθώς θα πρέπει να παρακολουθούν την ανάπτυξη των δεικτών απόδοσης, τις πολιτικές εισαγωγής στα ιδρύματα και τις μεταβολές στο προφίλ των σπουδαστών, τους συνδέσμους με τη βιομηχανία και το εμπόριο, και τη σχέση των παροχών τους με τη βιομηχανία και το εμπόριο. Η Κυβέρνηση δομεί τα Funding Councils με στόχο να δύνανται να παρέχουν γενικές πληροφορίες για την ποιότητα της Ανώτατης εκπαίδευσης.

To White Paper *Education and training for the 21<sup>st</sup> century: the challenge to colleges* εκφράζει την πρόθεση της Κυβέρνησης να απομακρυνθούν από τον έλεγχο των LEAs τα further education colleges και τα sixth form colleges, και η χρηματοδότησή τους να περάσει σε Funding Councils που θα χρηματοδοτούνται απευθείας από την ίδια. Τόσο ο αριθμός των σπουδαστών σε αυτά (2.000.000) όσο και το ποσό που θα διαχειρίζονται τα Συμβούλια τα οποία θα ιδρυθούν για τα κολλέγια (£2.000.000.000) είναι σημαντικά. Τα Συμβούλια πρέπει να στελεχωθούν από άτομα με ισχυρό ακαδημαϊκό και επαγγελματικό προφίλ. Εκτός της κατανομής των πόρων, θα διασφαλίζουν την ύπαρξη επαρκών full-time courses, θα παρέχουν συμβουλές στον Υπουργό Παιδείας για την οργάνωση των κολλεγίων και θα εισηγούνται για το ύψος των διδάκτρων τους. Συνάμα, τα κολλέγια θα αποκτήσουν εταιρική υπόσταση, θα μπορούν να λαμβάνουν χορηγίες, να έχουν δικό τους προσωπικό, να διαχειρίζονται μόνα τους κεφάλαια και πόρους και να παρέχουν άλλες υπηρεσίες εκπαίδευσης μέσω συμβάσεων. Καθώς από τη δεκαετία του 1970 οι περισσότερες LEAs ήταν με το μέρος των Εργατικών, η κυβέρνηση Major δεν επιθυμεί να συμπεριλάβει αντιπροσώπους τους στα Σώματα Διοίκησης (Governing Bodies) των κολλεγίων. Σε κάθε περίπτωση, οι Συντηρητικοί δίνουν προτεραιότητα στα συμφέροντα των φορολογούμενων πολιτών. Σε αυτό το κλίμα βρίσκεται και η πρόθεση της Κυβέρνησης οι εκπαιδευτικοί της μεταλυκειακής εκπαίδευσης να διαπραγματεύονται ατομικά με τον εργοδότη (ίδρυμα) για το καθεστώς εργασίας και αμοιβής τους. Οι Συντηρητικοί προτιμούν την ατομική διαπραγμάτευση και αποφεύγουν να εμπλέξουν τις επαγγελματικές ενώσεις και τα συνδικάτα. Θα υπάρχουν τρία επίπεδα διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τα κολλέγια. Θα έχουν τα ίδια την ευθύνη για τον έλεγχο της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχουν με τη χρήση δεικτών απόδοσης. Θα πιστοποιούνται από φορείς οι οποίοι θα εγγυώνται την ποιότητα των προσόντων που παρέχονται από τα κολλέγια. Τέλος, θα ελέγχονται εξωτερικά από το HMI και συμβούλους των LEAs. Η εξωτερική αυτή αξιολόγηση θα συνεισφέρει στην απόφαση για την κατανομή των κονδυλίων.

Οι μεταρρυθμίσεις στο χώρο της Ανώτατης εκπαίδευσης είναι πιο δραστικές, καθώς αυτός είναι άμεσα συνδεδεμένος με τις επιχειρήσεις. Τα Ιδρύματα ανταγωνίζονται, οργανώνονται σύμφωνα με τις αρχές της αγοράς και δίνουν έμφαση στην αποτίμηση της ποιότητας με τη χρήση «δεικτών επίδοσης». Σύμφωνα με το άρθρο 70 του νόμου, τα Funding Councils θα είναι υπεύθυνα για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχουν τα ιδρύματα τα οποία χρηματοδοτούν και είναι υποχρεωμένα να ιδρύσουν μια επιτροπή (*Quality Assessment Committee*), η οποία θα έχει συμβουλευτικό ρόλο για την αξιολόγηση της ποιότητας. Τα μέλη αυτών των επιτροπών δεν επιτρέπεται να είναι και μέλη των Funding Councils. Ο νόμος καταργεί το CCNA και θεσπίζει νέες διαδικασίες ποιοτικού ελέγχου και διαπίστευσης των ακαδημαϊκών τίτλων. Τονίζουμε πως όλα δείχνουν ότι η κατανομή των κρατικών κονδυλίων θα γίνεται κυρίως με βάση τις διαδικασίες παρακολούθησης ποιότητας (quality audit) και αξιολόγησης της ποιότητας (quality assessment).

Στο κοινοβούλιο οι Συντηρητικοί δηλώνουν έντονα ότι είναι αποφασισμένοι να πετύχουν καλύτερα standards παντού. Τάσσονται υπέρ της απεμπλοκής των LEAs από τη διοίκηση και τον έλεγχο των κολλεγίων. Ο Υπουργός Παιδείας δηλώνει ανεπιφύλακτα ότι η αξιολόγηση της ποιότητας των Ιδρυμάτων θα βελτιώσει την αποτελεσματικότητά τους. Η κατάργηση της διαχωριστικής γραμμής μεταξύ πανεπιστημίων, πολυτεχνείων και κολλεγίων στοχεύει στη μαζική συμμετοχή στην ανώτατη και τη μεταλυκειακή εκπαίδευση, η οποία θα βοηθήσει τους νέους να βρουν και να διατηρήσουν την εργασία τους. Επιθυμία της Κυβέρνησης είναι να δοθεί έμφαση στην ποιότητα, στις διαδικασίες παρακολούθησης ποιότητας, στην αξιολόγηση της ποιότητας και τέλος στη με βάση την αξιολόγηση κατανομή των κονδυλίων. Οι Συντηρητικοί τονίζουν την επιθυμία τους, μέχρι το τέλος της δεκαετίας, ένας στους τρεις νέους να επωφελείται από την υψηλής ποιότητας ανώτατη εκπαίδευση. Πιστεύουν ότι η κατάργηση των φραγμών μεταξύ πανεπιστημιακής και ανώτερης τεχνικής/επαγγελματικής εκπαίδευσης θα έχει ως αποτέλεσμα οι πολίτες να βοηθήσουν τη χώρα για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Δηλώνουν ότι δεν επιθυμούν ο ποιοτικός έλεγχος να αποτελεί δούρειο ίππο και να εισάγει παρέμβαση στην ακαδημαϊκή ελευθερία. Οι Εργατικοί είναι επιφυλακτικοί για το εάν το Σώμα Ποιότητας (quality body) θα είναι ανεξάρτητο και δεν θα ελέγχεται από την κυβέρνηση ή από κάποιο καρτέλ θεσμών. Επίσης, θεωρούν πως, καθώς η πρόβλεψη για την αξιολόγηση της ποιότητας μένει εξ ολοκλήρου στα χέρια των συμβουλίων χρηματοδότησης, υπάρχει κίνδυνος η ποιότητα να θυσιαστεί για λόγους κόστους. Στέκονται κατά βάσιν στο γεγονός πως το νομοσχέδιο είναι πολύ διαφορετικό από το White Paper. Τους ενοχλεί ιδιαίτερα η πλήρης απεμπλοκή των LEAs από τις διαδικασίες και παρέχουν μια σειρά από επιχειρήματα υπέρ της ανάμειξής τους (έγκαιρη επέμβαση, ικανοποίηση του HMI από τον τρόπο που επιτελούν το καθήκον τους κ.λπ.). Κλασικά, κατηγορούν την κυβέρνηση για συρρίκνωση της χρηματοδότησης για την ανώτατη εκπαίδευση. Οι Liberal Democrats ταυτίζονται με την άποψη πως “η ανάγκη για τη διασφάλιση της ποιότητας στα πανεπιστήμια δεν αμφισβητείται”. Ωστόσο, δεν συμφωνούν με τις αξιολογικές διαδικασίες. Διαφωνίες σχετικά με τις διαδικασίες και την επιτροπή αξιολόγησης έχει και το Social Democratic Party, το οποίο κάνει λόγο για εισβολή στις ακαδημαϊκές υποθέσεις. Το SDP ζητά τροποποιήσεις που θα ισορροπήσουν τη λογοδοσία για τη χρήση του δημόσιου χρήματος και την αυτονομία των ιδρυμάτων.

### **Η Περίοδος 1997-2010**

Οι New Labour έρχονται στην εξουσία το 1997, μετά από 18 χρόνια διακυβέρνησης των Συντηρητικών. Την ηγεσία του κόμματος έχει αναλάβει πλέον ο Tony Blair και οι Εργατικοί έχουν εγκαταλείψει την εμμονή να ελέγχει το κράτος τις κρίσιμες βιομηχανίες, ενώ ενστερνίστηκαν και το άνοιγμα της οικονομίας στην ελεύθερη αγορά. Οι επιλογές τους, στη συνέχεια, ήταν πιο κοντά στη “Νέα Δεξιά” παρά στο Σοσιαλισμό. Το κόμμα εκτός των εθνικοποιήσεων απαρνήθηκε και την επιδοματική πολιτική αλλά και τις στενές σχέσεις με τα συνδικάτα. Για να καταπολεμηθεί η φτώχεια θεσπίστηκαν φόροι και μπήκε όριο στον κατώτατο μισθό. Μαζί με τις πολιτικές τους μεταλλάχθηκε και ο λόγος τους, ο οποίος πλέον επικεντρώνεται στην κοινωνική ένταξη αντί της ισότητας. Η λέξη “καπιταλισμός” δεν ακούστηκε ποτέ από τους Labour καθώς προτιμούν την “αγορά”, αλλά η αποδοχή της ρητορικής του έφερε στις τάξεις του κόμματος την εύπορη μεσαία τάξη και την ανώτερη εργατική. Ο περίφημος *Τρίτος Δρόμος* των New Labour συναίρεσε στοιχεία από τη σοσιαλδημοκρατία και το συντηρητισμό και υπερέβη το χάσμα μεταξύ της «παλιάς» αριστεράς και της «νέας» δεξιάς. Προσπάθησαν να λύσουν τα παλιά προβλήματα με νέα οπτική· να γίνουν αποτελεσματικοί, παραμένοντας ‘συμπονετικοί’. Οι Εργατικοί προβαίνουν σε μια σειρά σημαντικών μεταρρυθμίσεων στο δημόσιο τομέα, σημειώνουν πρόοδο στην ειρηνευτική διαδικασία στη Βόρεια Ιρλανδία (*Good Friday Agreement-1998*), εκχωρούν εξουσίες στη Σκωτία και την Ουαλία, ψηφίζουν ένα σημαντικό νόμο για τα ανθρώπινα δικαιώματα και διαχειρίζονται μια σειρά κρίσεων που σχετίζονταν με τρομοκρατικές ενέργειες. Όταν οι Εργατικοί αναλαμβάνουν την εξουσία ο γενικός πληθυσμός στη Βρετανία ευημερεί και η κοινωνία βρίσκεται σε ηρεμία, παρά το γεγονός ότι η Βρετανική κοινωνία εξακολουθεί να είναι βαθιά ταξική. Η ισχυρή θέση της λίρας τους κάνει να μην επιθυμούν την ένταξή τους στο Ενιαίο Νόμισμα το 2002. Η καλή κατάσταση της οικονομίας οδηγεί στην επανεκλογή των Εργατικών το 2001 και το 2005. Μέρος της ευημερίας των

ιδιωτών στηρίχθηκε σε υπέρμετρο δανεισμό, με την κατανάλωση μέσω πιστωτικών καρτών και τα δάνεια να αλλάζουν τις ισορροπίες στην αγορά ακινήτων αλλά και στον τομέα των επενδύσεων. Η οικονομική κρίση που έμοιαζε μακριά το 2000 δεν απεφεύχθη το 2007. Ακολούθησε κρατικοποίηση τραπεζών που κατέρρεαν, δημοσιονομικό έλλειμμα και δημόσιο χρέος που γιγαντώθηκαν, ενώ επήλθε και διεύρυνση της οικονομικής ανισότητας που έβαλε φραγμό στη διαγενεακή κινητικότητα. Άλλη σημαντική κοινωνική αλλαγή ήταν η μείωση της εξουσίας της εκκλησίας. Στα θετικά της διακυβέρνησής τους συγκαταλέγεται και η ικανοποιητική διαχείριση των μεγάλων ρευμάτων μεταναστών από όλες τις γωνίες του πλανήτη –μετά το 1997 συνέρρευσαν στη Βρετανία περισσότεροι από 1,5 εκατομμύριο μετανάστες. Η κυβέρνηση Blair ενεπλάκη σε μια σειρά από πολεμικές συρράξεις, υλοποιώντας τον *“φιλελεύθερο παρεμβατισμό”* και διαφημίζοντας το *“Δόγμα της Διεθνούς Κοινότητας”*. Η συνεχής υποστήριξη του Bush και των επιλογών του στοίχισε στον Tony Blair την πρωθυπουργία. Στις 27 Ιουνίου του 2007 παραιτήθηκε και την ίδια μέρα ανέλαβε ο Gordon Brown. Ο Brown και οι υπουργοί του άφησαν το πρώτο διάστημα στους Βρετανούς τις καλύτερες εντυπώσεις για τις ικανότητές τους. Ο Brown δεσμεύτηκε για παγκόσμια δικαιοσύνη, διαπραγματεύτηκε την ακύρωση των χρεών των φτωχότερων χωρών, τριπλασίασε τον αναπτυξιακό προϋπολογισμό και έλαβε μέτρα για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής. Οι κρίσεις που αντιμετώπισε αποτελεσματικά στη θητεία του ήταν αρκετές (τρομοκρατικές επιθέσεις, ακραία καιρικά φαινόμενα, πολιτική κακοδιαχείριση, κρίση στο retail banking, αστυνομική έρευνα για τα οικονομικά του κόμματος των Εργατικών κ.α.), ωστόσο η κυβέρνηση συναντήθηκε με την παγκόσμια χρηματοπιστωτική κρίση του 2008. Ακολούθησαν υψηλός πληθωρισμός, αυξήσεις σε καύσιμα και τρόφιμα, ύφεση στην κτηματαγορά, αύξηση επιτοκίων δανεισμού, υποχώρηση της παραγωγής και της ανάπτυξης, κατάρρευση της αξιοπιστίας των τραπεζών, αύξηση της ανεργίας, συρρίκνωση της οικονομίας κατά 5,5%. Την οικονομική κρίση διαδέχθηκε μια πολιτική και στη συνέχεια αποκαλύφθηκαν μια σειρά από οικονομικά σκάνδαλα στα οποία εμπλέκονταν βουλευτές της κυβέρνησης. Η επόμενη Κυβέρνηση ήταν Συνασπισμού και σχηματίστηκε το 2010 από τους Conservatives και τους Liberal Democrats.

Οι Εργατικοί στόχευαν να αυξήσουν τις δαπάνες για τη δημόσια παιδεία, ώστε το επίπεδό της να την καθιστά ελκυστική για όλους. Οι δομικές αλλαγές των Συντηρητικών για την αναμόρφωση της ποιότητας, την αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης είχαν γίνει αποδεκτές (national curriculum, league tables, local management of schools), ενώ τέθηκε υπό αμφισβήτηση ο *“κεντρικός έλεγχος”*. Επιπλέον, είχαν με το μέρος τους τον εκπαιδευτικό κόσμο. Δεν διαφωνούσαν ούτε με το σενάριο της επωφελούς συνεργασίας με τον ιδιωτικό τομέα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς οι ιδιώτες θεωρούνταν εξαιρετικά ικανοί στη διαχείριση της αλλαγής και της καινοτομίας. Βλέπουμε λοιπόν ότι την περίοδο αυτή ο τρόπος λειτουργίας και διοίκησης των σχολείων εκφράζει τα συμφέροντα του ιδιωτικού τομέα, ενώ παράλληλα στην Ανώτατη εκπαίδευση οι απαιτήσεις της αγοράς συνδέονται με τα προγράμματα των Ιδρυμάτων. Η εκπαίδευση, απόλυτη προτεραιότητα της Κυβέρνησης Blair, αποτελεί εργαλείο για τη δημιουργία σημαντικού συγκριτικού πλεονεκτήματος. Συνάμα, οι Εργατικοί χρησιμοποίησαν την παγκοσμιοποίηση ώστε να επιτύχουν τη νομιμοποίηση των κυβερνητικών δράσεων για την εκπαίδευση. Ο λόγος τους κατακλύστηκε από λέξεις/φράσεις συνθήματα: *‘έλεγχος’, ‘διαχείριση αλλαγής’, ‘μικρή ανοχή στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών’, ‘εστίαση στις ICT’, ‘εκπαίδευση με στόχευση στην εργασία’, ‘ανάγκη για κοινωνική ενσωμάτωση’*. Ονειρεύονταν να δημιουργήσουν εργατικό δυναμικό που θα αποτελείται από *‘καινοτόμους’* και *‘ευέλικτους’* ανθρώπους οι οποίοι θα εργάζονται σε θέσεις που απαιτούν υψηλή τεχνολογική εξειδίκευση. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται από το Blair ως *«δυνάμεις του συντηρητισμού»* που το κράτος τους είχε ανεπιτυχώς εμπιστευτεί την εκπαίδευση. Εξέλιξη της επιλεκτικότητας αποτελεί το βασικό δόγμα της πολιτικής των Εργατικών που δεν είναι άλλο από την *“εξειδίκευση”*. Η σύμπραξη δημόσιου και ιδιωτικού τομέα κατέληξε στο να αναμειγνύονται οι ιδιώτες στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για να επιτευχθούν οι στόχοι αποτελεσματικότητας αναγκαία συνθήκη αποτελούσε η ύπαρξη αξιολογικών διαδικασιών, καθώς και η δημιουργία μιας σειράς οργανισμών ελέγχου (Ofsted, Teacher Training Agency, QCA, Excellence in Cities του DfES, Διευθύνσεις του DfES με



ειδίκευση στα *standards* και την αποτελεσματικότητα κ.λπ.). Οι αλλαγές αρχικά ‘ξεβόλεψαν’ τους εκπαιδευτικούς, των οποίων τα συνδικάτα είχαν αποδυναμωθεί, αλλά μακροπρόθεσμα τις υιοθέτησαν. Οι Συντηρητικοί το 1990 στόχευσαν στη διεύρυνση της Ανώτατης εκπαίδευσης, μετά από μια μακρά περίοδο (1944-1990) κατά την οποία το Πανεπιστήμιο εκπαίδευε μόνο μια μικρή ελίτ. Οι New Labour αντιμετώπισαν τη διεύρυνση ως τρόπο που συνδράμει στο καλό του έθνους, και έκαναν ότι μπορούσαν ώστε τα Ανώτατα Ιδρύματα να δημιουργήσουν συνθήκες καινοτομίας και συγκριτικού πλεονεκτήματος σε τομείς που θα ενισχύσουν την εθνική οικονομία. Παρά τα μέτρα που έλαβαν για να παραμένουν στο εκπαιδευτικό σύστημα οι σπουδαστές που προέρχονται από την εργατική τάξη, τα περιώνυμα ιδρύματα δεν έπαψαν να κατακλύζονται από όσους ανήκαν σε ανώτερες κοινωνικοοικονομικά τάξεις. Τόσο οι Συντηρητικοί όσο και οι Εργατικοί προσπάθησαν τόσο πολύ να συνδέσουν το Πανεπιστήμιο με την αγορά εργασίας, που τα συμβούλια διοίκησης έμοιαζαν να εξυπηρετούν εξωτερικά συμφέροντα και οι συνθήκες εργασίας φαινόταν ανυπόφορες (εργασιακή ανασφάλεια, εντατικοποίηση εργασίας, προσωρινά συμβόλαια, ποσοτική μέτρηση ερευνητικής επιτυχίας –journal ranking, citation rates, impact factors, εξωτερικές χρηματοδοτήσεις). Η ομοιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής Εργατικών και Συντηρητικών αποκαλύπτεται και από το χειρισμό των grammar schools. Αρχικά διακήρυσσαν πως δεν ανέχονται την επιλογή (“*No selection, either by examination or interview, under a Labour government*”) και έπειτα ανασκεύασαν σε “*no further selection*”. Τα πρόσωπα με μεγάλη επιρροή που καταφέρνουν, συνήθως για δικούς τους ιδιοτελείς λόγους, να είναι στο προσκήνιο και να επιβάλλουν τις επιλογές τους είναι σύνηθες φαινόμενο τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Βρετανικά δεδομένα. Οι “ειδικοί σύμβουλοι” στιγμάτισαν τις κυβερνήσεις Blair. Στην εκπαίδευση, η μορφή του Andrew Adonis στοιχειώνει τους υπουργούς παιδείας, ενώ για τον Cyril Taylor η Υπουργός των Εργατικών Estelle Morris δήλωνε πως «είχε περισσότερη επιρροή από οποιαδήποτε LEA». Μετά τα μισά της δεκαετίας του 2000, Εργατικοί και Συντηρητικοί δεσμεύονται αμφότεροι στην επιλογή και την ποικιλομορφία. Η σύγκριση των προγραμματικών δηλώσεών τους, πριν τις εκλογές του 2005, αναδεικνύει ότι τα δύο κόμματα χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα και μοιράζονται τις ίδιες ιδέες και προσδοκίες. Δίνουν βάρος στην εξατομίκευση, την επιλογή και την ευελιξία. Οι Συντηρητικοί επιθυμούν να μην λειτουργούν εφεξής ‘*large, one-size-fits-all, state institutions*’ και οι Εργατικοί να καταργηθεί το ‘μονολιθικό’ μοντέλο ‘*a basic and standard product for all*’. Οι δύο παρατάξεις προτείνουν νέους τύπους σχολείων που θα διοικούνται από διαφόρων ειδών σπόνσορες. Λίγο πριν το τέλος της θητείας Blair, ο Πρωθυπουργός και ο Andrew Adonis επεκτείνουν την επιλογή με κίνητρο την εξειδίκευση, ενισχύουν την ιδιωτική εκπαίδευση, αποδυναμώνουν τις LEAs και ενισχύουν το ρόλο των δογμάτων. Στη δεκαετία ηγεσίας του Blair, η εκπαίδευση τυποποιήθηκε περισσότερο, αυξήθηκε η χρηματοδότηση, αυξήθηκε το διοικητικό προσωπικό και ωφελήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, βελτιώθηκαν τα αποτελέσματα των εξετάσεων με την εκτενή χρήση των league tables, τα εποπτικά μέσα εκσυγχρονίστηκαν και οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να χρησιμοποιούν εκτενώς τις ICT.

Ο υπουργός οικονομικών Gordon Brown αντικαθιστά στην Πρωθυπουργία το 2007 τον Blair και το υπουργείο παιδείας χωρίζεται σε δύο τμήματα: το *Department for Children, Schools and Families* (DCSF) με υπουργό τον Ed Balls, και το *Department for Innovation, Universities and Skills* (DIUS) με υπουργό τον John Denham. Ο Ed Balls δηλώνει πως προτίθεται να λάβει μέτρα που, μεταξύ άλλων, θα αυξήσουν την παραμονή των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, θα βελτιώσουν την πειθαρχία, θα επεκτείνουν τις ακαδημίες, θα αυξήσουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών και θα στηρίξουν τις οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Επίσης, σκοπεύει να διευκολύνει την ίδρυση ακαδημιών από σπόνσορες με την ανάμειξη των Πανεπιστημίων, με τη δέσμευση πως θα λειτουργούν υπέρ του δημόσιου συμφέροντος. Η νέα κυβέρνηση των Εργατικών δεν μετακινείται από τη δέσμευση για αποτελεσματικότητα και ο ίδιος ο Gordon Brown ανακοινώνει με αυστηρότητα ότι τα σχολεία που αποτυγχάνουν θα πρέπει σε μια πενταετία είτε να βελτιώνονται, είτε να κλείνουν, είτε να αναλαμβάνει άλλος τη διοίκησή τους. Με στόχο τις δικαιότερες εγγραφές εισάγεται ο *New School Admissions Code*. Επιπλέον, γίνονται κάποια βήματα ώστε να παύσει ο ασφυκτικός ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων. Η επέκταση του *choice and diversity* μεταφράζεται σε εισαγωγή νέων παρόχων που θα μεταμορφώσουν τα low-performing

σχολεία. Οι Συντηρητικοί από τη θέση της Αντιπολίτευσης (αρχηγός ο Cameron και σκιώδης υπουργός παιδείας ο Michael Gove) ανακοινώνουν πως όταν γίνουν Κυβέρνηση θα ιδρύσουν σχολεία που θα διοικούνται από τους γονείς και θα συντηρούνται από τις τοπικές αρχές αλλά και ότι οι μαθητές θα έχουν “όρια”. Οι δε Εργατικοί είχαν αποποιηθεί τη δέσμευσή τους για ισότητα και επικεντρώθηκαν στην οικονομία της γνώσης και την κοινωνική διεύρυνση. Διατηρείται η ποικιλομορφία στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε όλες τις βαθμίδες διεισδύουν ιδιωτικές εταιρείες. Παρά τις υπερπροσπάθειες των Εργατικών για ενσωμάτωση (*‘Every Child Matters’, ‘Education Action Zones’, ‘London Challenge’, ‘Widening Participation Programme’*), όσοι προέρχονταν από πλούσιο οικογενειακό περιβάλλον συνέχισαν να προοδεύουν περισσότερο. Η Βρετανική κοινωνία παραμένει ταξική και η ριζωμένη αυτή κοινωνική διαστρωμάτωση δημιουργεί ανισότητα, η οποία και εντάθηκε με την οικονομική κρίση του 2008. Με το βλέμμα στις επερχόμενες γενικές εκλογές ο Michael Gove εξαγγέλλει σαρωτικές αλλαγές. Αποτιμώντας το έργο του Ed Balls, βλέπουμε θετικά τη δέσμευσή του να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές συνθήκες για όλα τα παιδιά αλλά και την αντίστασή του στην επιλογή, ενώ στα αρνητικά κατατάσσουμε τη διατήρηση αμέτρητων εξετάσεων και των πινάκων κατάταξης.

Ο *Education Act 2002* (άρθρο 131) αναφέρεται στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση της απόδοσης θα γίνει με τη χρήση κανονισμών [*The Education (School Teachers’ Appraisal) (England) Regulations 2012*], ορίζονται οι αξιολογητές (μπορεί να είναι η LEA, το Σώμα Διοίκησης του σχολείου ή ο Διευθυντής του) και συνδέονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τον καθορισμό του μισθού του εκπαιδευτικού.

Ο *Education Act-2005* δημιουργεί το νομοθετικό πλαίσιο για τις προτάσεις της Κυβέρνησης «*New Relationship with Schools*» και του Υπουργείου Παιδείας που φέρουν τον τίτλο “*Five Year Strategy for Children and Learners*”, με κύριο χαρακτηριστικό τη μεταρρύθμιση του συστήματος σχολικών επιθεωρήσεων. Το Φεβρουάριο του 2004 δημοσιεύεται για διαβούλευση ένα έγγραφο με τίτλο “*The Future of Inspection*”, στο οποίο φαίνεται ξεκάθαρα πως η επιθεώρηση θα γίνει δομικό μέρος των δραστηριοτήτων του σχολείου. Το καθεστώς επιθεωρήσεων από τον Ofsted αλλάζει, με την προσδοκία να μειωθεί η επιβάρυνση των σχολείων. Ο Ofsted, το φθινόπωρο του 2003, ανέπτυξε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο επιθεώρησης, σύμφωνα με την Πράσινη Βίβλο *Every Child Matters*. Προτείνεται οι επιθεωρήσεις να διενεργούνται πιο συχνά, να διαρκούν λιγότερο και να μικρύνει το χρονικό διάστημα μεταξύ της ειδοποίησης των εκπαιδευτικών μονάδων για τη διενέργειά τους και την υλοποίησή τους. Ο David Bell δήλωσε πως οι αλλαγές ήταν οι σημαντικότερες από την ίδρυση του οργανισμού. Οι ομάδες διενέργειας επιθεωρήσεων σχεδιάστηκε να είναι μικτές –έναν HMI και ανεξάρτητοι επιθεωρητές. Οι αναφορές προς τους γονείς φιλοδοξούν να είναι πιο σύντομες και ουσιαστικές, να στοχεύουν στη βελτίωση του σχολείου και να συνοδεύονται από ένα καινούργιο school performance profile, το οποίο θα αντικαταστήσει τις ετήσιες εκθέσεις των Σωμάτων Διοίκησης. Στο επίκεντρο της διαδικασίας επιθεώρησης προβλέπεται να βρίσκεται η αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Η Education and Skills Committee δημοσίευσε μια έκθεση του Ofsted το Σεπτέμβριο του 2004 –*The work of Ofsted*. Η έκθεση καλωσόριζε τις αλλαγές, ωστόσο, τόνισε ότι ο κεντρικός ρόλος της αυτοαξιολόγησης πρέπει να αναπτυχθεί προσεκτικά προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Επεσήμανε και τη δυσκολία να αναπτυχθούν συνεπείς δομές ταξινόμησης (consistent grading structures) σε διαφορετικούς τύπους επιθεωρούμενων ιδρυμάτων. Στην κοινή ανάλυση Ofsted/DfES “*A New Relationship with Schools*” καταδεικνύεται ότι οι προτάσεις του πλαισίου επιθεώρησης είχαν την αποδοχή όλων. Κυρίως υπογραμμίστηκε ότι οι νέες επιθεωρήσεις θα απεικονίζουν ‘αληθινά’ την κατάσταση που επικρατεί στο επιθεωρούμενο σχολείο. Εξαιρείται η στενή συνεργασία μεταξύ HMI και ανεξάρτητων επιθεωρητών. Τα στοιχεία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου θεωρούνται πολύτιμα και ως εκ τούτου η φόρμα αυτοαξιολόγησης θα είναι ενιαία και θα ενημερώνεται σε ετήσια βάση. Συνάμα, κρίνεται απαραίτητο όλα τα σχολεία να έχουν School Improvement Partner, ο οποίος θα δρα ως «κριτικός φίλος» και θα συνδράμει στον καθορισμό των στόχων και των προτεραιοτήτων, καθώς και θα αναγνωρίζει τι είδους υποστήριξη κρίνεται απαραίτητη. Η ανάλυση προέβλεπε μεταβολή στο χειρισμό των κατηγοριών των σχολείων που προκαλούν ανησυχία. Τα

ταξινομούσε σε αυτά που απαιτούν ειδικά μέτρα επειδή αδυνατούν να παρέχουν ένα αποδεκτό standard εκπαίδευσης και έχουν δείξει ανεπαρκή ικανότητα βελτίωσης, και σε όσα θα λαμβάνουν ειδοποίηση βελτίωσης επειδή δεν αποδίδουν όπως θα έπρεπε αν και παρέχουν ένα αποδεκτό επίπεδο εκπαίδευσης. Ο HMCI, David Bell, είπε πως οι προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις θα οδηγήσουν σε «περισσότερο αποτελεσματικό και αναλογικό σύστημα επιθεώρησης που θα μειώσει την επιβάρυνση των εκπαιδευτικών». Η NAHT, αν και υποστήριξε τον κορμό των αλλαγών, εξέφρασε τις επιφυλάξεις της για ορισμένες λεπτομέρειες. Η NUT υποστήριξε ότι οι μεταρρυθμίσεις κινούνται στη σωστή κατεύθυνση, αλλά ζήτησε πιο ριζική αναδιαμόρφωση του συστήματος επιθεώρησης. Το General Teaching Council for England (GTC) τόνισε ότι η βασική του προτεραιότητα είναι η ανάπτυξη και προώθηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών για αυτοαξιολόγηση και βελτίωση. Ο Local Government Association (LGA) επεσήμανε ότι το νομοσχέδιο δημοσιεύθηκε χωρίς επαρκείς προτάσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το σύστημα επιθεώρησης του σχολείου θα ενσωματωθεί με τις υπηρεσίες για τα παιδιά και την επιθεώρηση των LEAs.

Στο Κοινοβούλιο οι Εργατικοί εκφράζουν την πρόθεσή τους να βελτιώσουν το σημαντικότερο έργο που προσφέρει ο Ofsted. Στοχεύουν να συνδέσουν την έννοια της επιθεώρησης με τις διαδικασίες των σχολείων, έτσι ώστε όλη η ενέργεια του συστήματος να επικεντρώνεται στη βελτίωση, που είναι φυσικά και ο τελικός σκοπός της επιθεώρησης. Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να ενισχυθεί ώστε να τροφοδοτεί τα σχέδια σχολικής ανάπτυξης που επικαιροποιούνται σε ετήσια βάση. Η εξωτερική αξιολόγηση παραμένει απαιτητική, αλλά με τις νέες ρυθμίσεις θα αντιμετωπίζεται σαν ένα check-up, το οποίο θα είναι λιγότερο χρονοβόρο και περισσότερο εποικοδομητικό. Σημαντικός στόχος του νομοσχεδίου είναι η μείωση του φόρτου εργασίας που επιφέρουν οι επιθεωρήσεις του Ofsted· τόσο στον ίδιο το φορέα, όσο και στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Οι Συντηρητικοί είναι απόλυτα σύμφωνοι με το στόχο να μεταρρυθμιστούν οι επιθεωρήσεις των σχολείων και επικρίνουν την Κυβέρνηση για τις τυχόν καθυστερήσεις στην υποβολή του νομοσχεδίου. Ελπίζουν ότι η Κυβέρνηση θα διασφαλίσει τη μείωση της γραφειοκρατίας και τη βελτίωση της λειτουργικής πλευράς του Ofsted. Οι Liberal Democrats επικροτούν τις αλλαγές και πιστεύουν ότι το πραγματικό ζητούμενο είναι μια ριζική μεταρρύθμιση των επιθεωρήσεων, που θα κινείται προς ένα πιο υποστηρικτικό και αναπτυξιακό σύστημα και όχι προς το σωφρονισμό που επικρατεί σήμερα. Προτείνουν μια προσέγγιση TQM στην εκπαίδευση με στόχευση στην αυτοαξιολόγηση. Η Εκκλησία της Αγγλίας επισημαίνει το βάρος των τακτικών επιθεωρήσεων που έπεσε στην πλάτη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενώ στον αντίποδα βρίσκονται τα οφέλη της λογοδοσίας στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Τον Απρίλιο του 2007 με τον *2006-Education and Inspections Act* ο Ofsted γίνεται *“The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills”* και αποκτά επιπλέον αρμοδιότητες από άλλα ελεγκτικά σώματα. Το White Paper *“Higher Standards, Better Schools for All: More choice for parents and pupils”* προωθείται από την κυβέρνηση ως σημαντικός παράγοντας για βελτιώσεις στην εκπαίδευση. Το White Paper προτείνει τη μετατροπή των σχολείων σε independent state schools (‘trust schools’), τα οποία θα μπορούν ελεύθερα να αποφασίζουν για το curriculum, να διορίζουν διοικητικά σώματα, να προσλαμβάνουν προσωπικό, να διαχειρίζονται τον προϋπολογισμό τους, να αποφασίζουν για τις εγγραφές και τα συμβούλια των γονέων να αποκτήσουν αυξημένες αρμοδιότητες. Επιπλέον, θα τους δίνεται η δυνατότητα του ενός έτους για βελτίωση και στη συνέχεια θα μπορούν να λειτουργήσουν ως ακαδημίες ή trust schools. Προτείνει την αύξηση της δικαιοδοσίας των γονιών, ώστε να δύνανται να ιδρύσουν ένα νέο σχολείο, να κλείσουν ένα ‘αποτυχημένο’, να απολύσουν ένα διευθυντή κ.λπ. Είναι επιθυμητό τα ‘επιτυχημένα’ σχολεία να επεκτείνονται. Το White Paper προτείνει για τις τοπικές αρχές να έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν ρόλο (from provider to commissioner–διευρυμένος ρόλος επίβλεψης με αρμοδιότητες επί των standards). Δίνει στους εκπαιδευτικούς το δικαίωμα να ‘πειθαρχούν’ τα παιδιά και στα σχολεία να μπορούν να επέμβουν στο curriculum. Η ανεξαρτησία των *Trust schools* δημιουργεί την αίσθηση πως θα επιφέρουν επιπλέον κατακερματισμό του σχολικού συστήματος και διεύρυνση των κοινωνικών διακρίσεων. Η μεταρρύθμιση που προτείνεται περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων,

προτάσεις για την εξατομίκευση της μάθησης και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και διευθυντών. Οι συστάσεις που περιλαμβάνει για τις εγγραφές προωθούν την υποχρεωτική εφαρμογή του *School Admissions Code of Practice*, ενώ ο ρόλος των τοπικών αρχών ενισχύεται με τη στρατηγική εποπτεία της διαδικασίας εγγραφών. Η Κυβέρνηση υπογραμμίζει εκ νέου τη δέσμευσή της στην επιλογή. Αξίζει να σημειώσουμε ότι το νέο καθεστώς επιθεώρησης αναγκάζει τον Ofsted να αξιολογεί τα σχολεία σε αντιπαραβολή με τους πέντε άξονες του Every Child Matters. Το White Paper που εκκινεί το νόμο, κατά την άποψη των επικριτών των κυβερνητικών επιλογών, έχει το αποτύπωμα του Lord Adonis και αποτελεί την επιτομή της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Οι εφημερίδες της περιόδου, οι σκανδαλοθηρικές περισσότερο, γράφουν σενάρια όπου η υπουργός Ruth Kelly απειλήθηκε πως θα τερματιστεί η πολιτική της καριέρα σε περίπτωση που συνεχίσει να έχει ενστάσεις επί των απόψεων των Blair και Adonis, ενώ οι περισσότερες την εμφανίζουν αδύναμη να διαχειριστεί την κατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί, βουλευτές των Εργατικών, η πρώην υπουργός παιδείας Estelle Morris και μέλη της κυβέρνησης θεώρησαν το White Paper αντιφατικό. Η υπουργός παιδείας συνέχισε να υποστηρίζει σθεναρά την κυβερνητική επιλογή, αλλά στα μέσα Ιανουαρίου περισσότεροι από τους μισούς βουλευτές των Εργατικών είχαν υπογράψει ένα εναλλακτικό *White Paper*. Μετά από μια μακρά περίοδο ζυμώσεων και τον Blair να έχει κάνει κάποιες παραχωρήσεις, το Φεβρουάριο του 2006 αποφασίζεται να μην γίνουν δεκτές άλλες αλλαγές στο σχέδιο νόμου. Το νομοσχέδιο κατηγορείται πως είναι το πρώτο βήμα για την ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης. Ο νόμος προκάλεσε τέτοιες εντάσεις (52 βουλευτές των Εργατικών και οι Liberal Democrats το καταψήφισαν στο second reading και 23 απείχαν της διαδικασίας) που ο Blair αναγκάστηκε να στηριχθεί στις ψήφους των Συντηρητικών. Στο third reading 69 βουλευτές ζήτησαν να ψηφίζουν οι γονείς για τη μετατροπή του σχολείου σε independent trust. Με την υποστήριξη των Tories το νομοσχέδιο έγινε νόμος του κράτους.

Στο Κοινοβούλιο οι Εργατικοί εκφράζουν την ανησυχία τους για την ισορροπία μεταξύ των υψηλών προτύπων ποιότητας και την προώθηση της επιλογής και της ποικιλομορφίας. Δηλώνουν ότι επιθυμούν να δοθεί στα σχολεία περισσότερη εξουσία, αλλά συνάμα η τοπική αυτοδιοίκηση να αποκτήσει περισσότερο στρατηγικό έλεγχο. Θέλουν να αναδείξουν με κάθε τρόπο την πίστη τους στην ισότητα ευκαιριών, σε ένα curriculum με επίκεντρο το μαθητή, στην αξιόπιστη επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς και στην πειθαρχία και στο ήθος του σχολείου. Επιμένουν πως ποιοτικά σχολεία είναι όσα διοικούνται σωστά, επενδύουν στην κατάρτιση του προσωπικού τους, έχουν ισορροπημένες εγγραφές, έχουν ένα ήθος και μια αξία που τα ενώνει. Οι Συντηρητικοί κάνουν λόγο για μετατόπιση στην ατζέντα της πολιτικής συζήτησης, καθώς μεγάλο μέρος του Εργατικού κόμματος κινείται προς την κατεύθυνση της συναίνεσης με μέλη του Συντηρητικού κόμματός. Αναλύουν τη συναίνεση μεταξύ Εργατικών και Συντηρητικών με στόχο να πλήξουν την αξιοπιστία των Εργατικών και να προβάλλουν τις απόψεις των Συντηρητικών. Τάσσονται ξεκάθαρα υπέρ του νομοσχεδίου, καθώς αναγνωρίζουν σε αυτό τα στοιχεία της δικής τους ιδεολογίας. Διαφωνούν μόνο με το δικαίωμα μιας LEA να προτείνει community schools. Βρίσκουν καινοτόμο τη μεταφορά εξουσίας στους γονείς των παιδιών που βρίσκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Liberal Democrats χαιρετίζουν τις προτάσεις για τα school curriculums και επικροτούν τα μέτρα επιθεώρησης, εφόσον αποσκοπούν στην ευημερία των παιδιών. Παράλληλα, συμφωνούν με τις αλλαγές στον Ofsted. Διακηρύσσουν ότι ένα επιτυχημένο σύστημα εκπαίδευσης θα πρέπει να βασίζεται στη συνεργασία, τη συνοχή και σε μια ιεραρχία των σχολείων. Τέλος, επιμένουν στη δυνατότητα επιλογών για όλους τους γονείς. Αποτιμώντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των Εργατικών, ο Ofsted δήλωσε πως αυτή απέτυχε να εξαλείψει την κακή διδασκαλία.

Η περίοδος 1997-2010 ήταν για την αγγλική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ιδιαίτερα παραγωγική από την άποψη των θεσπισμάτων για την αξιολόγηση και την αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (*2005-Education Act*, *2006-Education and Inspections Act*, *The evaluation schedule for schools* του Ofsted [2010], *The framework for school inspection* του Ofsted [2009]). Αυτό που παραμένει να καλυφθεί είναι το κενό στη βιβλιογραφία και σε ερευνητικά δεδομένα που να επαληθεύουν (ή να απορρίπτουν) την υπόθεση πως υπάρχει μια σχέση αιτιού-αιτιατού ανάμεσα στις επιθεωρήσεις και τη βελτίωση του σχολικού συστήματος.

Το 1998 ο *Teaching and Higher Education Act* θεσμοθετεί τα General Teaching Councils (GTCs) σε Αγγλία και Ουαλία. Τα συμβούλια έθεταν ως προϋπόθεση για την πρόσληψη διευθυντών σχολείων την κατοχή πιστοποιητικών διοίκησης σχολικών μονάδων. Έτσι, επετράπη στους Her Majesty's Inspectors να ελέγξουν τα ιδρύματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ο νόμος εισάγει δίδακτρα στους undergraduate students των πανεπιστημίων και αυτό το γεγονός προβληματίζει τους παραδοσιακούς υποστηρικτές των Εργατικών, σχετικά με την αποτυχία των νέων της εργατικής τάξης να διεκδικήσουν μια θέση στην ανώτατη εκπαίδευση της χώρας. Συμπληρωματικά, ο νόμος περιλαμβάνει ρυθμίσεις για τα φοιτητικά δάνεια, καθώς και ρυθμίσεις για την άδεια μετ' αποδοχών που αφορά την εκπαίδευση και κατάρτιση του εργαζομένου. Στις αρμοδιότητες του Ofsted προστέθηκε η μελέτη και εξέταση της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, του εισαγωγικού έτους για εκπαιδευτικούς που απέκτησαν πρόσφατα τα απαιτούμενα προσόντα για τη διδασκαλία, αλλά και η κατάρτιση για τους διευθυντές. Η δε διασφάλιση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών ήταν θέμα με το οποίο ασχολήθηκε και η αναφορά Dearing. Στο πλαίσιο της *National Committee of Inquiry into Higher Education*, εκπονήθηκε η μελέτη του καθηγητή Sir Stewart Sutherland. Σε αυτήν προτείνεται διάλογος για τον καθορισμό των αναγκαίων ρυθμίσεων για την εγγύηση, τη διατήρηση και τη μέτρηση των standards στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, και το πώς μπορούν να υπαχθούν στη νέα υπηρεσία Quality Assurance Agency, καθώς και τη δημιουργία μιας εθνικής επιτροπής για να προωθηθούν οι συστάσεις της έκθεσής του. Η Υπουργός παιδείας, Estelle Morris, η οποία το Σεπτέμβριο του 1997 δήλωνε ότι η κυβέρνηση θα ασχοληθεί με το ζήτημα της επιθεώρησης, απέρριψε τις προτάσεις της έκθεσης του Sutherland. Η Κυβέρνηση άφησε το στόχο της βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στο ΤΤΑ, με την εκπαίδευσή τους να υπόκειται στην αυστηρή επιθεώρηση του Ofsted. Το ΤΤΑ το 1997 είχε ανακαλέσει διαπιστεύσεις και χρηματοδοτήσεις σε ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα κάποια Πανεπιστήμια να ανησυχούν ότι το πλαίσιο για την αξιολόγηση της ποιότητας είναι πολύ περιορισμένο αλλά και πως αρκετές αποφάσεις στηρίζονται στην εκτίμηση ενός και μόνο επιθεωρητή από ένα μικρό δείγμα ενός ή δύο φοιτητών.

Στο Κοινοβούλιο οι Εργατικοί, μέσω της Minister of State Βαρόνης Blackstone, χαρακτηρίζουν το νομοσχέδιο *ριζοσπαστικό* –συνώνυμο ενίοτε με τη λέξη *αξία* για τους Labour. Είναι πεπεισμένοι πως λαμβάνουν μέτρα που θα προωθήσουν τα standards σε όλο το εκπαιδευτικό φάσμα. Εξακολουθούν να νοιάζονται για την αποτελεσματικότητα, την ενίσχυση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και τη δίκαιη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Επίσης, επιχειρηματολογούν πως *η δύναμη και η ποιότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας* μπορεί να είναι ο παράγοντας που θα καθορίσει την επιτυχία ή την αποτυχία ενός σχολείου. Επικαλούνται τη μαρτυρία του HMCI πως *τα ασθενέστερα σχολεία είναι πάντα θύματα κακής διοίκησης και αδύναμης ηγεσίας*. Δηλώνουν την επιθυμία τους να *εξασφαλιστεί η ποιότητα των νέων διευθυντών και η ποιότητα όλων των νέων εκπαιδευτικών*. Σε αυτό το έργο θα συνδράμουν οι πλήρεις και αυστηρές επιθεωρήσεις από τον Ofsted, ο οποίος εξακολουθεί να είναι ο φορέας που αποτελεί επιλογή της κυβέρνησης με ηγετικό ρόλο στη διασφάλιση της ποιότητας, για να προσδιοριστούν τυχόν ελλείψεις και να ληφθούν μέτρα. Οι Εργατικοί επιθυμούν να διατηρήσει ο Ofsted τον ηγετικό του ρόλο στη διασφάλιση της ποιότητας και δεν επιθυμούν να δώσουν διευρυμένες δικαιοδοσίες στο GTC. Οι Συντηρητικοί επισημαίνουν πως μεγάλο μέρος του νομοσχεδίου αφήνει περιθώριο για μελλοντικές ρυθμίσεις και δυσπιστούν σχετικά με την πρόθεση της κυβέρνησης. Είναι σύμφωνοι με τη δημιουργία ενός GTC για την Αγγλία. Καθώς επικροτούν την αρχή της αυτορρύθμισης, επιθυμούν τη δημιουργία ενός επαγγελματικού σώματος για τους εκπαιδευτικούς. Εμφανίζονται υποστηρικτικοί προς τους εκπαιδευτικούς και απαιτούν το GTC να έχει στους κόλπους του chief inspectors, με στόχο να βελτιωθεί η σχέση τους και να ωφεληθεί η εκπαίδευση. Τα κόμματα δεν συμφωνούν στο ποσοστό εξουσίας που θα έχει ο Ofsted και τα GTCs. Οι Liberal Democrats ανησυχούν για τα άρθρα που νομιμοποιούν την επιθεώρηση των πανεπιστημίων, ως PGCE φορείς παροχής μαθημάτων, από τον Ofsted. Θεωρούν πως ενδέχεται να παραβιαστεί η ακαδημαϊκή τους ελευθερία. Η Εκκλησία της Αγγλίας εκφράζει την ανησυχία της για τις σαρωτικές εξουσίες που

δίνονται στον HMCI. Κάποιοι Crossbenchers τονίζουν τη σημασία να υπάρχει διάκριση εξουσιών μεταξύ του Ofsted και του GTC. Χρειάζεται οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες να είναι σωστά μοιρασμένες, και τα σώματα να μην μπλέκονται το ένα σε αρμοδιότητες του άλλου.

Το 2003 εκδίδεται το White Paper-*The future of higher education*. Στην εισαγωγή του White Paper, ο Charles Clarke υπογραμμίζει ότι τα πανεπιστήμια είναι κρίσιμα για τη δυνατότητα της Βρετανίας να κυριαρχεί, αντί να είναι εξαντλημένη από τη διαδικασία της αλλαγής σε ένα κόσμο που μεταβάλλεται γρήγορα.

### **Η Περίοδος 2010-2013**

Οι Εργατικοί κυβέρνησαν για 13 ολόκληρα χρόνια και η φθορά της εξουσίας αναμενόταν να δώσει ισχυρό προβάδισμα στον David Cameron. Ωστόσο, προέκυψε hung parliament και οι Conservatives μαζί με τους Liberal Democrats σχημάτισαν κυβέρνηση Συνασπισμού, μετά από πολλές μέρες διαπραγματεύσεων. Η κρίση του 2008 έφερε αλλαγές στην οικονομική πολιτική των χωρών όλου του πλανήτη και η Μεγάλη Βρετανία δεν έμεινε ανεπηρέαστη από αυτό. Η αγγλική Κυβέρνηση δεσμεύτηκε να περιορίσει τα δημόσια έξοδα αλλά και ανακοίνωσε αλλαγές στην κοινωνική και μεταναστευτική πολιτική, στον τομέα της εκπαίδευσης και της υγείας. Το 2010 η Κυβέρνηση Συνεργασίας έκανε σημαντικές περικοπές στις δημόσιες δαπάνες, ενώ η προσπάθεια να μειωθεί το κοινωνικό κράτος και η εφαρμογή πολιτικών λιτότητας συνεχίζονται αμείωτα έως το 2015 και συνάμα παρουσιάζονται ως λύση στα υφιστάμενα προβλήματα της Βρετανίας. Η Κυβέρνηση, με θετική διάθεση για την ιδιωτική πρωτοβουλία, παραχωρεί σε ιδιωτικές εταιρείες το 50% των υπηρεσιών της με εξωτερικές αναθέσεις και πολλοί ισχυρίζονται ότι το πρόγραμμά της θυμίζει αυτό της Thatcher το 1979. Μετά τη νίκη του στις εκλογές του 2015, ο Cameron διεξάγει, όπως είχε δεσμευτεί, δημοψήφισμα για την παραμονή ή όχι του Ηνωμένου Βασιλείου στην Ε.Ε. Η κυβέρνησή του είχε διαπραγματευτεί ευνοϊκότερους όρους παραμονής στην Ένωση, αλλά η μικρή πλειοψηφία υπέρ της αποχώρησης στην οποία κατέληξε το δημοψήφισμα οδήγησε τον Cameron σε παραίτηση στις 13 Ιουλίου 2016.

Στην Κυβέρνηση Συνεργασίας Υπουργός Παιδείας αναλαμβάνει ο Michael Gove. Η κυβέρνηση εμμένει στην άποψη πως ο εξωτερικός έλεγχος βοηθά στη διατήρηση των standards των σχολείων και στη λογοδοσία, ενώ δεν περιορίζει την αυτονομία. Θετικά διακείμενη είναι και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Την παραίτηση της Christine Gilbert ως επικεφαλής του Ofsted, τον Ιούνιο του 2011, ακολουθεί η τοποθέτηση του Michael Wilshaw. Ο Wilshaw εμφανίζεται επιθετικά και σχολιάζει τις αυξήσεις στους εκπαιδευτικούς, την ενδυμασία τους, τις κρίσεις των διευθυντών για τους απλούς εκπαιδευτικούς κ.λπ. Στο ξεκίνημα της θητείας του πληροφόρησε τα σχολεία πως δεν θα προειδοποιούνται για τις επιθεωρήσεις. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν την εχθρότητα που εισέπραξαν με την προειδοποίηση πως δεν θα συνεργαστούν. Στην Ανώτατη εκπαίδευση η ανάμιξη των επιχειρήσεων, σε μια προσπάθεια αυτή να απαγκιστρωθεί από την κρατική χρηματοδότηση, θεμελιώθηκε από τους Εργατικούς. Στη συνέχεια, επί των ημερών τους, η Επιτροπή του Λόρδου Browne σχεδίασε ένα νέο σύστημα χρηματοδότησης. Ωστόσο, το πόρισμά της υλοποιήθηκε από την κυβέρνηση Συνεργασίας, με στόχο να αφεθεί ο ανταγωνισμός να βελτιώσει το επίπεδο των πανεπιστημίων. Οι προτάσεις που προκάλεσαν τις μεγαλύτερες αντιδράσεις ήταν η εισαγωγή διδασκτρών και η χορήγηση εντόκων δανείων για τους φοιτητές<sup>1047</sup>. Ο αριθμός των φοιτητών στα Ιδρύματα οριοθετήθηκε, ανάλογα με το είδος του Ιδρύματος και την επίδοση των υποψηφίων. Αυτό οδήγησε σε κατακερματισμό των Ιδρυμάτων (τα κορυφαία πανεπιστήμια να στοχεύουν στους προνομιούχους και τα υπόλοιπα να εξαντλούνται από τον ανταγωνισμό) και μαζί με τις αλλαγές στη χρηματοδότησή τους ενίσχυσε τον έλεγχο και τη λογοδοσία. Η δε αποτίμηση της ποιότητας της έρευνας των ιδρυμάτων έδωσε βήμα σε ιδιώτες να παίρνουν αποφάσεις για τη λειτουργία των Πανεπιστημίων. Το 2010 καταγραφόταν μια ακόμα αύξηση των διδασκτρών στην οποία αντέδρασαν οι σπουδαστές όλων των κοινωνικών τάξεων. Το

<sup>1047</sup> Όπως οι Εργατικοί δεν απέρριψαν συλλήβδην τις μεταρρυθμίσεις των Συντηρητικών όταν ανέλαβαν την εξουσία το 1997, έτσι και η Κυβέρνηση Cameron χρησιμοποίησε την αναφορά του Λόρδου Browne (είχε ξεκινήσει επί Εργατικών και ήταν έτοιμη τον Οκτώβριο του 2010) ώστε να εισάγει υψηλά δίδακτρα στα Ανώτατα Ιδρύματα.

επόμενο κύμα αντιδράσεων, το 2011, ερμηνεύτηκε ορθά ως αντίδραση στις εδραιωμένες ανισότητες, την υψηλή ανεργία και την παρατεταμένη ύφεση. Οι Συντηρητικοί, για να μετριάσουν τη ρητορική της ανισότητας, προέβαλαν ως αιτίες τα αρνητικά χαρακτηριστικά του Βρετανικού λαού (υπέρμετρος ατομικισμός, ανευθυνότητα, εγωισμός, έλλειψη αρχών, αστοχασία για τις συνέπειες των πράξεων τους, δικαιώματα χωρίς ευθύνες, ανηθικότητα κ.λπ.). Οι ερμηνείες τους ήταν σε συμφωνία με τις υποκείμενες αντιλήψεις της ιδεολογίας τους. Η φτώχεια και η ανεργία, ερμηνεύτηκαν σαν 'κακές προσωπικές επιλογές', 'έλλειψη ηθικής', 'κακή ανατροφή', 'κληρονομικότητα', 'εξάρτηση από προνοιακές παροχές'. Η λύση για αυτούς θα προέκυπτε από την πειθαρχία και τον περιορισμό στις παροχές. Οι Συντηρητικοί είναι υπέρμαχοι των καινοτομιών της ελεύθερης αγοράς, ενώ παράλληλα επικροτούν τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Οι εξετάσεις και η επιλογή σχολείου μονοπωλούσε το ενδιαφέρον των γονιών και ο Gove, χρησιμοποιώντας την ανασφάλεια γονιών και μαθητών, έκανε προσπάθειες να ανακόψει τις προοδευτικές μεταρρυθμίσεις των Εργατικών και να αναβιώσει τον ανταγωνισμό, τον κεντρικό έλεγχο και την ακαδημαϊκή δριμύτητα. Ο Υπουργός αμφιταλαντευόταν μεταξύ της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και του κεντρικού ελέγχου. Οι τοπικές αρχές αποδυναμώθηκαν ακόμα περισσότερο. Οι εκπαιδευτικοί ελέγχονταν αυστηρότερα από τον Ofsted και τη διοίκηση του σχολείου, ενώ η μισθοδοσία τους εξατομικεύτηκε και συνδέθηκε με την προσωπική τους απόδοση. Εκπαιδευτικοί και Διευθυντές έπρεπε με κάθε τρόπο να αυξάνουν τις επιδόσεις των μαθητών τους και όταν αυτές δεν ήταν οι αναμενόμενες απολύονταν. Η Κυβέρνηση με γενναιόδωρα λόγια προσπάθησε να προωθήσει την κοινωνική κινητικότητα, ενώ οι πράξεις της δεν ήταν σε συμφωνία με αυτά (λιτότητα, αυστηρή αξιολόγηση, ομοιομορφία στις εξετάσεις, δυστοκία στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση από ένα εναλλακτικό σχολικό δίκτυο). Η επιθυμία των Συντηρητικών για τις μειονότητες ήταν τα παιδιά να διδαχθούν σε όλα τα σχολεία τις Βρετανικές αξίες· εντούτοις, μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις, η καθολική ανοχή έδωσε τη θέση της σε επιτήρηση των μαθητών υπό το φόβο κάποιας τρομοκρατικής ενέργειας.

Ο *Education Act 2011* καταργεί μια σειρά από υφιστάμενα σώματα (το General Teaching Council, το Training and Development Agency for Schools, το School Support Staff Negotiating Body, το Qualifications and Curriculum Development Agency και το Young People's Learning Agency for England). Μας ενδιαφέρει γιατί περιέχει ρυθμίσεις για τις επιθεωρήσεις, ενώ περιλαμβάνει άρθρα για τη σχολική πειθαρχία, το εργατικό δυναμικό του σχολείου, τη σύνθεση των διοικητικών οργάνων, τους στόχους του Ofqual, τις εγγραφές, τη χρηματοδότηση των σχολείων, τις ακαδημίες, την τεχνική εκπαίδευση-κατάρτιση, τα φοιτητικά δάνεια και τα δίδακτρα. Ο νόμος, στο κλίμα των επιλογών της Κυβέρνησης των Συντηρητικών, ευνοεί τη δημιουργία των academy/free schools έναντι των παραδοσιακών community schools.

Στο εισαγωγικό σημείωμα της εισηγητικής του *Education Act 2011* των David Cameron (Prime Minister) και Nick Clegg (Deputy Prime Minister) υπογραμμίζεται πως γίνεται λόγος για την εκπαίδευση σε σύγκριση με το παρελθόν, ενώ θα έπρεπε να έχουμε τα μάτια στραμμένα στο διεθνή ανταγωνισμό. Για να βελτιωθούν τα σχολεία επιβάλλεται να μάθουν από τις επιτυχίες των άλλων χωρών [συγκριτικό παράδειγμα & δομή επίτευξης λύσης στην κρίση]. Η εκπαίδευση έχει ανάγκη από ικανούς εκπαιδευτικούς και γιατί όχι τους καλύτερους αποφοίτους των πανεπιστημίων. Οι προτάσεις του White Paper "*The Importance of Teaching*" στοχεύουν στο να αυξηθούν τα standard, να παταχθεί η παραβατικότητα των μαθητών<sup>1048</sup>, να μεταβιβαστούν εξουσίες σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές, να διατηρηθούν υψηλά ποσοστά λογοδοσίας κ.λπ. Στην Εισηγητική Cameron και Clegg εγκωμιάζουν τις ακαδημίες και τα free schools και αναγγέλλουν τη στήριξη των παιδιών από φτωχές οικογένειες. Στο σημείωμα του Michael Gove υμνείται η κοινωνική δικαιοσύνη που θα επέλθει εξαιτίας της κοινωνικής κινητικότητας. Υποδεικνύεται η αναθεώρηση των επιθεωρήσεων από τον Ofsted, ώστε να επικεντρωθούν στη διδασκαλία και τη μάθηση. Προτείνεται αποκέντρωση και τα σχολεία με εξαιρετικές επιδόσεις να βοηθήσουν και τα υπόλοιπα

<sup>1048</sup> Όσο μεταβάλλεται η περιρρέουσα ατμόσφαιρα στα σχολεία τόσο μεταβάλλεται και το αντικείμενο της επιθεώρησης των σχολείων. Εν έτει 2011 το bullying και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών έχουν λάβει μεγάλες διαστάσεις και ενσωματώνονται στο λόγο για την αξιολόγηση.

μέσω της διάχυσης καλών πρακτικών. Τα τελευταία χρόνια τα σχολεία έχουν υποφέρει από ένα καθεστώς συμμόρφωσης σε στόχους θεσπισμένους από την κεντρική κυβέρνηση. Τα σχολεία θα πρέπει, αντί αυτού, να λογοδοτούν για το πόσο καλά αποδίδουν στους γονείς, τους μαθητές και στην τοπική κοινωνία. Οι γονείς θα πρέπει να διευκολύνονται με κάθε τρόπο στο να αξιολογούν και να συγκρίνουν τις σχολικές μονάδες, και κατά συνέπεια να επιλέγουν το κατάλληλο σχολείο για το παιδί τους. Σημαντικό μέρος της λογοδοσίας είναι η δημοσίευση των εκθέσεων επιθεώρησης. Η επιθεώρηση μπορεί να επικυρώσει την αυτοαξιολόγηση, να ανεβάσει το ηθικό του προσωπικού και να συνδράμει στην περαιτέρω βελτίωση. Η εισηγητική προτείνει, εφεξής, ο Ofsted να ενεργεί κάτω από ένα νέο πλαίσιο με σαφή προσανατολισμό σε μόλις τέσσερα σημεία –τα επιτεύγματα των μαθητών, την ποιότητα της διδασκαλίας, την ηγεσία και τη διοίκηση, τη συμπεριφορά και την ασφάλεια των μαθητών. Προβλέπεται αργαστή συνεργασία Υπουργείου και Ofsted, ώστε να τεθούν τα σημεία εκκίνησης των μαθητών και τα αναμενόμενα επίπεδα προόδου κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Τα σχολεία που έχουν παρακμάσει θα επιθεωρούνται συχνότερα και τα “εξαιρετικά” ελάχιστα. Επίσης, ο Ofsted θα επισκέπτεται τα σχολεία που δεν βελτιώνονται και όσα ζητούν από μόνα τους επιθεώρηση. Ο Οργανισμός δύναται να χρεώσει τα σχολεία για αυτή την υπηρεσία, και θα αποφασίζει τότε και πόσες επιθεωρήσεις ‘μετά από αίτημα’ θα διεξάγει κάθε χρόνο. Οι ελάχιστες απαιτήσεις απόδοσης για όλα τα σχολεία θα είναι υψηλότερες από ό,τι στο παρελθόν.

Η Κυβέρνηση Συνεργασίας διαχειρίζεται μια ισχυρή οικονομική κρίση στη Μεγάλη Βρετανία, ενώ συγχρόνως η ίδια κατάσταση επικρατεί σε πάμπολλες χώρες της Δύσης. Ο πρωθυπουργός αποκτά εμμονή με τα μέτρα λιτότητας και ο Υπουργός Παιδείας προωθεί το νομοσχέδιο ως απάντηση σε τρεις συγκεκριμένες προκλήσεις: να ανταποκριθούν σε μια οικονομική κρίση, να ανταποκριθούν στο σκάνδαλο της φθίνουσας κοινωνικής κινητικότητας και να ανταποκριθούν στην εκπαιδευτική παρακμή σε σχέση με τα ανταγωνιστικά έθνη. Καλεί όλα τα κόμματα σε συναίνεση για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, κατηγορώντας άμεσα τους Εργατικούς πως την υπονομεύουν. Εξαγγέλλει την κατάργηση της γραφειοκρατίας που ταλαιπωρεί τον Ofsted. Η εποχή του “tick-box” θα παρέλθει και αντί αυτού ο οργανισμός θα επικεντρωθεί στην ποιότητα της συμπεριφοράς και της πειθαρχίας στα σχολεία, στην ποιότητα της ηγεσίας, στην ποιότητα της διδασκαλίας, και στην ποιότητα των επιτευγμάτων του σχολείου.

Τον Ιανουάριο του 2012 εκδόθηκαν από το DfE νέοι κανόνες για την απόλυση των εκπαιδευτικών. Προγραμματίστηκε να αλλάξουν οι διαδικασίες διοίκησης της απόδοσης και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και δόθηκε η δυνατότητα να απολυθεί ένας ‘άνικανος’ εκπαιδευτικός μόλις μετά από ένα τρίμηνο. Οι αλλαγές έγιναν αποδεκτές από τους διευθυντές και όχι από τους εκπαιδευτικούς. Η γενική γραμματέας της NUT θεώρησε πως ‘*οι αλλαγές ήταν επίθεση στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και τους γέμιζαν με θυμό και στεναχώρια*’. Η Κυβέρνηση ανακοίνωσε τη σύνδεση της αμοιβής των εκπαιδευτικών με την απόδοσή τους, με στόχο την ενεργοποίησή της το Σεπτέμβριο του 2013.

### **Αξιοσημείωτες παρατηρήσεις για τη Νομοθετική Διαδικασία & τις Ομάδες Πίεσης**

Κατά τη μελέτη των νομοθετημάτων και των πρακτικών της κοινοβουλευτικής διαδικασίας, κυρίως από όσα ελέχθησαν από τους ίδιους τους βουλευτές, αποκαλύπτονται και κάποια όχι τόσο ορθά συμβάντα, τα οποία αν και δεν αποτελούν παράνομες πράξεις είναι αθέμιτα και καταδικαστέα. Με ευκολία θα τα εντάσσαμε στις παθογένειες των κοινωνιών που πλήττουν την αξιοκρατία, τη διαφάνεια και την ευνομία ενός κράτους. Παρακάτω σταχυολογήσαμε κάποια από αυτά, με το φακό μας στραμμένο περισσότερο σε όσα συνέβαιναν στην Ελλάδα το διάστημα 1974-2013 και δυστυχώς στο τέλος της μελετώμενης περιόδου δεν είχαν εξαλειφθεί.

#### **Νομοθετική Διαδικασία**

Όταν η Ελληνική Κυβέρνηση παραπέμπει κάποιο νομοσχέδιο σε Θερινό Τμήμα της Βουλής, θεωρείται πιθανό το ενδεχόμενο να κρύβεται σκοπιμότητα σε αυτή της την ενέργεια. Μια σειρά από γεγονότα υπονομεύουν, αν χρησιμοποιηθούν με τέχνασμα, την ορθή λειτουργία του νομοθετικού έργου του κοινοβουλίου. Το καλοκαίρι λειτουργούν 3 από τις 20 κοινοβουλευτικές



επιτροπές για την επεξεργασία των νομοσχεδίων, καταργώντας ουσιαστικά το διάλογο. Επίσης, σε κάθε ένα από τα τρία Θερινά Τμήματα της Βουλής μετέχει το 1/3 του συνολικού αριθμού των βουλευτών και αρκετές φορές γίνεται προσπάθεια να επιλεγεί το πιο ευνοϊκό Τμήμα για το νομοσχέδιο –η Κυβέρνηση γνωρίζοντας τη σύνθεση των θερινών τμημάτων προσπαθεί να χρησιμοποιήσει αυτό που θα αντιδράσει λιγότερο σε νόμους που δεν είναι αποδεκτοί από τα κόμματα της Αντιπολίτευσης. Συνάμα, ελάχιστες είναι και οι αντιδράσεις όλων των ενεχομένων, καθώς οι πολίτες λόγω θέρους ενημερώνονται και αντιδρούν με καθυστέρηση –στην εκπαίδευση ειδικότερα έχουμε κλειστές σχολικές μονάδες και Ανώτατα Ιδρύματα.

Ένα άλλο θέμα που αποτελεί πεδίο διαμάχης για τους βουλευτές είναι η σκοπιμότητα των νομοθετημάτων. Τα κόμματα που κυβερνούν, συνήθως, ισχυρίζονται πως επιχειρούν μια σημαντική αλλαγή η οποία βρίσκεται σε σύμπνοια με τις προγραμματικές τους υποσχέσεις. Από την άλλη πλευρά, η Αντιπολίτευση –σχεδόν πάντα στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια– αντικρούει το επιχείρημα και επικαλείται προσχηματική αλλαγή, με απώτερο στόχο την ανανέωση προσώπων [η επιχειρηματολογία που χρησιμοποιεί η Αντιπολίτευση και ο φιλικά προς αυτήν διακείμενος τύπος είναι ότι η Κυβέρνηση “θα φέρει στα πράγματα” τους ψηφοφόρους της και θα ξεπληρώσει προεκλογικές δεσμεύσεις και υποσχέσεις]. Τα κόμματα εξουσίας βρίσκονται σε διαρκή πάλη για τον πλήρη έλεγχο του κρατικού μηχανισμού. Σε καμιά περίπτωση δεν μπορούμε να δεχθούμε μόνο τη μια ή την άλλη άποψη, καθώς η αλήθεια βρίσκεται μάλλον στη μέση. Τα νομοθετήματα εκφράζουν ένα συνονθύλευμα προθέσεων του νομοθέτη. Δεν μπορούμε να παραγράψουμε και την κακή πρόθεση για έλεγχο του κρατικού μηχανισμού, αλλά είναι εμφανές από όσα μελετήσαμε ότι και στις δύο χώρες τόσο οι ιδεολογικές καταβολές του κυβερνώντος κόμματος όσο και οι προσωπικές αξίες και επιθυμίες των Υπουργών Παιδείας αποτυπώνονται στα νομοθετήματα των Κυβερνήσεων. Εξάλλου, τα νομοθετήματα της παιδείας είναι αυτά που παραδοσιακά προσπαθούν να διαμορφώσουν το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών, να καθορίσουν τους βαθμούς ελευθερίας στην πιστή ή μη εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, να προσδιορίσουν τον τρόπο επιλογής των διδακτικών συγγραμμάτων, να επέμβουν στις διδακτικές μεθόδους κ.λπ. Όσο πιο αυστηρά οριστούν τα παραπάνω τόσο πιο σίγουρο είναι ότι η ιδεολογία της κυρίαρχης κοινωνικά τάξης θα αναπαραχθεί με επιτυχία στις επόμενες γενιές πολιτών, οι οποίοι θα παραχωρούν συναίνεση και θα ελέγχονται πιο εύκολα από όσους ασκούν ηγεσία.

Ένα ακόμα φαινόμενο παθογένειας των νομοθετικών διαδικασιών είναι να επιχειρείται μέσω των τροπολογιών να θεσπιστούν αντισυνταγματικές ρυθμίσεις. Το ίδιο επιχειρείται μέσω διατύπωσης και στο κυρίως σώμα των νομοσχεδίων. Έχουμε, για παράδειγμα, άρθρα που αφορούν τυπικά προσόντα και αντί αυτού “βαφτίζονται” από το νομοθέτη σαν κριτήρια αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η παράκαμψη του Σ.τ.Ε. Εξίσου συχνά, οι τροπολογίες αποτελούν προσπάθειες να “μπαλωθούν” ατέλειες αλλά και να ικανοποιηθούν τα αιτήματα των ομάδων πίεσης. Κάποιες φορές είναι πεδίο φιλονικίας μεταξύ μελών της κυβέρνησης ή του υπουργείου. Για παράδειγμα, στην περίπτωση του Ν.1268/1982 καταγγέλλθηκε από δημοσιογράφο «μια παράξενη ιστορία». Πληροφορούμαστε πως στις 21 Ιουνίου το πρωί ο υφυπουργός Γ. Λιάνης κατέθεσε στη Βουλή 30 τροπολογίες οι οποίες, λίγη ώρα αργότερα, αποσύρθηκαν και κατατέθηκαν εκ νέου μόνο 18 με την υπογραφή του υπουργού Ελ. Βερυβάκη.

Κρίνεται σκόπιμο να επαναλάβουμε ακόμα μια φορά την περίπτωση των νομοσχεδίων που ψηφίζονται χωρίς πολλές λεπτομέρειες και ζητούν την “εξουσιοδότηση” της Βουλής, ώστε στη συνέχεια με την έκδοση Π.Δ., Υ.Α., Statutory Instruments, Regulations η εκτελεστική εξουσία να παρεμβαίνει/αντικαθιστά τη νομοθετική. Στην πραγματικότητα η εκάστοτε Κυβέρνηση λαμβάνει λευκή επιταγή και πράττει όπως θέλει μέσω των αποφάσεων που εκδίδει και οι οποίες αλλάζουν κατά το δοκούν. Στην Ελλάδα κάποιες φορές αυτό αποτελεί πρακτική «κλεισίματος ματιού» προς τους συνδικαλιστές για το “ανεφάρμοστο” του νομοσχεδίου. Δηλαδή, Π.Δ. και Υ.Α. που ενώ μνημονεύονται δεν θα εκδοθούν ποτέ.

Ένα άλλο ζήτημα, που αφορά άμεσα την αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης με στόχο την ανάληψη θέσης ευθύνης, είναι η επιλογή των κριτηρίων. Για την επιλογή στελεχών μέσω των αξιολογικών διαδικασιών, τα κόμματα που βρίσκονται στην εξουσία

προκρίνουν κριτήρια που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο θα τοποθετήσουν σε θέσεις ευθύνης τους ημέτερους, “τα δικά τους παιδιά”. Ενδεικτικά, παρατηρούμε πως μέχρι το 2013 ο ΣΥΡΙΖΑ προτιμά συμμετοχικές διαδικασίες, κρίση από ομότιμους, ψηφοφορία, νέο αίμα σε θέσεις ευθύνης. Αντίστοιχα, το ΠΑΣΟΚ κάνει λόγο για συνέντευξη σε συνδυασμό με κριτήρια, τα οποία θα προάγουν όσους ήταν σε θέσεις ευθύνης όταν κυβερνούσε. Η δε ΝΔ υποστηρίζει ένθερμα τη συνέντευξη, αλλά με σαφή προτίμηση στο να διαμορφωθεί μια κατάσταση όπου οι θέσεις ευθύνης θα είναι ιεραρχικά δομημένες, και θα καταλαμβάνονται μέσω προσόντων αλλά και αρχαιότητας. Επίσης αντιστέκεται στο “ξήλωμα” των παλιών στελεχών. Όλες οι Κυβερνήσεις προσπαθούν πολύ ώστε τα κριτήρια που θα θέσουν να καταλήγουν τελικά στο να δίνουν bonus στις πρωταρχικές τους κομματικές επιλογές. Καμιά φορά αυτό έχει ως απόρροια να μηχανεύονται εξαιρετικά σύνθετες διαδικασίες επιλογής.

Τέλος, αναφέρονται περιπτώσεις που η προετοιμασία των νομοσχεδίων του Υπουργείου Παιδείας γίνεται μεροληπτικά και εξυπηρετούνται κυρίως όσοι έχουν πρόσβαση στους νομοπαρασκευαστές. Συχνά, ομάδες συμφερόντων προσπαθούν και μετά την ψήφιση των νομοσχεδίων να υπονομεύσουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Για να ανατραπεί η ουσία των νόμων, οι διάφορες ομάδες συμφερόντων προσπαθούν να συνδιαμορφώσουν με την Κυβέρνηση τα Π.Δ.

### **Ομάδες Πίεσης**

Προτάσσοντας τον εκδημοκρατισμό και την αποκέντρωση, η ΟΛΜΕ ζητά να συμμετέχει το συνδικαλιστικό κίνημα στη λήψη αποφάσεων. Αρκετές είναι οι φορές που, ενώ ένα νομοσχέδιο είναι στα σκαριά, ΟΛΜΕ και ΔΟΕ το καταγγέλλουν και εκφράζονται αρνητικά μέσω των δελτίων τους αλλά και στον Τύπο. Από την άλλη πλευρά, δεν είναι και λίγες οι φορές που καταγγέλλεται, συνήθως από την Αντιπολίτευση και τον αντιπολιτευόμενο τύπο όταν οι ηγεσίες των συνδικαλιστικών οργανώσεων είναι προσκείμενες στο κυβερνητικό στρατόπεδο, πως υπάρχει συμφωνία με την Κυβέρνηση, ώστε η αντίδραση των εκπαιδευτικών να είναι κατευθυνόμενη και κυρίως να μην είναι έγκαιρη. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η διαχείριση των απεργιακών κινητοποιήσεων των εκπαιδευτικών –οι απεργίες εξαγγέλλονται σε χρονικό διάστημα που έπεται της ψήφισης του νομοσχεδίου και δεν υπάρχει πλέον τρόπος πίεσης προς την Κυβέρνηση.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 οι ανακοινώσεις της ΟΛΜΕ υιοθετούν το λόγο περί ποιότητας. Το μοντέλο της αγοράς έχει παρεισφρήσει παντού και έννοιες που σχετίζονται με οικονομικά μεγέθη και κοινωνικές ανισότητες επικρατούν. Στα συνέδρια γίνεται ενδελεχής αναφορά στις επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση· μεταξύ άλλων αναφέρεται η έλλειψη ποιοτικής αναβάθμισής της (χρηματοδότηση, νέα αναλυτικά προγράμματα, υλικοτεχνική υποδομή, αναβάθμιση των εκπαιδευτικών). Στο 5<sup>ο</sup> Συνέδριο (1991) η ΟΛΜΕ χαρακτηρίζει το πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης αυταρχικό (επάνοδος επιθεωρητών, αξιολόγηση από ειδικούς αξιολογητές, κατάργηση επετηρίδων, “παντοκρατορία” μόνιμου διευθυντή, αφαίρεση αρμοδιοτήτων από το σύλλογο διδασκόντων, σύνδεση βαθμού-μισθού, κομματικός έλεγχος, ρουσφετολογικές επιλογές προϊσταμένων κ.λπ.). Η ΟΛΜΕ, είναι ασφαλές να ισχυρισθούμε πως αυτό ισχύει διαχρονικά, είναι αντίθετη στην αξιολόγηση που δεν στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά αποσκοπεί στον έλεγχο και την επιβολή κυρώσεων. Τη βαφτίζει “μέσο μετάθεσης της ευθύνης βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου στους εκπαιδευτικούς”. Φυσικά και δεν συμφωνεί με τη σύνδεση μισθού-βαθμού και επιθυμεί τη διατήρηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Οι προτάσεις του 6<sup>ου</sup> Συνεδρίου βλέπουμε να υλοποιούνται το 2010-2013 με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας· τα νομοθετήματα δέχτηκαν, ωστόσο, τις ίδιες αρνητικές αντιδράσεις από τη μεριά των εκπαιδευτικών.

Αρκετές φορές στο πλαίσιο των Συνεδρίων της ΟΛΜΕ εκδίδεται κάποια πολιτική απόφαση. Στο 8<sup>ο</sup> Συνέδριο (1997) επίκεντρο της κριτικής είναι το ιδεολόγημα του νεοφιλελευθερισμού, σε συνδυασμό με τις κακές πτυχές της παγκοσμιοποίησης και τις πολιτικές της ΕΕ. Μεταξύ άλλων, η ΟΛΜΕ θεωρεί πως η Κυβέρνηση θα αναγκαστεί να υιοθετήσει τους «Διεθνείς Εκπαιδευτικούς Δείκτες Αξιολόγησης», ξεκινώντας από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συνοπτικά, αυτό που θα γίνει είναι να θεσπιστεί ένα διεθνοποιημένο μοντέλο εκπαίδευσης που θα προωθεί τις δεξιότητες και την κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, ενώ η εκπαίδευση θα πρέπει να αποκτήσει την

προσαρμοστικότητα και την ευελιξία για την οποία φημίζονται τα ιαπωνικά και τα αμερικανικά σχολεία. Ο απεργιακός αγώνας του κλάδου πιστώνεται την ανακοπή αυτών των εξελίξεων. Στο ίδιο συνέδριο, οι διατάξεις για την αξιολόγηση καταγράφονται ως ένα πλέγμα που θα επιτρέπουν να μπουν σε λειτουργία αυταρχικοί έλεγχοι των εκπαιδευτικών και θα οδηγούν σε εργασιακές σχέσεις εξάρτησης και υποταγής. Καταγράφει παράλληλα παθογένειες που θεωρεί πως είναι άμεσα εξαρτώμενες από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: περιορισμός της παιδαγωγικής ελευθερίας (ΣΜΑ και ΕΑΣΜ), αυταρχικός διοικητικός έλεγχος, ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών (διαχωρισμός σε ανεπαρκείς, επαρκείς και πολύ επαρκείς), αλλοίωση του ρόλου του σχολικού συμβούλου, μετατροπή του εκπαιδευτικού σε “διεκπεραιωτή” κεντρικών επιλογών, ανατροπή των εργασιακών σχέσεων (σύνδεση της μονιμότητας και της εξέλιξης των εκπαιδευτικών με την απόδοσή τους), περιορισμός της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Οι συνδικαλιστές απορρίπτουν τόσο το Π.Δ. 140/1998 όσο και τη δημιουργία του ΣΜΑ και καλούν τον κλάδο σε δυναμικές κινητοποιήσεις για να καταργηθεί ο νόμος.

Η ΟΛΜΕ επιμένει σε συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος –όχι μόνο αξιολόγηση εκπαιδευτικών αλλά και των υλικοτεχνικών υποδομών, των αναλυτικών προγραμμάτων κ.λπ. Ωστόσο, αντιτίθεται στην εφαρμογή ακόμα και των νομοθετημάτων που ενστερνίζονται τις απόψεις της, αποδεικνύοντας περίτρανα πως είναι ΚΑΤΑ της αξιολόγησης. Αν επιχειρούσαμε μια ερμηνεία αυτή θα ήταν πως θέλει να συνταχθεί με τον απλό εκπαιδευτικό που “φοβάται” να αξιολογηθεί.

Η ΠΟΣΔΕΠ αντιδρά σε όλες τις επιχειρούμενες νομοθετικές αλλαγές που στοχεύουν στην αποδυνάμωση της αυτοτέλειας των πανεπιστημίων και θέτουν εμπόδια στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των μελών ΔΕΠ. Για το θέμα της αξιολόγησης υποστηρίζει ότι πριν την αξιολόγηση των πανεπιστημίων και του ακαδημαϊκού τους έργου πρέπει να προηγηθεί η θεσμική και οικονομική στήριξή τους από την πολιτεία.

Στην Αγγλία μετά το 1944 ανιχνεύονται δύο δίκτυα επιρροής στην εκπαιδευτική πολιτική. Οι ενώσεις των δασκάλων και οι τοπικές αρχές, και οι διανοούμενοι σύμβουλοι των υπουργών παιδείας που επιχειρηματολογούσαν υπέρ των αλλαγών. Για μεγάλο χρονικό διάστημα οι Συντηρητικοί στερούνταν της στήριξης κάποιων ακτιβιστών ή ένθερμων υποστηρικτών που θα υποστήριζαν τις επιλογές τους. Ωστόσο, το 1980 κατάφεραν να ελαχιστοποιήσουν τις ριζοσπαστικές αντιδράσεις στο χώρο της παιδείας. Χρησιμοποίησαν για αυτό, κατά κύριο λόγο, κάποια think tanks και το δημοφιλή τύπο. Οι εφημερίδες, με τη συνδρομή των επιχειρημάτων των think tanks, καλλιέργησαν τη ρητορική της ‘εκπαιδευτικής κρίσης’ αλλά και έκαναν να μοιάζει παράλογη η ‘ισότητα στις εκπαιδευτικές επιλογές’.

### **Επισημάνσεις στη διαμόρφωση του πολιτικού και εκπαιδευτικού σκηνικού κατά τη διάρκεια και στο τέλος της τεσσαρακονταετίας.**

#### **► Ελλάδα**

Στην Ελλάδα καταγράφεται σε απόλυτο βαθμό ένας πλεονασμός σε κοινωνικές πρακτικές που περιέχουν πολιτικό λόγο, για τον οποίο πιστεύουμε ότι δεν συνδέεται πάντα με άξιες λόγου κοινωνικές διεργασίες. Το ατομικό έχει κερδίσει το συλλογικό, η παραοικονομία ανθεί, η επιθυμία για γρήγορες και όχι απαραίτητα ουσιαστικές λύσεις έχει κυριαρχήσει. Η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται μέσα στο ίδιο κλίμα. Παρά τις θετικές μεταβολές στο επίπεδο ζωής των πολιτών η οικονομία δεν κατόρθωσε να εξυγιανθεί και η χώρα κατέληξε στη χρεοκοπία. Στον αντίποδα αυτού βρίσκεται η ικανοποιητική λειτουργία των δημοκρατικών θεσμών. Αυτό δεν κατάφερε να απαλείψει την αδυναμία του κράτους να λειτουργήσει σε ένα σύνθετο παγκόσμιο περιβάλλον, την αδράνεια των Κυβερνήσεων να εξυγιάνουν τη δημόσια διοίκηση και να χρεωθούν με εντιμότητα το πολιτικό κόστος.

Τα νομοσχέδια της εκπαιδευτικής πολιτικής, με έμφαση σε αυτά της αξιολόγησης, συνηθίσαμε είτε να προετοιμάζονται και να μην υποβάλλονται στη Βουλή, είτε να υποβάλλονται αλλά να μην συζητούνται ή να μην ψηφίζονται, είτε να ψηφίζονται και να μην εφαρμόζονται, ενώ πολλά από αυτά στη συνέχεια ανατρέπονται. Οι μεταρρυθμίσεις μεταλλάχθηκαν μέσα από τον

παραμορφωτικό φακό του «πολιτικού κόστους» που τελικά κάνει *κουμάντο*. Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι η εξουσία έχει σταθερά την πρόθεση να ελέγξει την εκπαίδευση και να τη χρησιμοποιήσει για να κυριαρχήσει επί των πολιτών, επιβάλλοντας τις απόψεις της, φυσικοποιώντας τις πεποιθήσεις της και αναπαράγοντας εν γένει την ιδεολογία της. Μια μορφή πάλης που συναντάται στα μεταρρυθμιστικά επεισόδια είναι ο αγώνας της οργανωμένης πολιτείας να κυριαρχήσει ως εξουσία επί των δημοσίων υπαλλήλων–εκπαιδευτικών. Οι δε οπαδοί των διαφορετικών ιδεολογικά παρατάξεων αντιμάχονται για ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και κινητικότητα ή για αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και διασφάλιση -διαιώνιση- του κοινωνικού status quo. Η ομάδα που επηρεάζει καταλυτικά τη νομοθετική διαδικασία, σε αρμονία με τον ιδεολογικό προσανατολισμό της, καταφέρνει να επικρατούν άλλοτε συντηρητικές και άλλοτε φιλελεύθερες προσεγγίσεις στις αντιλήψεις για τη γνώση, στο ρόλο δασκάλου-μαθητή, στη δυνατότητα παρέμβασης στη σχολική ζωή των κοινοτήτων που επηρεάζει, τέλος στη συμβολή του σχολείου στην οικονομική ανάπτυξη. Στην αρχή της περιόδου η παιδεία αποτελεί μέρος της κυβερνητικής πολιτικής η οποία στόχευε να εδραιώσει το κράτος πρόνοιας. Συνάμα, σε μια περίοδο που ο συνδικαλισμός ακμάζει και το κράτος επιτρέπει στους πολίτες να γίνουν μέτοχοι στη διαχείρισή του, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πηγή άντλησης κυβερνητικών στελεχών. Στο τέλος της, δεν μπορούμε να αποσιωπήσουμε τις προσπάθειες σύγκλισης με τις οικονομίες άλλων ευρωπαϊκών χωρών, τη στόχευση στην ανταγωνιστικότητα και την αποδοτικότητα, το δέος απέναντι σε τεχνολογικά επιτεύγματα, την ανάγκη για λογοδοσία και απόδοση ευθυνών, τη θέληση για εκσυγχρονισμό, τη διαφορά στη διαχείριση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, τα νέα οράματα των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Από τη μεταπολίτευση μέχρι το 2013 οι σημαντικότερες αλλαγές στην αξιολόγηση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν η αντικατάσταση του Επιθεωρητή από το Σχολικό Σύμβουλο, ότι όλα τα κριτήρια που σχετίζονταν με τα κοινωνικά φρονήματα και το ήθος των εκπαιδευτικών παύουν να ισχύουν, πως η έκθεση αξιολόγησης παραμένει, ότι στη νομοθεσία –όχι στην πράξη– συνδέονται οι εκθέσεις αξιολόγησης με την επιλογή στελεχών και τη βαθμολογική/μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, και τέλος ότι σε κανένα νομοθέτημα δεν συνδέονται ξεκάθαρα οι αξιολογικές εκθέσεις με τις δράσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Σε όλες τις αλλαγές που σχεδιάζονται με αρχικό στόχο να κάμψουν τις αντιστάσεις των ενεχομένων, η αυτοαξιολόγηση είναι πάντα το πρώτο βήμα, για να ακολουθήσει σχεδιασμός και εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου αξιολογικού συστήματος, καθώς και να δημιουργηθεί η πολυπύθητη κουλτούρα αξιολόγησης. Στα θετικά της αυτοαξιολόγησης καταγράφονται πως αυτή θα διαμορφωθεί μετά από διαβούλευση με τους εκπαιδευτικούς και θα αποτελεί εσωτερική διαδικασία του συλλόγου διδασκόντων, με πολλαπλά οφέλη. Θα δρα ως ένα εργαλείο για την αυτοβελτίωση των σχολικών μονάδων, διάχυσης των καλών πρακτικών αλλά και καταγραφής των αναγκών τους. Ωστόσο, καθώς δεν υπάρχει αμφιβολία πως χρησιμοποιείται ως πρόδρομος της εισαγωγής της εξωτερικής αξιολόγησης, εύκολα συνδέεται με την προσπάθεια εξωραϊσμού των αξιολογικών διαδικασιών αλλά και την ψευδαίσθηση πως ότι συμβαίνει εντός της σχολικής μονάδας δεν θα διαχέεται παντού. Στα 40 αυτά έτη, τα δύο κόμματα εξουσίας (ΠΑΣΟΚ και ΝΔ) αδυνατούν να εφαρμόσουν όσα θεσμοθετούνται. Η έντονη αντίσταση του εκπαιδευτικού κόσμου εξουδετερώνει όλες τις προσπάθειες εφαρμογής των νομοθετημάτων. Από πολλούς καταλογίζεται στους εκπαιδευτικούς στείρα άρνηση, χωρίς αντίλογο και εναλλακτικές προτάσεις. Το αποτέλεσμα, δυστυχώς, θα είναι να τους επιβληθούν αδιαπραγμάτευτα αυταρχικές μορφές αξιολόγησης, καθώς οι ίδιοι δεν έδρασαν συλλογικά και δεν ανέπτυξαν εναλλακτικές μορφές προγραμματισμού του έργου τους. Όσοι ιδεολογικά είναι άρδην αντίθετοι με τη θέσπιση αξιολογικών διαδικασιών, καταλογίζουν στην επίσημη εξουσία ότι προσπαθεί να επαναφέρει τον επιθεωρητισμό και συνακόλουθα να ελέγξει πολιτικά και ιδεολογικά την παιδεία. Ξεκινά με αυτόν τον τρόπο μια πελατειακή συναλλαγή που στηρίζεται στη λογική της ελαχιστοποίησης του πολιτικού κόστους. Σε αυτό το πλαίσιο η συναίνεση είναι ανέφικτη, δαιμονοποιείται ο θεσμός, οι διαφορές μεταξύ του Υπουργείου και των Ομοσπονδιών παραμένουν αγεφύρωτες, οι αντιφάσεις στον κυβερνητικό λόγο για τους σκοπούς της αξιολόγησης (από τη μια υπάρχει η λογική της υποστήριξης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού και του έργου του, και από την

άλλη φαίνεται πρόδηλα η πρόθεση σύνδεσης της αξιολόγησης με τη μισθολογική εξέλιξή του) και οι συνεχείς υπαναχωρήσεις δημιουργούν ένα θολό τοπίο, οι απεργίες ως ύστατο όπλο αντίδρασης των εκπαιδευτικών αυξάνουν την πόλωση.

Στην Ανώτατη εκπαίδευση, που η αξιολόγηση τελικά εφαρμόζεται, η πάλη διεξήχθη σε άλλο επίπεδο. Το νέο μοντέλο διοίκησης και το τρίπτυχο οικονομία-τεχνολογία-γνώση προβλημάτισαν πως με τις νέες έννοιες που κομίζουν (αριστεία, ανταγωνιστικότητα, αποτελεσματικότητα) υποσκελίζουν τις άλλες λειτουργίες των ιδρυμάτων (διάπλαση πολιτών με δικαιώματα, εργαστήρι δημιουργίας ιδεολογίας).

#### ► Αγγλία

Οι διαφορές μας με τη χώρα της Αγγλίας μπορεί να μην είναι ανυπέρβλητες αλλά είναι σημαντικές, ενώ το διοικητικό κομμάτι των εκπαιδευτικών μας συστημάτων έχει θεμελιώδεις διαφοροποιήσεις. Από τα πιο καθοριστικά γεγονότα της τεσσαρακονταετίας είναι αναμφίβολα η εκλογή της Thatcher, με ό,τι επέφερε η πολιτική της, αλλά και ο *ERA-1988*. Παρά την ενδιάμεση πολυετή διακυβέρνηση από τους Εργατικούς, η Κυβέρνηση συνεργασίας του Cameron, και αυτή που προέκυψε στις εκλογές του 2015 χωρίς τους Liberal Democrats, επανέφερε στην εκπαίδευση αρκετά στοιχεία της διακυβέρνησης Thatcher. Σε αυτό επικούρησε η ρητορική της κρίσης, καθώς και η αδράνεια των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Στον τομέα της αξιολόγησης προκύπτει αβίαστα μια σύγκλιση σε πολιτικές που δίνουν αξία στη λογοδοσία και στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, με την τελευταία να κάμπτε τις αντιστάσεις όλων αφού οι πολίτες έχουν πειστεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα ξανακάνει ανταγωνιστική την αγγλική οικονομία και θα επιφέρει συγκριτικό πλεονέκτημα στη χώρα. Προϊόντος δε του χρόνου (1974-2013), καθίσταται όλο και περισσότερο σημαντικό να λογοδοτούν οι σχολικές μονάδες και όχι μόνο να βελτιώνονται. Η λογοδοσία μετακινείται από το να έχει αποδέκτη το κράτος και το Υπουργείο Παιδείας στο να έχει αποδέκτη το γονιό, το μαθητή και την κοινότητα.

Παρά τις δομικές αλλαγές που υπέστη το εκπαιδευτικό σύστημα και στις δύο βαθμίδες (αποκέντρωση που έγειρε υπέρ της συγκέντρωσης, μεγάλος αριθμός νέων πανεπιστημίων που προέκυψαν από τη μετατροπή των πολυτεχνικών ιδρυμάτων και των ακαδημιών, θεσμοθέτηση του Ofsted, νέοι τύποι σχολείων –π.χ. ακαδημίες, free schools– κ.λπ.), μια σειρά από προβλήματα παραμένουν και οι πολίτες περιμένουν νέες προσεγγίσεις για να αρθούν κάποια αδιέξοδα. Η εκπαίδευση δεν κατάφερε να συνδράμει στη μείωση της ανεργίας των νέων, παρά το γεγονός ότι οι νέοι διαθέτουν περισσότερα προσόντα από τα απαιτούμενα. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη παραμένουν και η ρήση «*Η κοινωνική τάξη αποτελεί την καλύτερη πρόβλεψη των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων*» είναι πιο επίκαιρη από ποτέ. Οι εκπαιδευτικοί δυσφορούν εντός ενός πλαισίου εργασίας που τους πιέζει αφόρητα. Η στόχευση της εκπαίδευσης στη χρήσιμη γνώση υποσκέλισε τον ανθρωποπλαστικό χαρακτήρα της. Η τρομοκρατία εντός και εκτός των αγγλικών συνόρων οδήγησε τους Άγγλους σε υιοθέτηση μιας εχθρικής συμπεριφοράς ως προς την πολυπολιτισμικότητα. Τέλος, καταγράφεται μια απομόνωση από άλλες δυτικό-ευρωπαϊκές χώρες, με την υιοθέτηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που συνδυάζει αυτονομία με κεντρικό έλεγχο και διοίκηση απόδοσης, τεράστιες βάσεις δεδομένων με ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς δείκτες, αλλά και αγοραιοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Όταν τα κόμματα εναλλάσσονται στην Κυβέρνηση, μεταβάλλοντας τον ιδεολογικό της προσανατολισμό που σχετίζεται με τη συγκέντρωση-αποκέντρωση εξουσίας, αυτό αντικατοπτρίζεται στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι LEAs από τους εκπαιδευτικούς νόμους. Για παράδειγμα, το 1997 οι Εργατικοί προσπαθούν να τους δώσουν πίσω αρμοδιότητες που είχαν αφαιρεθεί, ενώ μετά το 2010 αυτό αντιστρέφεται ξανά.

Στην Αγγλία η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των σχολείων, στο πλαίσιο της παροχής περισσότερης πληροφορίας στους γονείς των μαθητών, οδηγεί σε μια σειρά αρνητικών συνεπειών που αν δεν περιχαρακωθούν από τη νομοθεσία θα προκαλέσουν τη γένεση ανισοτήτων και δυσαρέσκειας. Όλοι οι δείκτες απόδοσης, οι οποίοι και κατατάσσουν ιδρύματα με βάση κυρίως τις αποδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις, οδηγούν τις σχολικές μονάδες και τα Ανώτατα Ιδρύματα να αναζητούν ικανότερους σπουδαστές. Αυτό μεταφράζεται ξεκάθαρα σε μετατόπιση από το 'τι κάνει

το σχολείο για το μαθητή' στο 'τι κάνει ο μαθητής για το σχολείο'. Οι γονείς της μεσαίας και εύπορης τάξης βρίσκονται πάντα σε πλεονεκτικότερη θέση στην αναζήτηση κατάλληλου σχολείου· μπορούν να μετακινούν τα παιδιά τους σε μακρινά σχολεία από τον τόπο κατοικίας τους, να παρέχουν στα παιδιά τους πολιτιστικούς πόρους που τα εξελίσσουν (μουσική, χορός, μαθήματα νέων τεχνολογιών), ενώ οι ίδιοι έχουν το *habitus* να χρησιμοποιήσουν τον ανταγωνισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελός τους. Οι δε εκπαιδευτικοί μέσα σε αυτό το περιβάλλον, σε συνδυασμό με τις αυστηρές αξιολογικές διαδικασίες στις οποίες υπόκεινται, αισθάνονται ανελεύθεροι, γίνονται ανελαστικοί και η διδασκαλία τους παύει να είναι σύγχρονη και πρωτότυπη.

#### ► **Ελλάδα & Αγγλία**

Μια βασική διαφορά της Ελλάδας και της Αγγλίας, με επίκεντρο το συναισθηματικό φορτίο των ενεχομένων σε σχέση με το θεσμό της αξιολόγησης, αποτελεί το πώς οι αξιολογούμενοι έχουν καταγράψει στο υποσυνείδητό τους τον επιθεωρητή στην περίπτωση της Ελλάδας και τον HMI στην περίπτωση της Αγγλίας. Ο θεσμός του HMI, που καταργήθηκε ουσιαστικά με τη δημιουργία του Ofsted, είχε δημιουργήσει κυρίως θετικά συναισθήματα και το 1992 η κατάργησή του στεναχώρησε εκπαιδευτικούς και στελέχη. Στην Ελλάδα ο θεσμός του επιθεωρητή, που διατηρήθηκε 150 έτη, ταυτίστηκε με την επιβολή ομοιομορφίας στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα την επικράτηση της άποψης-θέλησης της εκάστοτε Κυβέρνησης. Συνολικά, ενέπνεε ανελευθερία και κατασπάραζε τον εκπαιδευτικό, αφού αποφάσιζε για την παραμονή του ή όχι στην υπηρεσία με γνώμονα κυρίως το αν εφαρμόζει πιστά την εκπαιδευτική πολιτική. Επιπλέον, στην Ελλάδα τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί είναι ασαφή, επομένως ελλοχεύει η υποκειμενικότητα, ενώ σε αυτά περιλαμβάνονταν διαχρονικά<sup>1049</sup> η επιστημονική συγκρότηση του εκπαιδευτικού, η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και ικανότητα, η ευσυνειδησία, η προσωπική ζωή και η δράση του στην τοπική κοινωνία.

Οι συντηρητικοί και στις δύο χώρες αποτιμούν θετικά τις αξιολογικές διαδικασίες καθώς συνάδουν με την ανάγκη τους να ελέγχουν πως όλα προχωρούν με βάση δεδομένους κανόνες και σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία. Αυτό δεν ισχύει για τις προοδευτικές δυνάμεις. Στην περίπτωση τους η αυτενέργεια, η πρωτοβουλία, η διαφοροποίηση αποτιμώνται θετικά. Δεν είναι λίγες οι φορές εξάλλου που εναντιώνονται σθεναρά κατά ενός ψηφισμένου νόμου.

Οι ερευνητές της εκπαίδευσης που είναι καχύποπτοι με τη χρήση των αξιολογικών διαδικασιών, τις κατακρίνουν για την ευκολία με την οποία μπορούν να νομιμοποιήσουν την κοινωνική αναπαραγωγή. Χρησιμοποιώντας ως εργαλείο διερεύνησης τη μέθοδο του πανοπτισμού<sup>1050</sup> και πιο συγκεκριμένα την *'ιεραρχική παρατήρηση και επιτήρηση'*, συμφωνούν στα κείμενά τους πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μέσω ιεραρχημένων επιτηρήσεων, εξυπηρετεί την άσκηση ενός λεπτομερειακού ελέγχου που ικανοποιεί τόσο την ποιότητα (ικανοί εκπαιδευτικοί) όσο και την πολιτική (υπάκουοι εκπαιδευτικοί). Η δε *'κανονιστική κρίση και κύρωση'* εντοπίζεται στο διττό σύστημα ανταμοιβής-κύρωσης που λειτουργεί ως διαδικασία που επιφέρει ομοιογένεια, ενώ παράλληλα εξατομικεύει και αφήνει περιθώριο να εντοπιστούν οι αποκλίσεις. Η *'έκθεση αξιολόγησης'* προσφέρεται για σύγκριση, είτε ο ίδιος εκπαιδευτικός σε άλλες χρονικές στιγμές είτε ο εκπαιδευτικός συγκρινόμενος με τους άλλους. Στη περίπτωση αυτή πρέπει να διαχωρίσουμε το τι δυνητικά μπορεί να κάνουν τα αξιολογικά εργαλεία και για το τι τελικά θα χρησιμοποιηθούν. Ενοείται πως μπορούμε να αρκεστούμε σε διαρκή κινδυνολογία –που σε πολλές περιπτώσεις έχει αληθινά ερείσματα– αλλά με αυτόν τον τρόπο δεν αφήνουμε ένα παράθυρο ευκαιρίας για να υλοποιηθούν, χωρίς υπέρμετρες αντιδράσεις, διαδικασίες που με ειλικρίνεια στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίες συνακόλουθα θα οδηγήσουν σε αποδοτικότερα και αποτελεσματικότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι φωνές που αντιτίθενται στις αξιολογικές διαδικασίες είναι πολλές και ισχυρές. Ένα

<sup>1049</sup> Ν.ΒΤΜΘ'/1895, Β. Δ. 13 Ιαν. 1896, Β.Δ. 20 Φεβρ. 1915, Β.Δ. 16 Απρ. 1915, Ν. 1242/ 1917, Ν.Δ. 651/1970, Ν. 309/1976.

<sup>1050</sup> Ο πανοπτισμός χρησιμοποιείται με το ιδεολογικό φορτίο που του προσέδωσε ο Jeremy Bentham και με τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε ως εννοιολογικό εργαλείο από τον Michel Foucault στο *Επιτήρηση και Τιμωρία: Η Γέννηση της Φυλακής*.

από τα βασικά επιχειρήματα είναι και η πίστη στον άνθρωπο και στις ικανότητές του και ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό. Η προσέγγιση εκκινεί από την πεποίθηση ότι μπορεί να γίνει εξαιρετική δουλειά στις σχολικές τάξεις με στενή συνεργασία εκπαιδευτικών-γονιών-τοπικής κοινωνίας, αυτονομία, περιορισμό της γραφειοκρατίας, στόχευση στην κοινωνική δικαιοσύνη και προτεραιότητα στη σύνδεση του curriculum με το habitus των μαθητών. Ωστόσο, η δική μας αντίληψη είναι ότι αυτά πρέπει να συνδυαστούν με άρτια και αμερόληπτα αξιολογικά συστήματα, διαφορετικά ένα μεγάλο κομμάτι της επιτυχίας αυτών των προσεγγίσεων αφήνεται στην τύχη.

Οπωσδήποτε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ένα δίκαιο σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να σταθμίζει και ποιοτικούς παράγοντες (συνήθως αυτοί ανήκουν στους κοινωνικούς: κοινωνική προέλευση, οικογενειακή κατάσταση, συνθήκες διαβίωσης, υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, σχολικό κλίμα, ποιότητα σχολικών βιβλίων, είδος εξεταστικού συστήματος, παιδαγωγικές & διδακτικές μέθοδοι) πριν αποφανθεί για την ευθύνη η μη των εκπαιδευτικών και της διοίκησης για τη σχολική αποτυχία. Ένας τεράστιος προβληματισμός σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες αφορά το ποιος θα συμμετέχει στον κύκλο των αξιολογητών. Στην Αγγλία η διττή αξιολόγηση (εσωτερική και εξωτερική) ενέπλεξε τη διοίκηση των Ιδρυμάτων αλλά και εταιρείες, ανεξάρτητους αξιολογητές κ.λπ. Στην Ελλάδα, με το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, πιο βολικοί αξιολογητές μοιάζει να είναι οι Διευθυντές και οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Σε καμιά περίπτωση αυτό δεν εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα ούτε εγγυάται την καταλληλότητά τους. Οι αξιολογητές θα πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και να μην έχουν έρεισμα να μεροληπτούν (συνδικαλιστές με πελατειακές σχέσεις, διευθυντές που θεωρούν ότι ο υφιστάμενός τους επιβουλεύεται τη θέση τους, προσωπικές αντιπάθειες λόγω της καθημερινής συναλλαγής κ.α.). Τέτοιου είδους προβλήματα, που δεν ανήκουν στην κατηγορία των μετρήσιμων με γενικά αποδεκτή λύση, είναι δυσεπίλυτα. Είναι σαφές πως αν ο φόβος που φωλιάζει στην ψυχή των ανθρώπων ότι θα κριθούν άδικα δεν εξανεμιστεί, η διαδικασία της αξιολόγησης θα παραμείνει στη συνείδησή τους ως αναξιοκρατικός και διαβλητός μηχανισμός. Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται να μην ταυτιστεί με τιμωρητικό μηχανισμό, δηλαδή να μη συνδεθεί μόνο με απόλυση και μισθολογική εξέλιξη, αλλά να είναι κυρίως ανατροφοδοτική διαδικασία.

## Βιβλιογραφία

- Abrams, F. (2011, April 19). Teachers' unions set for row with government. *The Guardian*.
- Abrams, F. (2012, October 8). Government flexes muscles over sites for free schools. *The Guardian*.
- Adams, R. (2013a, July 8). New national curriculum to introduce fractions to five-year-olds. *The Guardian*.
- Aldrich, R. (2002). *A Century of Education*. Taylor & Francis e-Library.
- Allen, G. (1960). H.M. Inspector of Schools: A Personal Impression. *International Review of Education*, 6(2), 235-239.
- Andalo, D. (2008, September 19). 'Mindless maths' turns students off. Retrieved August 15, 2015, from The Guardian:  
<https://www.theguardian.com/education/2008/sep/19/mathematics.ofsted>
- Andersen, S. S., & Eliassen, K. A. (1991). European Community lobbying. *European Journal of Political Research*, 20, 173-187.
- Anweiler, O., Kuebart, F., Liegle, L., Schäfer, H.-P., & Süßmuth, R. (1987). *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη : δομή και προβλήματα ανάπτυξης της εκπαίδευσης* (Τόμ. Παιδαγωγική και Εκπαίδευση - 19). (Π. Ξωχέλλης, Ν. Τερζής, Α. Καψάλης, Επιμ., & Δ. Θωίδης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Asthana, A., & Stratton, A. (2010, December 12). Liberal Democrat grassroots hit back over tuition fees. *The Observer*.
- Asthana, A., & Syal, R. (2010, February 7). *Headteachers say Labour's £1bn cuts will 'decapitate' schools*. Retrieved August 18, 2015, from The Guardian:  
<https://www.theguardian.com/education/2010/feb/07/heads-must-make-1bn-savings>
- Audit Commission & Ofsted. (2003, October). *School place planning-The influence of school place planning on school standards and social inclusion*. Retrieved August 5, 2015, from Ofsted:  
[www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk)
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Barkham, P., & Curtis, P. (2010, May 31). Michael Gove has no 'ideological objection' to firms making profits by running academy schools. *The Guardian*.
- Barton, G. (2015a, June 8). *I wrote about my Ofsted experiences and received a postbag overflowing with teachers' anguish – here are their stories*. Retrieved July 25, 2015, from tes:  
<https://www.tes.com/news/school-news/breaking-views/%E2%80%98i-wrote-about-my-ofsted-experiences-and-received-a-postbag>



- Barton, G. (2015b, August 26). *Opinion: Ofsted expects? Forget it*. Retrieved October 10, 2015, from tes: <https://www.tes.com/news/school-news/breaking-views/opinion-ofsted-expects-forget-it>
- Batory, A., & Lindstrom, N. (2011, April). The Power of the Purse: Supranational Entrepreneurship, Financial Incentives, and European Higher Education Policy. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 24(2), 311-329.
- BBC NEWS. (2007, July 11). *Ofsted under fire in MPs' report*. Retrieved July 25, 2015, from BBC: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/education/6291908.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/6291908.stm)
- BBC NEWS. (2010, March 10). *More schools are failing Ofsted checks*. Retrieved July 24, 2015, from BBC NEWS: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/education/8559402.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/8559402.stm)
- BBC NEWS. (2014a, February 1). *Ofsted chair Sally Morgan: No 10 ousting non-Tories from posts*. Retrieved October 9, 2016, from BBC NEWS: <https://www.bbc.com/news/education-25997102>
- BBC NEWS. (2014b, March 17). *Ofsted inspectors 'lack key skills' required for job*. Retrieved October 9, 2016, from BBC NEWS: <https://www.bbc.com/news/education-26580679>
- BBC NEWS. (2015, September 16). *Lack of support puts young teachers off, Ofsted warns*. Retrieved December 20, 2015, from BBC NEWS: <http://www.bbc.com/news/education-34267369>
- Beckett, F. (2004, July 9). *Business class*. Retrieved August 03, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2004/jul/09/publicservices.schools>
- Beckett, F. (2007, December 24). *Good riddance, Sir Cyril*. Retrieved August 10, 2017, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2007/dec/24/goodriddancesircyril>
- Berlin, I. (1969). Two Concepts of Liberty. In *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Applied Studies Towards a Sociology of Language* (Vol. I). London: Routledge.
- Birenbaum, M. (2007). EVALUATING THE ASSESSMENT: SOURCES OF EVIDENCE FOR QUALITY ASSURANCE. *Studies in Educational Evaluation*(33), 29-49.
- Boffey, D. (2011, April 17). Teacher trainers threaten to strike over Michael Gove's plan to move training to the classroom. *The Guardian*.
- Boffey, D. (2012a, January 7). Michael Gove faces legal action as rebel primary battles his academy plan. *The Observer*.
- Boffey, D. (2012b, February 25). Academy schools attain fewer good GCSEs, study shows. *The Observer*.
- Boffey, D. (2012c, May 12). 'Give us a little more respect,' demand stressed-out teachers. *The Observer*.

- Boffey, D., & Helm, T. (2013, June 15). Teachers must get trained or face the sack, says Labour. *The Observer*.
- Bolton, E. (1998). HMI- the Thatcher Years. *Oxford Review of Education*, 24(1), 45-55.
- Bolton, E. (2014). HMI inspection between 1968 and 1991. *Journal of Educational Administration and History*, 46(3), 288-305.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. (J. Thompson, Ed., G. Raymond, & M. Adamson, Trans.) Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1993). *Οι κληρονόμοι - Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. (N. Παναγιωτόπουλος, & M. Βιδάλη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Μ. Καρδαμίτσα.
- Brisson, L. (2006). *Ο Πλάτων, οι λέξεις και οι μύθοι*. (Σ. Οικονόμου, Trans.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Brock, C., & Alexiadou, N. (2012). Η Εκπαιδευτική Πολιτική στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο Δ. Ματθαίου, *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης: Θεωρήσεις, Ζητήματα, Διεθνείς Εκπαιδευτικές Τάσεις και Πολιτικές* (σσ. 425-490). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Browne, J. (2010). *Securing a Sustainable Future for Higher Education: Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance*. London: Department for Business, Innovation & Skills.
- Burke, E. (2010). *Στοχασμοί για την Επανάσταση στη Γαλλία*. (Χ. Γρηγορίου, Μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.
- Cabinet Office - The Strategy Unit. (2008). *Getting on, getting ahead - A discussion paper: analysing the trends and drivers of social mobility*. London.
- Cabinet Office. (2009). *White Paper New opportunities: Fair chances for the future (Cm 7533)*. London: The Stationery Office.
- Cameron, D. (2009, October 8). *Full text of David Cameron's speech*. Retrieved August 18, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2009/oct/08/david-cameron-speech-in-full>
- Carnoy, M., & Levin, H. (1986). Educational Reform and Class Conflict. *The Journal of Education - Education and Social Stratification*, 168(1), 35-46.
- Carr, E. H. (1974). *Τι είναι η ιστορία*. Εκδόσεις 70.
- Carvel, J., & Ward, L. (2007, March 28). *Same name, new recipe*. Retrieved July 24, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/society/2007/mar/28/childrenservices.guardiansocietysupplement>
- Central Advisory Council for Education. (1967). *The Plowden Report: Children and their Primary Schools*. London: Her Majesty's Stationery Office.

- Chitty, C. (2009a). *Education Policy in Britain*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Chitty, C. (2009b). *Eugenics, Race and Intelligence in Education*. London: Continuum International Publishing Group.
- Chomsky, N. (2006). *Δύο Ώρες Διαύγειας*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Clark, L. (2005, October 17). *DailyMail*. Retrieved August 6, 2015, from Blair overrules Kelly to make state schools 'private': <http://www.dailymail.co.uk/news/article-365625/Blair-overrules-Kelly-make-state-schools-private.html>
- Clogg, R. (2003). *Συνοπτική Ιστορία της Ελλάδας: 1770-2000*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Clout, L. (2008, February 2). *Pupils suffer 17,000 'incompetent' teachers*. Retrieved August 16, 2015, from The Telegraph: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1577352/Pupils-suffer-17000-incompetent-teachers.html>
- Codd, J. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, 3(3), 235-247.
- Collingwood, R. (1994). *The Idea of History*. (J. van der Dussen, Ed.) New York: Oxford University Press.
- Collini, S. (2013, October 24). Sold Out. *London Review of Books*, 35(20), pp. 3-12.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (2002, November 20). European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council. *COM(2002) 629 final*. Brussels.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (2007, February 22). A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training. *COM(2007) 61 final*. Brussels.
- Community Support Frameworks 2000-2006*. (2011, April 15). Ανάκτηση April 05, 2016, από European Commission-Regional Policy: [ec.europa.eu/regional\\_policy/archive/funds/prord/document/chap2\\_el.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/archive/funds/prord/document/chap2_el.pdf)
- Conservative Party. (2004). *Right to Choose*. London: Conservative Party.
- Coughlan, S. (2010, October 12). Student tuition fees: Browne review urges no limits. Retrieved June 2, 2016, from <http://www.bbc.com/news/education-11519642>
- Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315-327.
- Crace, J. (2008a, August 26). *Is inequality worse than ever?* Retrieved August 17, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/aug/26/schools.socialexclusion>

- Crace, J. (2008b, November 11). *Long division*. Retrieved August 18, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/nov/11/class-education-school-success>
- Crosby, P. (1979). *Quality is Free: The Art of Making Quality Certain*. New York: Mentor.
- CSFC. (2008). *Testing and Assessment: Third Report of Session 2007–08 (Volume I)*. London: TSO.
- CSFC. (2010). *School Accountability*. London: The Stationery Office Limited.
- Curkovic, S., Melnyk, S., Calantone, R., & Handfield, R. (2000). Validating the Malcolm Baldrige National Quality Award Framework through structural equation modelling. *International Journal of Production Research*, 38(4), 765-791.
- Curtis, P. (2002, December 12). *Parents welcome grammar school review*. Retrieved August 04, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2002/dec/12/schools.uk1>
- Curtis, P. (2007a, October 18). *Ofsted: how family income affects success at school*. Retrieved August 12, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2007/oct/18/money.schools>
- Curtis, P. (2007b, October 24). *Balls launches first diplomas to rival A-levels and GCSEs*. Retrieved August 11, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2007/oct/24/1419education.furthereducation>
- Curtis, P. (2007c, December 12). *Study reveals stressed out 7-11 year-olds*. Retrieved August 11, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2007/oct/12/politics.schools>
- Curtis, P. (2007d, December 13). *Ofsted plan for surprise inspections at schools alarms headteachers*. Retrieved August 15, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2007/dec/13/schools.ofsted>
- Curtis, P. (2008a, February 8). *Academies the new grammar schools: Adonis*. Retrieved August 13, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2008/feb/08/newschools.schools>
- Curtis, P. (2008aa, November 28). *Government launches inquiry into academy funds allegations*. Retrieved August 13, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/nov/28/academies-school-funding-charity-mismanagement>
- Curtis, P. (2008b, February 8). *Annual inspections on the way for half of schools, says Ofsted*. Retrieved August 15, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2008/feb/08/schools.politics>
- Curtis, P. (2008c, February 25). *Balls plans to send elite teaching teams into failing schools*. Retrieved August 14, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/feb/25/schools.edballs>

- Curtis, P. (2008d, February 29). *Underfunded primary schools fail to teach basic literacy, says key review*. Retrieved August 11, 2015, from The Guardian:  
<https://www.theguardian.com/education/2008/feb/29/schools.uk3>
- Curtis, P. (2008e, March 7). *Greater academic clout planned for diploma rival to A-levels*. Retrieved August 11, 2015, from The Guardian:  
<https://www.theguardian.com/education/2008/mar/07/highereducation.1419education>
- Curtis, P. (2008f, March 22). *Teachers threaten strike action over class sizes*. Retrieved August 16, 2015, from The Guardian:  
<https://www.theguardian.com/education/2008/mar/22/schools.uk1>
- Curtis, P. (2008g, March 24). *Teachers call for return to the liberal 1980s*. Retrieved August 16, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/mar/24/schools.uk3>
- Curtis, P. (2008h, March 25). *Union calls for end to single-faith schools*. Retrieved August 16, 2015, from The Guardian:  
<https://www.theguardian.com/education/2008/mar/25/schools.faithschools>
- Curtis, P. (2008i, March 26). *Boycott threat over military recruitment*. Retrieved August 16, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/mar/26/schools.uk>
- Curtis, P. (2008j, April 10). *Ministers shelve £45bn plan to rebuild every state school by 2020*. Retrieved August 12, 2015, from The Guardian:  
<https://www.theguardian.com/education/2008/apr/10/schools.uk1>
- Curtis, P. (2008k, April 10). *Pioneer co-op among 115 new trust schools*. Retrieved August 13, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/apr/10/schools.uk>
- Curtis, P. (2008l, April 25). *Strike over teachers' pay closes thousands of schools*. Retrieved August 16, 2015, from The Guardian:  
<https://www.theguardian.com/education/2008/apr/25/schools.uk1>
- Curtis, P. (2008m, May 9). *Children being failed by progressive teaching, say Tories*. Retrieved August 10, 2015, from The Guardian:  
<https://www.theguardian.com/education/2008/may/09/schools.uk>
- Curtis, P. (2008n, June 13). *Controversial head of private schools quits*. Retrieved August 14, 2015, from The Guardian:  
<https://www.theguardian.com/education/2008/jun/13/publicschools.schools>
- Curtis, P. (2008o, June 20). *Low-performing schools to get £1m each to lift standards*. Retrieved August 14, 2015, from The Guardian:  
<https://www.theguardian.com/education/2008/jun/20/schools.uk1>
- Curtis, P. (2008p, July 16). *Education: Expand academy model into primary sector, says thinktank*. Retrieved August 13, 2015, from The Guardian:  
<https://www.theguardian.com/education/2008/jul/16/schools.newschools>

- Curtis, P. (2008q, August 6). *Education: Sats results show fall in pupils with top grades amid fear that schools are teaching to the test*. Retrieved August 11, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/aug/06/sats.primaryschools>
- Curtis, P. (2008r, August 16). *Ofsted sends school critique to four-year-olds*. Retrieved August 16, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/aug/16/ofsted.schools>
- Curtis, P. (2008s, August 30). *As 51 academy schools prepare for first day, GCSEs show work still to be done*. Retrieved August 13, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/aug/30/newschools.gcses>
- Curtis, P. (2008t, August 30). *Education: Pupils face huge changes, warn heads*. Retrieved August 15, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/aug/30/schools.1419education>
- Curtis, P. (2008u, September 19). *Academy criticised for excluding 40 pupils in first two weeks*. Retrieved August 13, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/sep/19/schools.education>
- Curtis, P. (2008v, September 20). *Schools failing gifted pupils by not recording their talent, says minister*. Retrieved August 15, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/sep/20/schools.education>
- Curtis, P. (2008w, October 3). *Schools to be rated on number of pupils at top universities*. Retrieved August 15, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/oct/03/schools.highereducation>
- Curtis, P. (2008x, October 14). *Sats for 14-year-olds are scrapped*. Retrieved August 11, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/oct/14/sats-scrapped>
- Curtis, P. (2008y, November 3). *Big rise in parental complaints about school admissions*. Retrieved August 14, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/nov/03/schooladmissions-schools>
- Curtis, P. (2008z, November 14). *Academies accused of covert selection as number of poorer pupils falls*. Retrieved August 13, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/nov/14/government-academies-pwc-inquiry-dcsf>
- Curtis, P. (2009a, January 5). *Ofsted's new mission - to get rid of boring teachers*. Retrieved August 16, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/jan/05/ofsted-boring-teachers>
- Curtis, P. (2009b, January 31). *Government to nationalise failing private schools*. Retrieved August 13, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/jan/31/private-schools-nationalised-academies>

- Curtis, P. (2009c, August 20). *How target of 50% going to university foundered*. Retrieved August 18, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/aug/20/university-clearing-crunch-funding-problem>
- Curtis, P. (2009d, August 24). *Tories allege phasing out of 'core' GCSEs*. Retrieved August 11, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/aug/24/tories-government-phasing-out-gcses>
- Curtis, P. (2009e, August 26). *Conservatives want to revive educational divide, claims Ed Balls*. Retrieved August 11, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/aug/26/ed-balls-attacks-conservative-policy>
- Curtis, P. (2009f, September 7). *Academies: 200 and counting, but more doubts raised*. Retrieved August 14, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/sep/07/labour-academy-scheme-warning-teachers>
- Curtis, P. (2009g, September 7). *Dropping £2m academy sponsor fee will prompt expansion, says Balls*. Retrieved August 13, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/sep/07/academy-dropped-fee-expansion>
- Curtis, P. (2009h, October 5). *Conservatives plan 1950s-style technical schools*. Retrieved August 18, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2009/oct/05/conservatives-plan-1950s-style-technical-schools>
- Curtis, P. (2009i, October 7). *Must do better: Michael Gove delivers damning report on schools*. Retrieved August 18, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2009/oct/07/michael-gove-conservative-conference-schools>
- Curtis, P. (2009j, October 8). *Parents to hire private firms to run schools under Tories*. Retrieved August 18, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2009/oct/08/david-cameron-reveals-schools-plan>
- Curtis, P. (2009k, November 3). *Q&A: The new framework for Higher Education*. Retrieved August 18, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/nov/03/university-review-new-framework-higher-education>
- Curtis, P. (2009l, November 23). *Ofsted fails barrage of inspections*. Retrieved August 16, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/nov/23/flawed-ofsted-fails-inspections>
- Curtis, P. (2009m, November 24). *'Stubborn core' of bad teachers holds back progress - Ofsted*. Retrieved August 16, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/nov/24/stubborn-core-bad-teachers-ofsted>

- Curtis, P. (2009n, November 26). *Ed Balls tells schools to make £750m savings*. Retrieved August 18, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/nov/26/ed-balls-schools-savings>
- Curtis, P. (2009o, December 8). *The end of the 'bog-standard' comprehensive*. Retrieved August 9, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/dec/08/education-policy-schools-labour>
- Curtis, P., & Brindle, D. (2008, January 16). *Do more for poorer children or lose your charitable status, private schools are told*. Retrieved August 14, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/society/2008/jan/16/voluntarysector.schools>
- Curtis, P., & Lipsett, A. (2008a, May 15). *Ofsted to keep closer watch on classrooms*. Retrieved August 15, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/may/15/schools.uk>
- Curtis, P., & Lipsett, A. (2008b, October 7). *Diplomas need credibility before full launch, say teachers*. Retrieved August 11, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/oct/07/1419education.alevels>
- Curtis, P., & Meikle, J. (2008, January 18). *Minister warns schools accused of breaking law on admissions*. Retrieved August 14, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2008/jan/18/uk.schooladmissions>
- Curtis, P., & Ward, L. (2007, December 12). *Fitter, happier and better educated: the hope for 2020*. Retrieved August 10, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2007/dec/12/uk.schools>
- DBIS. (2010). *Unleashing Aspiration: the government's response [Cm 7755]*. London: Department for Business, Innovation and Skills.
- DCSF. (2007). *Children's Plan: Building brighter futures*. London: HMSO.
- DCSF. (2009). *Your child, your schools, our future: building a 21st century schools system*. London: TSO.
- Department for Education. (2013, August 1). *Three-quarters of free schools rated good or outstanding by Ofsted at first inspection*. Retrieved July 25, 2015, from GOV.UK: <https://www.gov.uk/government/news/three-quarters-of-free-schools-rated-good-or-outstanding-by-ofsted-at-first-inspection>
- DES. (1991a). *White paper - Higher Education: A New Framework (Cm 1541)*. London: HMSO.
- DES. (1991b). *White paper - Education and training for the 21st century: the challenge to colleges (Cm 1536 Volume II)*. London: HMSO.
- DES. (1992). *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools (Three Wise Men Report)*. London: Department of Education and Science.



- DfE & DBIS. (2011). *EXPLANATORY NOTES for EDUCATION BILL 2011 [HL Bill 67]*. LONDON: THE STATIONERY OFFICE.
- DfE. (2010). *The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010 [Cm 7980]*. London: TSO.
- DfE. (2011, November 2). *Education, training and skills-School admissions: Parents back fairer and simpler school admissions codes*. Retrieved October 7, 2016, from GOV.UK: <https://www.gov.uk/government/news/parents-back-fairer-and-simpler-school-admissions-codes>
- DfE. (2011). *Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. London: Department for Education.
- DfE. (2012). *Teacher appraisal and capability: A model policy for schools*. London: Department for Education.
- DfES. (2002). *14-19: extending opportunities, raising standards*. London: HMSO.
- DfES. (2003). *14-19: opportunity and excellence*. London: HMSO.
- DfES. (2003b). *The Future of Higher Education [Cmnd 5735]*. London: HMSO.
- DfES. (2004). *Five Year Strategy for Children and Learners*. London.
- DfES. (2004b). *A new relationship with schools: improving performance through school self-evaluation*. Retrieved August 12, 2016, from <http://dera.ioe.ac.uk/5273/>
- DfES. (2005a). *Learning behaviour: The Report of The Practitioners' Group on School Behaviour and Discipline*. London: DfES.
- DfES. (2005b). *Higher Standards, Better Schools For All: More choice for parents and pupils [Cm 6677]*. London: HMSO.
- DfES. (2008). *School Admissions Code: CONSULTATION DOCUMENT*. London: HMSO.
- Dix, P. (2012, April 23). *How to go from "good" to "outstanding"*. Retrieved July 25, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2012/apr/23/good-to-outstanding-ofsted>
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: An Introduction*. London: Verso.
- ESG. (2016). Retrieved April 17, 2016, from ENQA: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>
- EUR-Lex: Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2015, July 23). *Η διαδικασία της Μπολόνια: δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανάκτηση April 07, 2016, από EUR-Lex: Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV:c11088>
- EUROPEAN COMMISSION. (2003, July). FINAL LIST OF INDICATORS TO SUPPORT THE IMPLEMENTATION OF THE WORK PROGRAMME ON THE FUTURE OBJECTIVES OF THE

EDUCATION AND TRAINING SYSTEMS. (S. G. BENCHMARKS, Ed.) EUROPEAN COMMISSION - Directorate-General for Education and Culture.

*European Structural and Investment Funds*. (2016). Retrieved April 05, 2016, from Regional Policy (InfoRegio): [http://ec.europa.eu/regional\\_policy/en/funding/](http://ec.europa.eu/regional_policy/en/funding/)

*European University Association*. (2016). Retrieved April 16, 2016, from EUA: <http://www.eua.be/>

Eurydice & Eurostat. (2012). *Αριθμοί κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012*. Brussels: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA — Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού, Eurostat.

Fairclough, I., & Fairclough, N. (2012). *Political Discourse Analysis*. London: Routledge.

Fairclough, N. (1993). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Oxon: Routledge.

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis-The Critical Study of Language*. Longman Applied Linguistics.

Fairclough, N., Jessop, B., & Sayer, A. (2010). Critical realism and semiosis. In N. Fairclough, *Critical Discourse Analysis - The Critical Study of Language*. Longman Applied Linguistics.

Ferguson, N., Earley, P., Ouston, J., & Findler, B. (1999). New heads, OFSTED inspections and thw prospects for school improvement. *Educational Research*, 41(3), 241-249.

Fine, G., & Kent, S. (1993, March). Ideology in Action: A pragmatic Approach to a Contested Concept. *Sociological Theory*, 11(1), 21-38.

Finlay, L. (2009). Debating Phenomenological Research Methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6-25.

Fiske, J. (1996). *Media Matters: Race and Gender in U.S. Politics*. Minneapolis: University Of Minnesota Press.

Ford, L. (2006, January 18). *Admissions code not in jeopardy, says schools minister*. Retrieved August 7, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2006/jan/18/schools.uk2>

Foucault, M. (1982). THE ORDER OF DISCOURSE. In R. Young (Ed.), *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader* (pp. 51-78). Boston: Routledge Kegan & Paul.

Friedman, M. (2000, January 10). *Commanding Heights*: Milton Friedman. PBS.

Friedman, M. (2002). *Capitalism and Freedom: Fortieth Anniversary Edition*. Chicago: University Of Chicago Press.

Garvin, D. (1987). Competing on the Eight Dimensions of Quality. *Harvard Business Review*, 65(6), 101-109.

- Gee, J. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Routledge.
- Gibson, A. (1986). Inspecting education. In G. Moodie (Ed.), *Standards and Criteria in Higher Education* (pp. 128-135). Guilford: SRHE.
- Gillan, A. (2007, October 5). *Schools told uniforms must be affordable*. Retrieved August 18, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2007/oct/05/schools.politics>
- Gillard, D. (2006, September). *The Hadow Reports: an introduction*. Retrieved June 17, 2013, from Education in England: <http://www.educationengland.org.uk/articles/24hadow.html>
- Gillard, D. (2010, July). Hobson's Choice: education policies in the 2010 general election. *Forum*, 52(2), 135-144.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Goff, H. (2008, March 25). *Teachers reject 'Army propaganda'*. Retrieved August 16, 2015, from BBC News: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/education/7311917.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7311917.stm)
- Gould, A. (1999). *Origins of Liberal Dominance: State, Church, and Party in Nineteenth-Century Europe*. University of Michigan Press.
- Gould, M. (2008, October 10). *Failing Bristol academy plans to open African schools*. Retrieved August 13, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/oct/10/schoolbranding-secondaryschools>
- GOV.UK. (2016). *Education inspectorate reports*. Retrieved September 29, 2016, from The National Archives: <http://www.nationalarchives.gov.uk/help-with-your-research/research-guides/education-inspectorate-reports/>
- Government Digital Service. (2018). *Past Prime Ministers*. Retrieved July 29, 2018, from GOV.UK: <https://www.gov.uk/government/history/past-prime-ministers>
- Green, A. (2010). *Εκπαίδευση και Συγκρότηση του Κράτους. Η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ*. (Π. Κιμουρτζής, Επιμ., Π. Κιμουρτζής, & Γ. Μανιώτη, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Grek, S., Lawn, M., Ozga, J., & Segerholm, C. (2013). Governing by inspection? European inspectorates and the creation of a European education policy space. *Comparative Education*, 49(4), 486-502.
- Gurney-Read, J. (2015, October 4). *Half of teachers could leave the profession in two years*. Retrieved December 20, 2015, from The Telegraph: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11909401/Half-of-teachers-could-leave-the-profession-in-two-years.html>
- Hargreaves, D. H. (1995). Inspection and School Improvement. *Cambridge Journal of Education*, 25(1), 117-125.

- Harrison, A. (2013, July 26). *Dozens of 'outstanding' schools downgraded*. Retrieved July 25, 2015, from BBC NEWS: <http://www.bbc.com/news/education-23450685>
- Harvey, D. (2007). *Νεοφιλελευθερισμός. Ιστορία και παρόν*. (Μ.-Α. Αλαβάνου, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Haug, G., & Kirstein, J. (1999). *The EUA Trends Reports*. Retrieved April 16, 2016, from European University Association: [http://www.eua.be/Libraries/higher-education/offdoc\\_bp\\_trend\\_i-1068715136182.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/higher-education/offdoc_bp_trend_i-1068715136182.pdf?sfvrsn=0)
- Hayek, F. (2001). *The Road to Serfdom: The Reader's Digest condensed version*. London: The Institute of Economic Affairs.
- Helm, T. (2012, August 26). GCSE results: angry headteachers demand total re-mark of English papers. *The Observer*.
- Heywood, A. (2007). *Πολιτικές Ιδεολογίες*. (Ν. Μαραντζίδης, Επιμ., & Χ. Κουτρής, Μεταφρ.) Αθήνα: Επίκεντρο.
- Higgins, C. (2010, May 30). Rightwing historian Niall Ferguson given school curriculum role. *The Guardian*.
- HL: Merits of Statutory Instruments Committee. (2009). *The cumulative impact of statutory instruments on schools*. London: TSO.
- HMI. (1977). *HMI Series: Matters for Discussion No. 1 - Ten Good Schools: A Secondary School Enquiry*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- HMI. (1982). *HMI Series: Matters for Discussion No. 15 - The New Teacher in School*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Hobsbawm, E. (1990). *Nations and Nationalism since 1780: Programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. (1998). *Για την Ιστορία*. (Π. Ματάλας, Μεταφρ.) Αθήνα: Θεμέλιο: Ιστορική Βιβλιοθήκη.
- Hobsbawm, E. (1998a). Η αίσθηση του παρελθόντος. Στο Ε. Hobsbawm, *Για την Ιστορία* (Π. Ματάλας, Μεταφρ., σσ. 25-41). Αθήνα: Θεμέλιο: Ιστορική Βιβλιοθήκη.
- Hobsbawm, E. (1998b). Τι μπορεί να μας πει η Ιστορία για τη Σύγχρονη Κοινωνία;. Στο Ε. Hobsbawm, *Για την Ιστορία* (Π. Ματάλας, Μεταφρ., σσ. 42-55). Αθήνα: Θεμέλιο: Ιστορική Βιβλιοθήκη.
- Hobsbawm, E. (1998c). Κοιτάζοντας μπροστά: Ιστορία και Μέλλον. Στο Ε. Hobsbawm, *Για την Ιστορία* (Π. Ματάλας, Μεταφρ., σσ. 56-76). Αθήνα: Θεμέλιο: Ιστορική Βιβλιοθήκη.

- Hobsbawm, E. (1998d). Από την Κοινωνική Ιστορία στην Ιστορία της Κοινωνίας. Στο E. Hobsbawm, *Για την Ιστορία* (Π. Ματάλας, Μεταφρ., σσ. 93-119). Αθήνα: Θεμέλιο: Ιστορική Βιβλιοθήκη.
- Hobsbawm, E. (1998e). Ιστορικοί και Οικονομολόγοι II. Στο E. Hobsbawm, *Για την Ιστορία* (Π. Ματάλας, Μεταφρ., σσ. 138-155). Αθήνα: Θεμέλιο: Ιστορική Βιβλιοθήκη.
- Hobsbawm, E. (1998f). Ο Μαρξ και η Ιστορία. In E. Hobsbawm, *Για την Ιστορία* (Π. Ματάλας, Trans., pp. 195-210). Αθήνα: Θεμέλιο: Ιστορική Βιβλιοθήκη.
- Hodgson, A., & Spours, K. (2005, March 1). *Divided we fail*. Retrieved August 05, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2005/mar/01/1419education.schools1>
- House of Commons. (1996). *The Education Bill [Bill 8 of Session 1996/97]: Research Paper 96/101*. London: House of Commons Library.
- House of Commons. (1998). *The Teaching and Higher Education Bill [HL]: The Teaching Profession [Bill 145 of Session 1997/98]: Research Paper 98/34*. London: House of Commons Library.
- House of Commons. (2005). *The Education Bill [HL] [Bill 77 of Session 2004-05]: Research Paper 05/20*. London: House of Commons Library.
- How does the Bologna Process work?* (2016). Retrieved April 13, 2016, from Bologna Process-European Higher Education Area: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=5>
- Howarth, D. (2008). *Η έννοια του λόγου*. (Γ. Σταυρακάκης, Επιμ., & Σ. Καναούτη, Μεταφρ.) Αθήνα: ΠΟΛΥΤΡΟΠΟΝ.
- Husserl, E. (2005). *Φαινομενολογία: Το άρθρο για την Εγκυκλοπαίδεια Britannica*. (Π. Θεοδώρου, Επιμ.) Αθήνα: Κριτική.
- Independent Voices. (2013, March 19). Letters: Gove will bury pupils in facts and rules. *The Independent*.
- Institutional Evaluation Programme*. (2016). Retrieved April 16, 2016, from EUA: <http://www.eua.be/activities-services/institutional-evaluation-programme/Home.aspx>
- International Organization for Standardization. (1994). ISO 8402:1994. *Quality Management and Quality Assurance - Vocabulary*, 11. Geneva.
- Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Papers, No. 23*. OECD Publishing.
- Jenkins, S. (2006, January 25). *Blair and Adonis are taking our schools back to the 30s*. Retrieved August 07, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2006/jan/25/publicservices.schools>
- Johnson, P. (2003). *Collingwood's The Idea of History: A Reader's Guide*. London: Bloomsbury.
- Jones, K. (2016). *Education in Britain*. Cambridge: Polity Press.

- Jones, K., & Tymms, P. (2014). Ofsted's role in promoting school improvement: the mechanisms of the school inspection system in England. *Oxford Review of Education*, 40(3), 315-330.
- Juran, J. M. (1981). *Management of Quality* (4th ed.). Wilton: Juran Institute.
- Juran, J. M., & Godfrey, B. (1999). *Juran's quality handbook* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Kandel, I. (1998). ISAAC KANDEL: fragmenta από τα έργα του Comparative Education (1993) και The new Era in Education. A Comparative Study (1954). In Π. Καλογιαννάκη, Μ. Sadler - I. Kandel - N. Hans και η Συγκριτική Παιδαγωγική (pp. 134-137). Αθήνα: Gutenberg.
- Kirshner, J. (2003). Money is politics. *Review of International Political Economy*, 10(4), 645-660.
- Klein, N. (2007). *The Shock Doctrine: The rise of disaster capitalism*. New York: Metropolitan Books.
- Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I., & Henkel, M. (2006). *Transforming Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Kress, G. (1989). HISTORY AND LANGUAGE: Towards a Social Account of Linguistic Change. *Journal of Pragmatics*, 13(3), 445-466.
- Kubicek, M. (2006, September 5). *Fighting for the middle ground*. Retrieved August 9, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2006/sep/05/schools.uk2>
- Kuebart, F. (1987). Αγγλία. Στο O. Anweiler, F. Kuebart, L. Liegle, H.-P. Schäfer, R. Süßmuth, Π. Ξωχέλλης, Ν. Τερζής, & Α. Καψάλης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη : δομή και προβλήματα ανάπτυξης της εκπαίδευσης* (Δ. Θωίδης, Μεταφρ., Τόμ. Παιδαγωγική και Εκπαίδευση - 19, σσ. 111-145). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Labour Party. (1997). *Because Britain Deserves Better*. London: Labour Party.
- Lammy, D. (2010, July 16). Vince Cable is not making higher education fairer. *The Guardian*.
- Lane, J.-E., & Ersson, S. (1999). *Politics and Society in Western Europe*. London: SAGE.
- Laverty, S. (2003). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35.
- Lawton, D. (1988). The contemporary role of HMI in England. *Journal of Education Policy*, 3(2), 191-196.
- Lipsett, A. (2007, October 9). *Darling announces extra education spend*. Retrieved August 12, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2007/oct/09/schools.uk3>
- Lipsett, A. (2008a, January 16). *Schools offered cash to sponsor academies*. Retrieved August 12, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2008/jan/16/politics.schools>
- Lipsett, A. (2008b, May 18). *Ofsted addresses 'stalled' standards*. Retrieved August 16, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/may/19/schools.ofsted>

- Lipsett, A. (2008c, May 20). *Ministers to scrap pupil referral units*. Retrieved August 16, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/may/20/schools.uk3>
- Lipsett, A. (2008d, June 10). *Teachers warn against school closure threats*. Retrieved August 14, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/jun/10/schools.uk5>
- Lipsett, A. (2008e, July 4). *Schools stunned by delay in Sats results*. Retrieved August 11, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/jul/04/schools.uk2>
- Lipsett, A. (2008f, July 15). *Boxes of of Sats tests remain unmarked, despite promises*. Retrieved August 11, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/jul/15/schools.uk6>
- Lipsett, A. (2008g, July 21). *Rebuilt schools are full of flaws*. Retrieved August 12, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/mortarboard/2008/jul/21/rebuild>
- Lipsett, A. (2008h, August 15). *US firm loses contract after Sats exam fiasco*. Retrieved August 11, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/aug/15/sats.schools>
- Lipsett, A. (2009a, March 9). *Balls orders Ofsted survey of faith schools' moral values*. Retrieved August 14, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/mar/09/muslim-schools-ofsted-ed-balls>
- Lipsett, A. (2009b, June 23). *Heads could receive £200,000 in return for running more than one school*. Retrieved August 16, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/jun/23/headteachers-state-school-mergers>
- Lipsett, A. (2009c, June 25). *Ofsted finds schools failing on new secondary curriculum*. Retrieved August 15, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/jun/25/ofsted-inspectors-schools-secondary-curriculum>
- Literacy Task Force - Chaired by Professor Michael Barber. (1997). *Implementation of the National Literacy Strategy*. London.
- Machin, S., & Vignoles, A. (2006). *Education Policy in the UK*. London: London School of Economics: Centre for the Economics of Education.
- Maclure, S. (1998). Through the Revolution and Out the Other Side. *Oxford Review of Education*, 24(1), 5-24.
- Mansell, W. (2009a, May 5). *The unofficial opposition*. Retrieved August 13, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/may/05/academies-cumbria>
- Mansell, W. (2009b, June 2). *Big brothers*. Retrieved August 10, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/jun/02/education-bill-ed-balls>

- Mansell, W. (2009c, December 1). *Are academies just 'a ludicrously expensive con-trick'?* Retrieved August 14, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/dec/01/academies-sponsors-government-funding>
- Mansell, W. (2010, March 2). *The beginning of the end for state schools?* Retrieved August 19, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2010/mar/02/conservative-plans-state-schools>
- Mansell, W. (2011, December 19). No choice but to become an academy? *The Guardian*.
- Mansell, W., & Curtis, P. (2009xa, September 13). *Third academy fails Ofsted inspection*. Retrieved August 14, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/sep/13/sheffield-park-academies-ofsted-failure>
- Marquand, D. (1988). *The Unprincipled Society: New Demands and Old Politics*. London: Jonathan Cape.
- Matthews, P., & Smith, G. (1995). OFSTED: inspecting schools and improvement through inspection. *Cambridge Journal of Education*, 25(1), 23-34.
- McDonald, H. (2007, September 18). *Amnesty faces ban in Northern Ireland's Catholic schools*. Retrieved August 14, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2007/sep/18/northernireland.schools>
- McDowall, D. (2006). *An Illustrated History of Britain*. Harlow: Pearson Education Limited.
- McVeigh, K. (2007, November 24). *A-level questions to become more difficult*. Retrieved August 11, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2007/nov/24/alevels.schools>
- McVeigh, T. (2012, March 31). Grammar school expansion divides Kent town. *The Observer*.
- Meikle, J. (2006, September 22). *One pupil in five plays truant, new figures show*. Retrieved August 9, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2006/sep/22/schools.pupilbehaviour>
- Meikle, J. (2007a, January 13). *Welcome for plan to raise school age to 18*. Retrieved August 9, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2007/jan/13/schools.politics>
- Meikle, J. (2007b, January 18). *Business leaders could become school heads, report suggests*. Retrieved August 9, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/news/2007/jan/18/uknews>
- Meikle, J. (2007c, March 23). *Education dropouts at 16 will face sanctions*. Retrieved August 9, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2007/mar/23/politics.schools>
- Meikle, J. (2007d, March 27). *Bullying: calls for national inquiry*. Retrieved August 9, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2007/mar/27/uk.children>



- Meikle, J. (2007e, August 4). *More private schools consider state links*. Retrieved August 12, 2015, from The guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2007/aug/04/schools.publicschools>
- Meikle, J. (2007f, August 9). *MPs question £45bn spending to bring schools up to scratch*. Retrieved August 12, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2007/aug/09/schools.publicservices>
- Meikle, J. (2007g, August 24). *Heads call for exams to be slimmed down*. Retrieved August 11, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2007/aug/24/schools.gcses>
- Meikle, J. (2013, February 20). Michael Gove in clash over free schools freedom of information requests. *The Guardian*.
- Meinardus, R. (1992). Συντηρητισμός, φιλελευθερισμός, σοσιαλισμός - Εισαγωγή και ορισμοί. Στο *ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΣΜΟΣ, ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ, ΣΟΣΙΑΛΙΣΜΟΣ: Τα βασικά πολιτικά ρεύματα και οι απαντήσεις τους στα φλέγοντα προβλήματα της εποχής μας* (σσ. 11-19). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Millar, F. (2003, November 11). *Admissions impossible*. Retrieved August 4, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2003/nov/11/schools.politics>
- Mitter, W. (2009). COMPARATIVE EDUCATION IN EUROPE. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 87-99). London.
- Morgan, K. O. (Ed.). (1993a). *The Oxford History of Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- Morgan, K. O. (1993b). The Twentieth Century (1914-1991). In K. O. Morgan (Ed.), *The Oxford History of Britain* (pp. 582-663). Oxford: Oxford University Press.
- Morgan, K. O. (2010a). The Twentieth Century (1914-2000). In K. O. Morgan (Ed.), *The Oxford History of Britain Revised Edition* (pp. 582-676). Oxford: Oxford University Press.
- Morgan, K. O. (2010b). Epilogue (2000-2010). In K. O. Morgan (Ed.), *The Oxford History of Britain Revised Edition* (pp. 677-710). Oxford: Oxford University Press.
- Morris, E. (2002, June 23). *Why comprehensives must change*. Retrieved August 04, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2002/jun/23/schools.education>
- Morris, E. (2005, November 22). *A contradiction in terms*. Retrieved August 07, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2005/nov/22/schools.news>
- Mulholland, H. (2012, July 27). Michael Gove tells academies they can hire unqualified teaching staff. *The Guardian*.
- Mulholland, H., & Vasagar, J. (2011, April 1). Michael Gove criticised over extra £130m needed to replace EMA scheme. *The Guardian*.
- Nabitz, U., Klazinka, N., & Walburg, J. (2000). The EFQM excellence model: European and Dutch experiences with the EFQM approach in health care. *International Journal of Quality for Health Care*, 12(3), 191-201.

- NAHT. (2017). Retrieved October 31, 2017, from National Association of Head Teachers:  
<https://www.naht.org.uk>
- NEU. (2017). *NUT Section*. Retrieved October 30, 2017, from National Education Union:  
<https://www.teachers.org.uk/members-reps/your-union/about-the-nut/nut-history>
- Noe, R., Hollenbeck, J., Gerhart, B., & Wright, P. (2006). *Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων*. (Κ. Αθανασόπουλος, Ed., & P. Κολαΐτη, Trans.) Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- OECD. (1966). *OECD Economic Surveys: Greece 1966*.
- OECD. (1997). *Reviews of National Policies for Education - Greece*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD-History*. (2016). Retrieved 03 31, 2016, from OECD: <http://www.oecd.org/>
- Ofsted. (2003). *Inspecting schools: Framework for inspecting schools [HMI 1525]*. London: Ofsted Publications Centre.
- Ofsted. (2004). *Reading for purpose and pleasure - An evaluation of the teaching of reading in primary schools*. London.
- Ofsted. (2007). *Making sense of religion*. London: HMSO.
- PFAP. (2009). *Unleashing Aspiration Final Report of the Panel on Fair Access to the Professions*. London: Panel on Fair Access to the Professions.
- Powell, T. (1995). TOTAL QUALITY MANAGEMENT AS COMPETITIVE ADVANTAGE: A REVIEW AND EMPIRICAL STUDY. *Strategic Management Journal*, 15-37.
- Przasnyski, Z., & Tai, L. (2002). Stock performance of Malcolm Baldrige National Quality Award winning companies. , 13 (4). *Total Quality Management*, 13(4), 475-488.
- Purvis, T., & Hunt, A. (1993, September). Discourse, ideology, discourse, ideology, discourse, ideology... *The British Journal of Sociology*, 44(3), 473-499.
- QAA. (2005). *Quality assurance in UK higher education: A guide for international readers*. Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Rear, D. (2013). *Laclau and Mouffe's Discourse Theory and Fairclough's Critical Discourse Analysis: An Introduction and Comparison*. Retrieved May 10, 2014, from Academia.edu:  
[https://www.academia.edu/2912341/Laclau\\_and\\_Mouffes\\_Discourse\\_Theory\\_and\\_Faircloughs\\_Critical\\_Discourse\\_Analysis\\_An\\_Introduction\\_and\\_Comparison](https://www.academia.edu/2912341/Laclau_and_Mouffes_Discourse_Theory_and_Faircloughs_Critical_Discourse_Analysis_An_Introduction_and_Comparison)
- Richardson, H. (2015, October 4). *More than 50% of teachers in England 'plan to quit in next two years'*. Retrieved December 20, 2015, from BBC NEWS:  
<http://www.bbc.com/news/education-34426598>
- Rohde, M. (2010). *ENACTION, EMBODIMENT, EVOLUTIONARY ROBOTICS: Simulation Models for a Post-Cognitivist Science of Mind*. Paris: Atlantis Press.

- Sadler, M. (2002). Σε ποιά βαθμό μπορούμε να μάθουμε κάτι με πρακτική αξία από τη μελέτη των ξένων συστημάτων εκπαίδευσης;. In Δ. Ματθαίου, *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Ι: Θεωρήσεις και Ζητήματα* (pp. 313-322). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Saussure, F. D. (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. (Φ. Αποστολόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαζήσης.
- Scott, P. (1995). *The Meaning of Mass Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Sellgren, K. (2014, July 15). *Profile: Nicky Morgan*. Retrieved October 11, 2016, from BBC NEWS: <https://www.bbc.com/news/education-28317366>
- Shaw, S. (2011). HISTORY OF EDUCATION. In H. Cooper (Ed.), *Professional Studies in Primary Education* (pp. 3-17). London: SAGE.
- Shepherd, J. (2008a, August 6). *Ofsted: Fairer league tables 'no help to pupils'*. Retrieved August 11, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/aug/06/ofsted.schooltables>
- Shepherd, J. (2008b, December 30). *Pupil mentors to help tackle school bullies*. Retrieved August 17, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/dec/30/pupil-behaviour-secondary-schools>
- Shepherd, J. (2009a, June 16). *Balls' warning to schools: two years to improve*. Retrieved August 14, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/jun/16/balls-schools-warning-two-years-improve>
- Shepherd, J. (2009b, August 13). *Tories told: Scrap education quangos and save £600m*. Retrieved August 18, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2009/aug/13/tory-thinktank-proposes-scraping-quangos>
- Shepherd, J. (2009c, November 17). *Could grammar schools have a radical new role?* Retrieved August 14, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2009/nov/17/grammar-schools-sixth-form-colleges>
- Shepherd, J. (2010, July 15). Graduate tax will force students to pay back more for degrees. *The Guardian*.
- Shepherd, J. (2010a, January 28). *Six-figure salaries fail to create more headteachers*. Retrieved August 16, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2010/jan/28/headteachers-schools-fail-salaries>
- Shepherd, J. (2010b, February 9). *Swedish-style 'free schools won't improve standards'*. Retrieved August 19, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2010/feb/09/swedish-style-schools-wont-raise-standards>

- Shepherd, J. (2010c, February 23). *Parents to choose leaders of failing schools*. Retrieved August 19, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2010/feb/23/parents-choose-failing-school-leaders>
- Shepherd, J. (2010d, February 24). *Labour's teaching strategies were a burden, say inspectors*. Retrieved August 15, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2010/feb/24/national-strategies-a-burden-ofsted>
- Shepherd, J. (2011, May 24). Teachers to be sacked more easily under new rules. *The Guardian*.
- Shepherd, J. (2012a, April 23). Most free schools take fewer deprived pupils than local average, figures show. *The Guardian*.
- Shepherd, J. (2012b, May 20). Schools aren't fit for pupils to learn in, warn four in 10 headteachers. *The Observer*.
- Shepherd, J. (2013, April 1). Free schools opening where there are already vacant places, NUT says. *The Guardian*.
- Shepherd, J., & Curtis, P. (2008, March 26). *Teachers may strike to derail new academies*. Retrieved August 13, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/mar/26/schools.newschools>
- SICI. (2016). *The Standing International Conference of Inspectorates*. Retrieved November 2, 2016, from SICI: <http://www.sici-inspectorates.eu/>
- Sir Claus Moser. (1999). *Improving literacy and numeracy: A fresh start*. London.
- Smith, A. (2006, July 20). *Government failing to widen university access, figures show*. Retrieved August 9, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2006/jul/20/highereducation.accesstouniversity1>
- Smith, A. (2007, January 12). *School leaving age may be raised to 18*. Retrieved August 9, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2007/jan/12/schools.uk>
- Smith, G. (2000). Research and Inspection: HMI and Ofsted, 1981-1996 - a commentary. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 333-352.
- Smithers, R. (2005a, June 22). *Another academy plan is derailed*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2005/jun/22/schools.newschools>
- Smithers, R. (2005b, June 30). *Researchers raise more doubts on city academies*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2005/jun/30/schools.newschools>
- Smithers, R. (2005c, August 30). *Schools face snap Ofsted visits*. Retrieved August 9, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2005/aug/30/schools.ofsted>

- Smithers, R. (2005d, November 25). *Secondary schools plan in cities fails to improve GCSE grades*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2005/nov/25/politics.schools>
- Smithers, R. (2006a, January 19). *Half of city academies among worst-performing schools*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2006/jan/19/schools.uk1>
- Smithers, R. (2006b, March 20). *Failed academy has not got better, says Ofsted*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2006/mar/20/politics.schools>
- Smithers, R. (2006c, June 13). *Academies face court challenges from parents*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2006/jun/13/uk.schools>
- Smithers, R. (2006d, September 5). *Schools facing heads crisis, warns survey*. Retrieved August 9, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2006/sep/05/topstories3.teachershortage>
- Smithers, R., & Taylor, M. (2006, June 13). *The people versus academies*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2006/jun/13/newschools.schools>
- Smithers, R., & Ward, L. (2005, June 16). *Government to press on with city academies*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2005/jun/16/schools.newschools>
- Smithers, R., White, M., & Crace, J. (2005, September 13). *Headteachers raise doubts on academies*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2005/sep/13/politics.schools>
- Southgate, B. (2003). *History: What and Why? Ancient, modern, and postmodern Perspectives*. London: Routledge.
- Speck, W. A. (1995). *Συνοπτική Ιστορία της Βρετανίας 1707-1970*. Αθήνα: ΙΣΤΟΡΗΤΗΣ.
- Stading, G., & Vokurka, R. (2003). Building quality strategy content using the process from national and international quality awards. *TQM & Business Excellence*, 14(8), 931-946.
- Steer, A. (2009). *Learning Behaviour: LESSONS LEARNED - A review of behaviour standards and practices in our schools*. Nottingham: DCSF Publications.
- Sturcke, J. (2005, October 26). *Scepticism greets Kelly's school reforms*. Retrieved August 7, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/news/2005/oct/26/wrap.jamessturcke>
- Sturgis, A. (1994). *The Rise, Decline, and Reemergence of Classical Liberalism*. Retrieved October 7, 2014, from Belmont University: LOCKESMITH INSTITUTE: [http://www.belmont.edu/lockesmith/liberalism\\_essay/index.html](http://www.belmont.edu/lockesmith/liberalism_essay/index.html)

- Summers, D., & Lipsett, A. (2008, March 27). *Balls to grant schools new search powers*. Retrieved August 16, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2008/mar/27/education.edballs>
- Swain, H. (2012, October 22). Postgraduate study is the next social mobility timebomb. *The Guardian*.
- Taylor, A. (1969). HER MAJESTY'S INSPECTORATE. *Education + Training*, 11(8), 312-314.
- Taylor, M. (2006a, January 21). *Ofsted condemns failing academy*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2006/jan/21/politics.schools>
- Taylor, M. (2006b, February 16). *First drop in applicants to university for six years*. Retrieved August 9, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2006/feb/16/highereducation.accesstouniversity>
- Taylor, M. (2006c, February 20). *Schools up for sale*. Retrieved August 7, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2006/feb/20/publicservices.education>
- Taylor, M. (2006d, May 30). *Parents rebel at 'Dickensian' school run by millionaire evangelist friend of Blair*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2006/may/30/politics.schools>
- Taylor, M. (2006e, July 4). *Half of new schools badly designed, says survey*. Retrieved August 12, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2006/jul/04/schools.politics>
- Taylor, M. (2006f, October 19). *University entrant total down 15,000*. Retrieved August 9, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2006/oct/19/highereducation.accesstouniversity>
- Taylor, M. (2008, March 17). *Violence on the increase in schools, teachers warn*. Retrieved August 16, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/mar/17/schools.uk>
- Taylor, M., & Evans, R. (2006, May 3). *Sponsors fail to hand over academy cash*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2006/may/03/schools.topstories3>
- Taylor, T. (1977). *The Taylor Report: A New Partnership for Our Schools*. Report of the Committee of Enquiry. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Teaching and Learning in 2020 Review Group. (2006). *2020 Vision: Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group*. London: DfES.
- The Economist. (2006, November 23). Milton Friedman: A heavyweight champ, at five foot two. *The Economist: online extra*. Retrieved October 01, 2014, from The Economist Newspaper: <http://www.economist.com/node/8313925>

- The Guardian. (2006a, January 9). *Extend ability setting to every school, says Cameron*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2006/jan/09/schools.uk2>
- The Guardian. (2006b, March 7). *Ofsted criticises London academy standards*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/education/2006/mar/07/schools.uk1>
- The Guardian. (2006c, May 24). *Education bill passes with smaller rebellion*. Retrieved August 7, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2006/may/24/schools.politics>
- The Guardian. (2012, September 26). Teachers escalate industrial action. *The Guardian*.
- The Guardian. (2013, October 1). Carol Ann Duffy and 200 others condemn education policy. *The Guardian*.
- The Times. (2018, April 10). *Sir Cyril Taylor obituary*. Retrieved April 10, 2018, from The Times: <https://www.thetimes.co.uk/article/obituary-sir-cyril-taylor-6twzst3ls>
- THE WORLD BANK. (2016). *Economics of Education*. Retrieved 04 12, 2016, from THE WORLD BANK: <http://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/economics-of-education>
- Therborn, G. (1980). *The Ideology of Power and the Power of Ideology*. London: Verso.
- Thomas, G. (1998). A Brief History of the Genesis of the New Schools' Inspection System. *British Journal of Educational Studies*, 46(4), 415-427.
- Tribus, M. (1994). TQM in education: the theory and how to put it to work (p. 6). ERIC Clearinghouse. In *Quality Goes to School: Readings on Quality Management in Education* (pp. 37-40). Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Trowler, P. (2003). *Education Policy*. London: Routledge.
- UCU. (2015, September 3). *UCU – History*. Retrieved October 31, 2017, from University and College Union: <https://www.ucu.org.uk/article/2176/Our-history>
- UK Parliament. (2012). *Living Heritage - Going to School*. Retrieved Feb 20, 2012, from <http://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/>
- UUK. (2017). *Our history*. Retrieved October 31, 2017, from Universities UK: <https://www.universitiesuk.ac.uk/about/Pages/our-history.aspx>
- Vaira, M. (2007). Quality assessment in higher education: an overview of institutionalization, practices, problems and conflicts. *The Authors Volume compilation*, 135-146.
- van Dijk, T. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249-283.
- van Dijk, T. (1995). Aims of Critical Discourse Analysis. *Japanese Discourse*, 1, 17-27.
- van Dijk, T. (2001). Critical Discourse Analysis. In S. Deborah, D. Tannen, & H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 352-371). Oxford: Wiley-Blackwell.

- van Dijk, T. (2002). Political discourse and political cognition. In P. A. Chilton, & C. Schäffner (Eds.), *Politics as Text and Talk. Analytical approaches to political discourse* (pp. 204-236). Amsterdam: Benjamins.
- van Dijk, T. (2005). Politics, ideology and discourse. In R. Wodak (Ed.), *Elsevier Encyclopedia of Language and Linguistics. Volume on Politics and Language*. (pp. 728-740). Elsevier.
- van Dijk, T. (2012). Discourse and Knowledge. In J. P. Gee, & M. Handford (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 587-603). London: Routledge.
- van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragmatic-Dialectical Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vasagar, J. (2010, July 16). Up to 170,000 applicants to miss out on a university place. *The Guardian*.
- Vasagar, J. (2011a, May 22). Michael Gove says new admissions code will aid popular schools. *The Guardian*.
- Vasagar, J. (2011b, April 23). Teachers to vote on strike over changes to pensions. *The Guardian*.
- Vasagar, J. (2011c, June 14). Teachers vote to strike over pensions. *The Guardian*.
- Vasagar, J. (2011d, November 9). Headteachers vote for strike action over pensions. *The Guardian*.
- Vasagar, J. (2012a, April 25). Rupert Murdoch reveals meetings with Michael Gove over free schools. *The Guardian*.
- Vasagar, J. (2012b, January 10). Schools face no-notice Ofsted inspections. *The Guardian*.
- Vasagar, J. (2012c, January 13). Schools get power to remove poor teachers within a term. *The Guardian*.
- Vasagar, J., & Shepherd, J. (2011, August 31). Free schools built in mainly middle-class and wealthy areas. *The Guardian*.
- Vasagar, J., & Stratton, A. (2010, July 19). Michael Gove: academies bill needs to be rushed through to improve schools. *The Guardian*.
- Voulgaris, Y. (2012, April). How the brakes jammed. The sociopolitical roots of the Greek crisis. Athens: Center for Political Research.
- Walker, P. (2013a, February 7). Michael Gove forced into U-turn on GCSE replacement plan. *The Guardian*.
- Walker, P. (2013b, January 15). Teachers' pay rises to be based on performance, Michael Gove confirms. *The Guardian*.
- Walker, P. (2013c, September 6). Teachers in England to strike over pay and pensions. *The Guardian*.
- Weiler, H. N. (1998, August). The Politics of Reform and Nonreform in French Education. *Comparative Education Review*, 32(3), 251-265.



- Whorf, B. L. (1940). Science and Linguistics. *MIT Technology Review*, 42, 229–231.
- Williams, R. (2008, February 4). *Secular group attacks cathedral academies*. Retrieved August 12, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2008/feb/04/faithschools.schools>
- Williams, R. (2010, June 7). Primary curriculum and academic diplomas to be axed. *The Guardian*.
- Winkley, D. (1982). LEA Inspectors and Advisers: A Developmental Analysis. *Oxford Review of Education*, 8(2), 121-137.
- Wintour, P. (2005a, October 25). *Blair's public service crusade*. Retrieved August 6, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2005/oct/25/uk.society>
- Wintour, P. (2005b, December 15). *Labour rebels publish alternative schools plan*. Retrieved August 7, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2005/dec/15/schools.education>
- Wintour, P. (2006, March 16). *Blair wins on education - but at a cost*. Retrieved August 7, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2006/mar/16/uk.schools>
- Wintour, P. (2007a, March 20). *Brown backs city academies with words and cash*. Retrieved August 12, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2007/mar/20/uk.schools>
- Wintour, P. (2007b, July 11). *Minister moves to raise discipline, results and the leaving age*. Retrieved August 10, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/society/2007/jul/11/childrenservices.politics>
- Wintour, P. (2008, February 29). *More city academies on the way*. Retrieved August 13, 2015, from The guardian: <https://www.theguardian.com/education/2008/feb/29/schools.newschools>
- Wintour, P. (2010, September 5). Michael Gove wants baccalaureate qualification for England. *The Guardian*.
- Wintour, P. (2012, October 18). Coalition's child poverty adviser: bring back EMA. *The Guardian*.
- Wintour, P., & Meikle, J. (2007, May 15). *Brown plans review to find out why 150,000 leave school each year still unable to count*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2007/may/15/politics.schools>
- Wodak, R. (2002). Aspects of Critical Discourse Analysis. *ZfAL: Zeitschrift Fur Angewandte Linguistik*, 5-31.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2001). Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology. In R. Wodak, & M. Meyer, *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 1-33). London: Sage.
- Woodward, W. (2005, October 28). *The Guardian profile: Andrew Adonis*. Retrieved August 6, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2005/oct/28/politics.schools>

- Woodward, W. (2007a, June 11). *End exams for children under 16, says watchdog*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2007/jun/11/politics.schools>
- Woodward, W. (2007b, July 13). *Slimmed-down school curriculum aims to free quarter of timetable for pupils aged 11 to 14*. Retrieved August 14, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2007/jul/13/politics.schools>
- Woodward, W. (2007c, September 27). *New body to set up pay structure for teaching assistants*. Retrieved August 14, 2015, from The Guardian: <http://www.theguardian.com/politics/2007/sep/27/labourconference.labour8>
- Woodward, W., & Smithers, R. (2005, June 14). *Blow to academy scheme as school sponsor pulls out*. Retrieved August 8, 2015, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk/2005/jun/14/schools.politics>
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction*. London: Sage.
- Working Group on 14-19 Reform. (2004). *14-19 Curriculum and Qualifications Reform*. London.
- Yule, G. (2010). *The Study of Language* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zambeta, E. (2001). Greece and Europe: Reflections from Education Policy. *Travelling Policy/Local Spaces: Globalisation, identities and education policy in Europe*. Keele University.
- Αγγέλης, Λ. (2003). *Το Ενιαίο Σχολείο στην Αγγλία: Μύθος και Πραγματικότητα. Ιστορική Αναδρομή στην εκπαιδευτική πολιτική μέσα από τις πηγές*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Αγγελικόπουλος, Β. (1978a, Αύγουστος 24). ΠΕΡΙ ΤΙΝΟΣ ΠΡΟΚΕΙΤΑΙ... Το πρόβλημα της Ανώτατης παιδείας και η νομοθετική ρύθμισή του. *Η Καθημερινή*.
- Αγγελικόπουλος, Β. (1978b, Αύγουστος 29). Θετικά βήματα ανανέωσης της Ανωτάτης Εκπαιδύσεως. *Η Καθημερινή*.
- Αθανασιάδης, Τ., & Σταματόπουλος, Τ. (1982a, Ιούνιος 22). Καταγγέλλεται η ωμή παρέμβαση του ΠΑΣΟΚ στα Α.Ε.Ι. *Βραδυνή*.
- Αθανασιάδης, Τ., & Σταματόπουλος, Τ. (1982b, Ιούνιος 24). ΑΒΕΡΩΦ: Να αποσυρθεί ο νόμος που υποβαθμίζει την Παιδεία. *Βραδυνή*.
- Αθανασιάδης, Τ., & Σταματόπουλος, Τ. (1982c, Ιούνιος 25). Κομματικοποιείται η Παιδεία με το νόμο-πλαίσιο για τα ΑΕΙ. *Βραδυνή*.
- Αθανασιάδης, Τ., & Σταματόπουλος, Τ. (1982d, Ιούνιος 28). Απεργία καθηγητών του ΕΜΠ και προσφυγή στα δικαστήρια. *Βραδυνή*.
- Αθανασιάδης, Τ., & Σταματόπουλος, Τ. (1982e, Οκτώβριος 7). Η ΝΔ θα αποκαταστήσει στο χώρο της Παιδείας την ηθική τάξη και δικαιοσύνη. *Η Βραδυνή*.

- Αθανασιάδης, Τ., & Σταματόπουλος, Τ. (1982f, Νοέμβριος 2). , ΚΟΜΜΑΤΙΚΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΚΑΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ – Οδηγούν σε πλήρη αποσύνθεσι τα Σχολεία. *Η Βραδυνή*.
- Αθανασιάδης, Τ., & Σταματόπουλος, Τ. (1982g, Νοέμβριος 2). Εμφανώς αντισυνταγματικός ο ν. περί των Επιθεωρητών. *Η Βραδυνή*.
- Αθανασιάδης, Χ. (2011). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και εκπαιδευτική πολιτική: Όψεις του 20ου αιώνα. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 1009-1030). Αθήνα: Gutenberg.
- Αλατάς, Σ. (1982, Ιούνιος 16). Αντικυβερνητική φοιτητική διαδήλωση για το νόμο-πλαίσιο. *Απογευματινή*.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Αλαχιώτης, Σ. (2003α). *ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΟΥ Δ.Ε.Π.Π.Σ. ΚΑΙ ΤΩΝ Α.Π.Σ. ΤΗΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Ανάκτηση 06 15, 2014, από Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/komvosDEPPS-APS.doc>
- Αλαχιώτης, Σ. (2003β). *ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ*. Ανάκτηση 06 15, 2014, από Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf>
- Αλτουσέρ, Λ. (1983a). Φρόνυτ και Λακάν. Στο Λ. Αλτουσέρ, *Θέσεις* (Ξ. Γιαταγάνας, Μεταφρ., σσ. 11-36). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αλτουσέρ, Λ. (1983b). Ιδεολογία και Ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους. Στο Λ. Αλτουσέρ, *Θέσεις* (Ξ. Γιαταγάνας, Μεταφρ., σσ. 69-121). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αμυγδαλάκη, Ε., & Παρασκευοπούλου, Α. (2009, Φεβρουάριος). *Βιογραφία Λογίου:Κοραής Αδαμάντιος [1748, Σμύρνη - 1833, Παρίσι]*. Ανάκτηση Ιανουάριος 14, 2015, από ΚΑΤΟΠΤΡΟΝ Ελληνικής Επιστήμης και Φιλοσοφίας, 17ος - 19ος αιώνας: <http://www.lib.uoa.gr/katoptron/loadUserPersonBiography.do?personId=2792>
- Αναγνωστόπουλος, Ν. (1982, Ιούνιος 22). Ο νόμος-πλαίσιο και η παγίδα. *Η Καθημερινή*.
- Ανδρέου, Α., & Βογιατζής, Κ. (1985, Σεπτέμβριος 1). Ο νόμος ψηφίζεται, η αλλαγή εκκρεμεί. *Η Αυγή*.
- Ανδριτσάκη, Α. (2005a, Μάιος 23). Άχρηστα τα πτυχία χωρίς διασφάλιση ποιότητας. *Ελευθεροτυπία*.
- Ανδριτσάκη, Α. (2005b, Ιούνιος 8). Οι τρεις παγίδες που κρύβει η αξιολόγηση. *Ελευθεροτυπία*.
- Ανδριτσάκη, Α. (2005c, Ιούνιος 9). «Η Μπολόνια δεν είναι ούτε μπούσουλας αλλά ούτε και μπαμπούλας». *Ελευθεροτυπία*.

Αντωνίου, Ν., Γεωργίου, Π., Γεωργακοπούλου, Θ., Κακριδή, Φ., Καφάτου, Φ., Μπαγιόνα, Α., και συν. (1978, Αύγουστος 29). Το νομοσχέδιο για τα ΑΕΙ και οι αδυναμίες του. *Η Αυγή*.

Απέκης, Λ. (1992, Σεπτέμβριος 1). Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού στα ΑΕΙ. *Ελευθεροτυπία*.

Απογευματινή. (1976α, Απρίλιος 6). Καμμία αντίρρηση για την δημοτική. *Απογευματινή*.

Απογευματινή. (1976β, Απρίλιος 8). ΧΑΡΙΣΤΙΚΗ ΒΟΛΗ ΣΤΗΝ ΚΑΘΑΡΕΥΟΥΣΑ καταργούνται τα αρχαία. *Απογευματινή*.

Απογευματινή. (1976γ, Απρίλιος 8). Η αντιπολίτευση ζήτησε στη χθεσινή συζήτηση ΚΑΘΑΡΣΙ στη γλώσσα στο σύστημα στα πρόσωπα. *Απογευματινή*.

Απογευματινή. (1982α, Ιούνιος 15). Ξεσηκωμός για το νόμο-πλαίσιο. *Απογευματινή*.

Απογευματινή. (1982β, Ιούνιος 17). Σε 3 ημέρες θέλουν να περάσουν το νόμο-πλαίσιο. *Απογευματινή*.

Απογευματινή. (1982γ, Ιούνιος 18). Άχρηστα τα πτυχία σε λίγα χρόνια με το νόμο-πλαίσιο. *Απογευματινή*.

Απογευματινή. (1982δ, Ιούνιος 19). Μπαράζ κατά του νόμου πλαισίου από τους καθηγητές. *Απογευματινή*.

Απογευματινή. (1982ε, Ιούνιος 22). Ο υπουργός αρμόδιος για τους τομείς των ΑΕΙ. *Απογευματινή*.

Απογευματινή. (1982φ, Ιούνιος 24). Εμπνευσμένος από το νόμο του Εβρέν, ο νόμος-πλαίσιο για τα ΑΕΙ. *Απογευματινή*.

Απογευματινή. (1982γ, Ιούνιος 29). Μόνο το ΠΑΣΟΚ ψήφισε το νόμο-πλαίσιο. *Απογευματινή*.

Απογευματινή. (1985α, Σεπτέμβριος 2). Ανοίγουν τα σχολεία με απεργία των καθηγητών. *Απογευματινή*.

Απογευματινή. (1985β, Σεπτέμβριος 3). Ακριβώς τα μεσάνυχτα “εκτελούν” την Παιδεία. *Απογευματινή*.

Απογευματινή. (1985γ, Σεπτέμβριος 4). Μητσοτάκης: Το ΠΑΣΟΚ κατέλυσε το Κοινοβούλιο. *Απογευματινή*.

Απογευματινή. (1985δ, Σεπτέμβριος 5). Οι εκπαιδευτικοί εντείνουν τον αγώνα τους. *Απογευματινή*.

Αποστολάτος, Ν. (1982, Ιούνιος 18). Τι προσφέρει το «τμήμα» στα Α.Ε.Ι. *Το Βήμα*.

Αραμπατζής, Ε. (1992). Θεμελιώδεις αρχές των τριών πολιτικών ρευμάτων. Στο *ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΣΜΟΣ, ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ, ΣΟΣΙΑΛΙΣΜΟΣ: Τα βασικά πολιτικά ρεύματα και οι απαντήσεις τους στα φλέγοντα προβλήματα της εποχής μας* (σσ. 49-61). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

- Αρσένης, Γ. (2007). Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση της Περιόδου 1996-2000. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική Πολιτική: παρέλθόν-παρόν-μέλλον* (σσ. 31-39). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σσ. 27-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βαγενάς, Ν. (1992, Αύγουστος 30). Πανεπιστήμιο μερικής απασχολήσεως. *Το Βήμα*.
- Βανδώρος, Σ. (2015). *Εισαγωγή στις Πολιτικές Ιδεολογίες*. Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.
- Βαρίνου, Έ. (1997α, Ιανουάριος 24). Που δεν τα βρήκαν ΟΛΜΕ και Αρσένης. *Ελευθεροτυπία*.
- Βαρίνου, Έ. (1997β, Ιανουάριος 31). Ενιαίο δόγμα... απεργιών στα σχολεία. *Ελευθεροτυπία*.
- Βαρίνου, Έ. (1997γ, Φεβρουάριος 1). Εβδομάδα χωρίς σχολεία - «Δώσαμε για τους καθηγητές». *Ελευθεροτυπία*.
- Βαρίνου, Έ. (1997δ, Φεβρουάριος 14). Αρχηγική στήριξη στους καθηγητές. *Ελευθεροτυπία*.
- Βαρίνου, Έ. (1997ε, Μάρτιος 29). Αρσένης: Πάση Θυσία η εγκύκλιος. *Ελευθεροτυπία*.
- Βαρίνου, Έ. (2002α, Ιανουάριος 16). Παιδεία: Η μεγάλη κόντρα για την αξιολόγηση. *Ελευθεροτυπία*.
- Βαρίνου, Έ. (2002β, Ιανουάριος 21). Μαθήματα απεργίας από δημοτικά μέχρι ΑΕΙ. *Ελευθεροτυπία*.
- Βαρίνου, Έ. (2005α, Μάιος 30). ΑΕΙ: Στο μέτωπο και οι πρυτάνεις. *Ελευθεροτυπία*.
- Βαρίνου, Έ. (2005β, Ιούνιος 1). Ναυάγιο με Ταλιαδούρο. *Ελευθεροτυπία*.
- Βαρίνου, Έ. (2005γ, Ιούνιος 2). Πρυτάνεις: Χρήματα πριν κλείσουμε - αξιολόγηση με προϋποθέσεις. *Ελευθεροτυπία*.
- Βαρίνου, Έ. (2005δ, Ιούνιος 13). Ευρωανησυχίες για τα ΑΕΙ: Μανιφέστο 2086 πανεπιστημιακών, δασκάλων και ερευνητών από όλη την Ευρώπη. *Ελευθεροτυπία*.
- Βαρίνου, Έ., & Λιάτσου, Ο. (1997, Ιανουάριος 18). «Ανοιχτά ΑΕΙ»: Τρία σχέδια στα χέρια του Αρσένη. *Ελευθεροτυπία*.
- Βασιλού Παπαγεωργίου, Β. (1990, Μάιος). Ο ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976. *Διδακτορική Διατριβή-ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ*. Θεσσαλονίκη.
- Βελούδης, Γ. (2008). Γενική Γλωσσολογία Ι: Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Υπηρεσία δημοσιευμάτων.
- Βενθύλος, Γ. (1898). *Θεσμολόγιον της Δημοτικής εκπαιδεύσεως*. Αθήνα.
- Βενιέρης, Γ. (2005, Ιούνιος 12). Κάθε αρχή και δύσκολη. *Ελευθεροτυπία*.
- Βενιζέλος, Β. (1978, Σεπτέμβριος 2). Απάτες και αδιέξοδα. *Το Βήμα*.

- Βενιζέλος, Ε. (1992, Αύγουστος 29). Τι κομίζει το νομοσχέδιο για τα ΑΕΙ: Κρατισμός, γραφειοκρατία και εκβιασμοί. *Τα Νέα*.
- Βεργόπουλος, Κ. (1982, Ιούνιος 23). Οι συντεχνίες στα ΑΕΙ και ο νόμος-πλαίσιο. *Τα Νέα*.
- Βεργόπουλος, Κ. (1986). Οικονομική κρίση και εκσυγχρονισμός στην Ελλάδα και στον Ευρωπαϊκό νότο. Στο L. T. Modernes (Επιμ.), *Η Ελλάδα σε εξέλιξη* (σσ. 61-105). Αθήνα: Εξάντας.
- Βερέμης, Θ. (1986). Ο στρατός στην πολιτική μετά τον πόλεμο. Στο L. T. Modernes (Επιμ.), *Η Ελλάδα σε εξέλιξη* (σσ. 135-148). Αθήνα: Εξάντας.
- Βλάχος, Δ. (Επιμ.). (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση-Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βοζαΐτης, Γ., & Υφαντή, Α. (2007). Ο λόγος της Ο.Λ.Μ.Ε. για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. *2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*. Ιωάννινα.
- Βούλγαρης, Γ. (2011). Η δημοκρατική Ελλάδα. 1974-2004. Στο Γ. Βούλγαρης, Η. Νικολακόπουλος, Σ. Ριζάς, Τ. Σακελλαρόπουλος, & Ι. Στεφανίδης, *Ελληνική Πολιτική Ιστορία: 1950-2004* (σσ. 111-154). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Βούλγαρης, Γ. (2013). *Η Μεταπολιτευτική Ελλάδα 1974-2009 (ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ: Η Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση στην παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Πόλις.
- ΒΟΥΛΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ. (2015). *Ο ΘΕΣΜΟΣ*. Ανάκτηση Οκτώβρης 26, 2015, από Η ΒΟΥΛΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ: <http://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/O-Thesmos/>
- Βυγκότσκι, Λ. (2008). *Σκέψη και γλώσσα*. (Α. Ρόδη, Trans.) Αθήνα: Γνώση.
- Βώρος, Φ. (1997, Ιανουάριος 24). Ιδέες για ομαλή μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο. *Ελευθεροτυπία*.
- Γαβρόγλου, Κ. (1992, Ιούνιος 21). Τα συγγράμματα και οι νέοι επιστήμονες: Δύο σημεία για κριτική. *Το Βήμα*.
- Γέμτος, Π. (1997, Ιανουάριος 18). Σωστός στόχος υπό προϋποθέσεις. *Ελευθεροτυπία*.
- Γεράκης, Μ. (1978, Αύγουστος 30). Το νομοσχέδιο οξύνει την κρίση που μαστίζει την Ανώτατη Παιδεία. *Το Βήμα*.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΤΑΚΗ.
- Γεωργιάδης, Π. (1992, Αύγουστος 30). Συντηρητική αναδίπλωση στα ΑΕΙ. *Ριζοσπάστης*.
- Γιομπαζολιάς, Μ. (1978a, Αύγουστος 19). ΝΟΜΟΣ-ΣΟΚ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ. *Ελευθεροτυπία*.
- Γιομπαζολιάς, Μ. (1978b, Αύγουστος 21). Απαράδεκτα τα νέα μέτρα. *Ελευθεροτυπία*.

- Γιομπαζολιάς, Μ. (1978c, Αύγουστος 28). Αντιφάσεις και αλήθειες για το «εκπαιδευτικό». *Ελευθεροτυπία*.
- Γιομπαζολιάς, Μ. (1978d, Αύγουστος 29). Τι έπρεπε να γίνει στα Πανεπιστήμια. *Ελευθεροτυπία*.
- Γιομπαζολιάς, Μ. (1982, Οκτώβριος 12). Περισσότερες ευκαιρίες για μόρφωση. *Ελευθεροτυπία*.
- Γιομπαζολιάς, Μ. (1984, Ιούλιος 2). Περνάει ο νόμος-πλαίσιο. *Ελευθεροτυπία*.
- Γκαμαλέτσος, Θ. (1997, Ιανουάριος 17). Μίνιμουμ προσόντων και προπαρασκευαστικό έτος. *Ελευθεροτυπία*.
- Γκιώνης, Δ., & Τρωγάδης, Π. (1976a, Απρίλιος 6). Βολές και έπαινοι για το Νομοσχέδιο. *Ελευθεροτυπία*.
- Γκιώνης, Δ., & Τρωγάδης, Π. (1976b, Απρίλιος 16). Θα γίνει η κάθαρση στην παιδεία. *Ελευθεροτυπία*.
- Γκλαβάς, Σ. (2010, Μάρτιος). *Επισκόπηση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό Κράτος*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 16, 2014, από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1899 - 1999: [http://www.pi-schools.gr/progr\\_sproudon\\_1899\\_1999/episkopisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/progr_sproudon_1899_1999/episkopisi.pdf)
- Γράβαρης, Δ. (2007). Η φυσιογνωμία της μεταπολιτευτικής περιόδου: το μεταρρυθμιστικό φαινόμενο. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον* (σσ. 51-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γράβαρης, Δ., & Παπαδάκης, Ν. (2005). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- ΓΡΑΦΕΙΟ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΠΕΑΕΚ. (2001). Ανάκτηση Απρίλιος 06, 2016, από ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ: [www.uoi.gr/services/epaeak/Energies\\_B\\_EPEAEK/Energy212.pdf](http://www.uoi.gr/services/epaeak/Energies_B_EPEAEK/Energy212.pdf)
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ., & Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο Χ. Κάτσικας, & Γ. Καββαδίας (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 113-135). Αθήνα: Σαββάλας.
- Δελβινιώτη, Ε. (1997, Ιανουάριος 21). Διεκδικούμε να ζούμε αξιοπρεπώς. *Ελευθεροτυπία*.
- Δερβιτσιώτης, Κ. (2001). *Ανταγωνιστικότητα με Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Interbooks.
- Δερτιλής, Γ. Β. (2016). *Επτά πόλεμοι, τέσσερις εμφύλιοι, επτά πτωχεύσεις – 1821-2016*. Αθήνα: Πόλις.
- Δημάκης, Ι. (1983). *Φιλελευθερισμός Σοσιαλισμός και Εθνικισμός στη Νεότερη Ευρώπη. Ιστορικό Δοκίμιο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δημαράς, Α. (1999, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 25). "Η Ελλάδα τον 20ο Αιώνα 1980-1990" - Ζητήματα Παιδείας. *Επτά Ημέρες - Η Καθημερινή*, σσ. 24-25.

- Δημαράς, Α. (2002). Η ιστορική προσέγγιση στην Ιστορία της Εκπαίδευσης. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Ιστορικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης: Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης* (σσ. 103-110). Αθήνα: Gutenberg.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης - Το "ΑΝΑΚΟΠΤΟΜΕΝΟ ΑΛΜΑ": Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. (Β. Βασιλού-Παπαγεωργίου, Επιμ.) Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Δημαράς, Κ. Θ. (1987). Ιδεολογήματα στην Αφετηρία του Ελληνικού Πανεπιστημίου. *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία (Ιστορική Διάσταση και Προοπτικές)* (σσ. 43-54). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας - Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Δημητράκος, Δ. (1992). Η επανάσταση των δικαιωμάτων του ανθρώπου: Locke και Rousseau. Στο *ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΣΜΟΣ, ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ, ΣΟΣΙΑΛΙΣΜΟΣ: Τα βασικά πολιτικά ρεύματα και οι απαντήσεις τους στα φλέγοντα προβλήματα της εποχής μας* (σσ. 21-31). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Δημόπουλος, Κ. (1992, Αύγουστος 20). Παιδεία: θέμα εθνικό. *Τα Νέα*.
- Διαμαντόπουλος, Θ. (1992). Ο συντηρητισμός: Εκφράσεις, τάσεις, ρεύματα. Στο *ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΣΜΟΣ, ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ, ΣΟΣΙΑΛΙΣΜΟΣ: Τα βασικά πολιτικά ρεύματα και οι απαντήσεις τους στα φλέγοντα προβλήματα της εποχής μας* (σσ. 105-125). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Διαμαντόπουλος, Θ. (2011). Βενιζελισμός και αντιβενιζελισμός. Μια ανθεκτική διαιρετική τομή του ελληνικού πολιτικού συστήματος. Στο *ΙΔΡΥΜΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ, & Ά. Καραπάνου (Επιμ.), ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ του ΝΕΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ* (σσ. 75-102). Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία.
- Δούκας, Τ. (2011). Το Σχολείο κατά την εποχή της δικτατορίας (1967-74). Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 241-252). Αθήνα: Gutenberg.
- Δούκας, Χ. (1992, Μάιος 6). Παιδεία και δημοκρατία. *Τα Νέα*.
- Δούκας, Χ. (2000). *Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δούκας, Χ. (2000β). ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ. Στο Χ. Δούκας, *Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας* (σσ. 87-96). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δουφεξοπούλου, Μ. (2005, Ιούνιος 1). Η εκπαιδευτική απομόνωση των ΑΕΙ. *Το Βήμα*.
- Δρεττάκης, Μ. (1985, Σεπτέμβριος 1). Νέα υποβάθμιση της Βουλής με το πολυνομοσχέδιο-μαμούθ για την Παιδεία. *Ριζοσπάστης*.
- Δρεττάκης, Μ. (1997, Ιανουάριος 24). Πρακτικά αδύνατη η ελεύθερη πρόσβαση στα ΑΕΙ και ΤΕΙ. *Ελευθεροτυπία*.



- Δρεττάκης, Μ. (2005, Ιούνιος 18). Πως να αξιολογηθούν τα ΑΕΙ όταν είναι τα φτωχότερα στην Ε.Ε. *Ελευθεροτυπία*.
- Δροσόπουλος, Α. (1992). Οικονομία και σοσιαλισμός σήμερα. Στο *ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΣΜΟΣ, ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ, ΣΟΣΙΑΛΙΣΜΟΣ: Τα βασικά πολιτικά ρεύματα και οι απαντήσεις τους στα φλέγοντα προβλήματα της εποχής μας* (σσ. 215-223). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- ΕΚΠΑ. (2005, Ιούνιος 15). *ΑΠΟΨΕΙΣ*. Ανάκτηση Μάρτιος 5, 2018, από ΕΔΩ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ - ΤΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ: [http://karodistriako.uoa.gr/stories/print.php?id=069\\_or\\_01](http://karodistriako.uoa.gr/stories/print.php?id=069_or_01)
- Ελεύθερος Τύπος. (1985a, Αύγουστος 26). Τα σχολεία κλείνουν πριν ...ανοίξουν. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1985b, Αύγουστος 28). Κλειστά σχολεία θα βρουν οι μαθητές. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1985c, Αύγουστος 29). Παράνομα στη Βουλή το «νομοσχέδιο - τέρας» για την Παιδεία!... *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1985d, Αύγουστος 29). Εμπαιγμός η εικοσιτετράωρη απεργία των εκπαιδευτικών. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1985e, Αύγουστος 30). Αντισυνταγματικές και οι νέες τροπολογίες για την Παιδεία λένε οι καθηγητές. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1985f, Αύγουστος 31). Σε απεργίες κατεβαίνουν οι καθηγητές Ιδιωτικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1985g, Αύγουστος 31). Μέσο κομματικών σκοπιμοτήτων για την κυβέρνηση είναι η Παιδεία! *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1985h, Σεπτέμβριος 3). ΥΠΟΥΛΗ ΚΟΜΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΠΑΓΑΝΔΑ ΥΠΕΙΣΕΡΧΕΤΑΙ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΑΣ!... *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1992a, Μάιος 6). Βόμβα στις εξετάσεις. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1992b, Μάιος 7). Ως την Πέμπτη η "βόμβα" στις εξετάσεις... *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1992c, Μάιος 12). ΟΡΓΗ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΕΘΟΔΕΥΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΛΜΕ-Οι δάσκαλοι βάζουν λουκέτο στα σχολεία. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1992d, Μάιος 14). ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΕΙΠΑΝ ΟΡΙΣΤΙΚΟ ΟΧΙ ΣΤΗΝ ΑΠΕΡΓΙΑ-Φουλ για εξετάσεις. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1992e, Μάιος 14). Τα μέτρα-φωτιά "αγγίζουν" την Παιδεία. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1992f, Μάιος 16). ΕΠΙΚΥΡΩΘΗΚΕ Η ΑΡΝΗΣΗ ΓΙΑ ΑΠΕΡΓΙΑ ΣΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ- "Ράπισμα" των καθηγητών στους συνδικαλιστές. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1992g, Μάιος 16). "Ράπισμα" των καθηγητών στους συνδικαλιστές. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1992h, Αύγουστος 19). Σφίγγουν τα λουριά. *Ελεύθερος Τύπος*.

- Ελεύθερος Τύπος. (1992i, Αύγουστος 29). Και ο Σημίτης υπέρ Σουφλιά. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1992j, Σεπτέμβριος 3). ΛΟΥΚΕΤΟ ΣΤΗΝ ... ΠΑΙΔΕΙΑ. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1992k, Σεπτέμβριος 4). Μετέωρες οι εξετάσεις στα Πανεπιστήμια. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1992l, Σεπτέμβριος 6). Φράκαρε η Ανώτατη Παιδεία!... *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελεύθερος Τύπος. (1997, Σεπτέμβριος 2). Απεργιακή πρεμιέρα στην Παιδεία. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ελευθεροτυπία. (1976a, Ιανουάριος 7). Τι κρύβει η επιλογή των 2 νέων Υπουργών. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1976b, Ιανουάριος 26). Η δημοτική καθιερώνεται σ' ολόκληρη την εκπαίδευση. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1976c, Ιανουάριος 31). Ελευθερία και γλώσσα. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1976d, Μάρτιος 6). Αλληλεγγύη προς τους απεργούς ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1976e, Μάρτιος 7). Οργανώνεται επιστράτευσης εκπαιδευτικών. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1976f, Μαρτίου 10). Ανυποχώρητοι εκπαιδευτικοί. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1976h, Απρίλιος 2). Στη Βουλή το νομοσχέδιο περί Γενικής Εκπαιδύσεως. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1976i, Απρίλιος 2). Μονοτονικό σύστημα ζητάει ο κ. Μαύρος. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1976j, Απρίλιος 2). Έληξε η απεργία των δασκάλων. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1976k, Απρίλιος 13). Η Δημοκρατική Αγωγή μάθημα υποχρεωτικό στα σχολεία. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1978a, Αύγουστος 21). ΧΑΟΣ στην Παιδεία ΔΥΝΑΜΙΤΗΣ στην ομαλότητα προειδοποιεί ο Ανδρέας. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1978c, Αύγουστος 25). ΠΑΣΟΚ: Μεθοδεύεται κοινωνική αναταραχή με το «εκπαιδευτικό». *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1978d, Αύγουστος 29). 9 ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΚΑΤΑΓΓΕΛΟΥΝ. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1978e, Αύγουστος 29). Η πανεπιστημιακή αυτοτέλεια καταργείται με το νομοσχέδιο. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1978f, Αύγουστος 30). «Παραταξιακό το νομοσχέδιο για τις Σχολές» - ΚΑΤΑΓΡΑΥΓΗ στα Προπύλαια και στη Βουλή. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1978g, Αύγουστος 31). Ανδρέας: Η ανάκληση του σ.ν. μόνη λύση... *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1982a, Φεβρουάριος 6). Αλλαγές Επαναστατικές στην Παιδεία. *Ελευθεροτυπία*.

- Ελευθεροτυπία. (1982b, Μάρτιος 12). Με συμμετοχή φοιτητών να γίνει ο "νόμος-πλαίσιο".  
*Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1982c, Μάιος 28). Να ακουστούμε πριν συζητηθεί ο νόμος-πλαίσιο.  
*Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1982d, Σεπτέμβριος 22). ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ: Θα στηρίξουμε το νόμο-πλαίσιο. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1982e, Ιούνιος 16). Διαφωνούν οι πρυτάνεις με το νόμο. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1982f, Ιούνιος 17). Ο νόμος-πλαίσιο σε μια βδομάδα ψηφίζεται. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1982g, Ιούνιος 22). Έκκληση να μην ψηφιστεί ο νέος Νόμος-πλαίσιο.  
*Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1982h, Ιούνιος 24). Οξεία επίθεση Αβέρωφ κατά του νόμου-πλαισίου.  
*Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1982i, Ιούνιος 26). Ολοκληρώνεται η ψήφιση του νόμου-πλαισίου.  
*Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1982j, Ιούνιος 28). Από τον Οκτώβρη η εφαρμογή του νόμου-πλαισίου.  
*Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1982k, Ιούνιος 29). Ε. Αβέρωφ: Ο νόμος θα αυτοκαταργηθεί. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1982l, Ιούνιος 30). Ψηφίστηκαν όλα τα άρθρα του νόμου-πλαισίου.  
*Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1982m, Οκτώβριος 2). Αναγκάιος θεσμός οι σχολικοί σύμβουλοι. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1982n, Νοέμβριος 1). Καταργείται σήμερα ο θεσμός του επιθεωρητή.  
*Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1982o, Νοέμβριος 3). ΟΛΜΕ: Να διευκολυνθεί η έξοδος των επιθεωρητών.  
*Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1982p, Νοέμβριος 4). Υπουργικές τροπολογίες στο νομοσχέδιο για το θεσμό του σχολικού συμβούλου. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1984a, Φεβρουάριος 7). ΦΟΙΤΗΤΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ - Κυβέρνηση: Μάχη για το νόμο - πλαίσιο. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1984b, Νοέμβριος 10). Ανταρσία καθηγητών στο νόμο - πλαίσιο. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1985a, Φεβρουάριος 6). Ριζοσπαστικές αλλαγές σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1985b, Αύγουστος 9). Απορρίπτονται το νομοσχέδιο. *Ελευθεροτυπία.*

- Ελευθεροτυπία. (1985c, Αύγουστος 10). Δάσκαλοι: προβλήματα από την τροπολογία.  
*Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1985d, Αύγουστος 23). Περνάει επειγόντως ο νόμος πλαίσιο. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1985e, Αύγουστος 24). Η χρονιά θα αρχίσει με κόντρες. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1985f, Αύγουστος 25). Πλήρης διαφωνία καθηγητών-Κακλαμάνη για το νομοσχέδιο. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1985g, Αύγουστος 28). Επείγον η Παιδεία Αποχώρησε το ΚΚΕ. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1985h, Αύγουστος 29). Επείγον για να μη χαθεί σχολική χρονιά. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1985i, Οκτώβριος 30). Νέες προσφυγές κατά του Νόμου-πλαίσιου: Απειλεί το καθηγητικό κατεστημένο. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1992a, Μάιος 5). Κοινό μέτωπο εκπαιδευτικών στο νομοσχέδιο. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1992b, Μάιος 6). Μάιος απεργιών στην εκπαίδευση. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1992c, Μάιος 7). Στα χέρια των καθηγητών η απόφαση για απεργία-ΧΩΡΙΣ ΕΝΙΑΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ Η ΕΙΣΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΟΛΜΕ. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1992d, Μάιος 8). Επίθεση από Σουφλιά στους εκπαιδευτικούς. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1992e, Μάιος 11). Αύριο 24ωρη των δασκάλων, δίωρες στάσεις των καθηγητών.  
*Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1992f, Μάιος 13). Ψηφίστηκαν μόνο από ΝΔ οι ρυθμίσεις για την Παιδεία.  
*Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1992g, Μάιος 14). Οι καθηγητές ψηφίζουν κατά της απεργίας. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1992h, Μάιος 15). Θα γίνουν κανονικά εξετάσεις. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1992i, Αύγουστος 29). Επειγόντως η Παιδεία: Παρά τις αντίθετες διαβεβαιώσεις του υπουργού, με συνοπτικές διαδικασίες θα συζητηθεί το νομοσχέδιο για τα ΑΕΙ.  
*Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1992j, Σεπτέμβριος 2). Μικραλλαγές στα ΑΕΙ. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1992k, Σεπτέμβριος 2). Σκληραίνει το μέτωπο κατά του νομοσχεδίου.  
*Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1992l, Σεπτέμβριος 6). Τα δημοτικά ανοίγουν, τα πανεπιστήμια κλείνουν - Γενική κόντρα στο νόμο Σουφλιά. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1997a, Ιανουάριος 18). ΤΑ 3 ΣΧΕΔΙΑ ΓΙΑ ανοιχτά πανεπιστήμια. *Ελευθεροτυπία.*
- Ελευθεροτυπία. (1997b, Ιανουάριος 20). Καθηγητές: Εμείς απεργία, ο υπουργός ...εξαγγελίες.  
*Ελευθεροτυπία.*

- Ελευθεροτυπία. (1997c, Ιανουάριος 21). Ψωμί, παιδεία ...απεργία. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1997d, Ιανουάριος 31). ΕΠ' ΑΟΡΙΣΤΟΝ λουκέτο και οι συνέπειες - ΤΟ ΚΛΕΙΣΤΟ ΣΚΟΛΕΙΟ. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1997e, Φεβρουάριος 1). ΝΥΧΤΑ ΠΑΙΔΕΙΑΣ. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1997f, Μάρτιος 7). ΚΟΥΔΟΥΝΙ ΑΡΣΕΝΗ. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1997g, Μάρτιος 7). Για κάθε μέρα απεργίας μια μέρα παράταση. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1997h, Αύγουστος 7). Παιδαγωγική κατάρτιση, ανεργία και επετηρίδα. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1997i, Αύγουστος 9). Αλήθειες και ψέματα για τη «μυθική» επετηρίδα. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1997j, Αύγουστος 9). Σχολείο για λίγους και εκλεκτούς. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1997k, Σεπτέμβριος 11). Τα προβλήματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1997l, Σεπτέμβριος 17). Οχτώ σκοτεινά σημεία στη μεταρρύθμιση. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1997m, Σεπτέμβριος 19). Οι απουσίες, 9ο σκοτεινό σημείο στη μεταρρύθμιση. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1997n, Σεπτέμβριος 23). Σαθρόν το ασαφές. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1997o, Σεπτέμβριος 21). Μόλις πιάνει τη βάση η παιδεία. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1997p, Σεπτέμβριος 24). Μετεξεταστέα η μεταρρύθμιση. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (1997q, Σεπτέμβριος 28). 15 θέματα SOS στις αλλαγές της Παιδείας. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (2002a, Ιανουάριος 10). Κόντρα στην αξιολόγηση. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (2002b, Ιανουάριος 10). Καμιά αλλαγή στην τροπολογία για ιδιωτικά. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (2002c, Ιανουάριος 15). Σε απεργιακή πορεία. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (2002d, Ιανουάριος 16). Το χάπενινγκ δεν έπεισε τον Ευθυμίου. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (2002e, Ιανουάριος 17). Αξιολόγηση ή ισοπέδωση. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (2005a, Μάιος 27). Νέα τρίμηρη αποχή για την αξιολόγηση οι πανεπιστημιακοί. *Ελευθεροτυπία*.
- Ελευθεροτυπία. (2005b, Μάιος 31). Νέο «λουκέτο» στα ΑΕΙ, ετοιμάζονται και τα ΤΕΙ. *Ελευθεροτυπία*.

- ΕΝΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΘΗΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ. (2012, 10 26). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (EE C 326)*.
- ΕΠΕΑΕΚ. (2003). Ανάκτηση Απρίλιος 05, 2016, από <http://www.epaeak.gr/epaeak/el/home.jsp>
- Ευαγγελίδης, Γ. (1997α, Σεπτέμβριος 3). Απεργιακός πυρετός στην εκπαίδευση. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ευαγγελίδης, Γ. (1997β, Σεπτέμβριος 4). «Πολιορκία» εκπαιδευτικών. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2001). ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΡΟΕΔΡΙΑΣ - ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΣΤΟΚΧΟΛΜΗΣ. Στοκχόλμη.
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΛΙΣΣΑΒΩΝΑΣ. (2000). ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΡΟΕΔΡΙΑΣ. Ανάκτηση September 5, 2016, από Ευρωπαϊκό Συμβούλιο - Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης: [http://www.consilium.europa.eu/it/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/el/ec/00100-r1.gr0.htm](http://www.consilium.europa.eu/it/uedocs/cms_data/docs/pressdata/el/ec/00100-r1.gr0.htm)
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. Μ. (2006). *Η Ποιότητα στις Παρεχόμενες Υπηρεσίες και τα Προϊόντα*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζαγοριανίτης, Π. (1984, Απρίλιος 16). Τι υποστηρίχτηκε στη Δίκη της Παιδείας - Για «έλλειψη αξιοκρατίας» μιλάει το κατεστημένο. *Ελευθεροτυπία*.
- Ζαγοριανίτης, Π., & Μάτση, Α. (1997, Σεπτέμβριος 4). «Στο στρατό όλα τα κορίτσια απ' τα 18». *Ελευθεροτυπία*.
- Ζαμπέτα, Ε. (1992). Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1974-1989): Η Περίπτωση των Πολιτικών Εποπτείας και Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης. *Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή*. Αθήνα.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 135-151.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση-Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σσ. 391-435). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζούλας, Α. (1976α, Απρίλιος 6). Αισιοδοξία για την αναμόρφωση της Παιδείας με το νέο νόμο. *Η Καθημερινή*.
- Ζούλας, Α. (1976β, Απρίλιος 10). Οι διευθυνταί των Δημοτικών θα συντάσσουν εκθέσεις για το διδακτικό προσωπικό. *Η Καθημερινή*.
- Ζούλας, Α. (1976γ, Απρίλιος 14). Θα αρχίσει η συζήτηση των άρθρων για την κάθαρση στην Παιδεία. *Η Καθημερινή*.

- Ζούλας, Α. (1976d, Απρίλιος 16). Το εποπτικό προσωπικό εκπαίδευσης θα κριθεί σε 2 μήνες. *Η Καθημερινή*.
- Ζωγόπουλος, Ε. Α. (2012). *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Η Αυγή. (1978a, Αύγουστος 27). Συγκέντρωση στα Προπύλαια. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1978b, Αύγουστος 27). Δ. Τσάτσος: Όξυνση δημιουργεί στα Πανεπιστήμια το σ.ν. για τα Α.Ε.Ι. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1978c, Αύγουστος 29). ΝΑ ΑΠΟΣΥΡΘΕΙ ΤΟ ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΟ. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1978d, Αύγουστος 29). Διαμαρτυρία όλου του Έθνους. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1978e, Αύγουστος 29). Αγώνας για ουσιαστικές σπουδές και για βαθιές δημοκρατικές αλλαγές στις δομές των Α.Ε.Ι. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1978f, Αύγουστος 29). Υποψήφιος του ΚΚΕεξ. υπέρμαχος των κυβερνητικών «μέτρων» για την Παιδεία. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1978g, Αύγουστος 30). ΟΙ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ ΑΠΑΙΤΟΥΝ Ν' ΑΠΟΣΥΡΘΕΙ ΤΟ ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΟ. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1978h, Αύγουστος 30). Καταιγισμό πυρών δέχτηκε η κυβέρνηση στη Βουλή. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1978i, Αύγουστος 30). Η ομιλία του Λ. Κύρκου. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1978j, Αύγουστος 31). Η αντιπολίτευση ζητεί να αποσυρθεί το σ.ν. για τα ΑΕΙ. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1978k, Σεπτέμβριος 2). Καθηγητές και στελέχη της ΟΝΝΕΔ κατά του νομοσχεδίου. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982a, Μάιος 18). Νέα απεργία του ΕΔΠ για το νόμο-πλαίσιο. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982b, Μάιος 19). Ο νόμος-πλαίσιο για τα ΑΕΙ να προωθηθεί χωρίς αναβολή. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982c, Μάιος 20). Ο νόμος-πλαίσιο πάει βιαστικά στη Βουλή. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982d, Μάιος 21). Προβληματική η έξοδος από την κρίση των ΑΕΙ. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982e, Μάιος 22). Αντιδράσεις για το νόμο-πλαίσιο. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982f, Μάιος 23). Σε τριήμερη απεργία το διδακτικό προσωπικό. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982g, Μάιος 26). Βαθύτερες αλλαγές στα Πανεπιστήμια-ΔΕΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΕΙ Ο ΝΟΜΟΣ-ΠΛΑΙΣΙΟ. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982h, Μάιος 27). Άρχισαν οι απεργίες για το νόμο-πλαίσιο. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982i, Μάιος 28). Απαραίτητη η αναθεώρηση των άρθρων του νόμου-πλαίσιο. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982j, Μάιος 29). Απεργία ψηφίζουν οι σύλλογοι ΕΔΠ. *Η Αυγή*.

- Η Αυγή. (1982k, Μάιος 30). Πανελλαδική απεργία του ΕΔΠ αρχίζει αύριο. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982l, Ιούνιος 1). Απεργούν σύλλογοι ΕΔΠ σε όλη τη χώρα. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982m, Ιούνιος 5). Μπορεί να βελτιωθεί το σχέδιο Νόμου - Πλαίσιο για τα ΑΕΙ. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982n, Ιούνιος 12). Θα απεργήσει το...καθηγητικό κατεστημένο. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982o, Ιούνιος 14). Πορείες φοιτητών στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982p, Ιούνιος 16). Θεσμικές αλλαγές στα ΑΕΙ - Όχι στις πιέσεις της Δεξιάς. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982q, Ιούνιος 17). Η Βουλή θα αποφασίσει με ... «συνοπτική διαδικασία». *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982r, Ιούνιος 17). Η κυβερνητική επιλογή στα ΑΕΙ δεν είναι σύμφωνη με το Πανεπιστημιακό Κίνημα. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982s, Ιούνιος 18). Επίθεση κατά του ΕΔΠ από τον υφυπουργό Παιδείας στη Βουλή. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1982t, Ιούνιος 22). Ελπίδες μετά τη συνάντηση του πρωθυπουργού με το ΕΔΠ. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1985a, Αύγουστος 27). Σήμερα αποφασίζουν ΔΟΕ-ΟΛΜΕ για το νομοσχέδιο «αντί-309». *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1985b, Αύγουστος 28). Η Ν.Δ. και το ΚΚΕ καταψηφίζουν το νομοσχέδιο για την Εκπαίδευση. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1985c, Αύγουστος 28). Με κινητοποιήσεις απειλούν ΔΟΕ και ΟΛΜΕ. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1985d, Αύγουστος 29). Αναμόρφωση του «αντι-309» ζητούν καθηγητές, δάσκαλοι και γονείς. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1985e, Αύγουστος 29). Χωρίς ουσιαστική συζήτηση ψηφίζεται το νομοσχέδιο για την Παιδεία. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1985f, Αύγουστος 30). Χωρίς τις αναγκαίες ριζικές αλλαγές η νέα «μεταρρύθμιση» στην Παιδεία. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1985h, Σεπτέμβριος 4). Ψηφίστηκε το νομοσχέδιο για την Παιδεία μόνο από το ΠΑΣΟΚ. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1992a, Μάιος 7). ΓΙΑ "ΑΝΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ ΓΕΡΟΝΤΟΚΡΑΤΙΑ" ΚΑΤΗΓΟΡΕΙ Η ΑΝΤΙΠΟΛΙΤΕΥΣΗ ΤΟ ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1992b, Αύγουστος 19). Διχοτόμηση των σπουδών και εξουσία στον καθηγητή. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1992c, Αύγουστος 23). ΚΑΦΚΙΚΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΠΙΣΘΟΔΡΟΜΗΣΗ. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1992d, Αύγουστος 29). Το νομοσχέδιο για τα ΑΕΙ θα έχει την τύχη του Ν. 815. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1992e, Σεπτέμβριος 4). Οι καθηγητές εξετάζουν τη συνταγματικότητα του νόμου. *Η Αυγή*.



- Η Αυγή. (1997a, Σεπτέμβριος 3). Θα καταψηφίσουμε το νομοσχέδιο αν δεν υπάρξουν αλλαγές. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1997b, Σεπτέμβριος 3). Η κυβέρνηση απέφυγε το διάλογο. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1997c, Σεπτέμβριος 3). Αρσένης: Δεν αλλάζω τίποτε. *Η Αυγή*.
- Η Αυγή. (1997d, Σεπτέμβριος 4). Προβληματισμός στους εκπαιδευτικούς. *Η Αυγή*.
- Η Βραδυνή. (1976a, Απρίλιος 15). Θα ολοκληρωθή ο εκδημοκρατισμός της Παιδείας. *Η Βραδυνή*.
- Η Βραδυνή. (1976b, Απρίλιος 16). Επανακρίνονται όλοι οι επιθεωρηταί. *Η Βραδυνή*.
- Η Βραδυνή. (1978, Αύγουστος 25). ΨΗΦΙΣΤΗΚΕ ΚΑΤ' ΑΡΧΗΝ ΤΟ ΠΕΡΙ Α.Ε.Ι. *Η Βραδυνή*.
- Η Βραδυνή. (1982a, Ιούνιος 9). Ποιοί θέλουν υποβάθμιση των ΑΕΙ και για ποιούς ανομολόγητους σκοπούς. *Η Βραδυνή*.
- Η Βραδυνή. (1982b, Ιούνιος 16). Σε πλήρη ακυβερνησία θα περιέλθουν τα ΑΕΙ. *Η Βραδυνή*.
- Η Βραδυνή. (1982c, Ιούνιος 17). Σταματήστε το γκρέμισμα των Πανεπιστημίων μας. *Η Βραδυνή*.
- Η Βραδυνή. (1982d, Ιούνιος 23). Σε χαώδεις καταστάσεις θα οδηγήσει το νομοσχέδιο για την Ανώτατη Παιδεία. *Η Βραδυνή*.
- Η Βραδυνή. (1982e, Ιούνιος 29). Η τηλεοπτική συζήτηση για τον νόμο-πλαίσιο ήταν παραπλανητική. *Η Βραδυνή*.
- Η Βραδυνή. (1985a, Ιούλιος 26). Νέες αντιδράσεις της «πράσινης» ΔΟΕ στο ν.σ. για την εκπαίδευση. *Η Βραδυνή*.
- Η Βραδυνή. (1985b, Αύγουστος 28). Με πραξικόπημα περνούν το ν.σ. για την Παιδεία. *Η Βραδυνή*.
- Η Βραδυνή. (1985c, Αύγουστος 29). Απεργούν οι καθηγητές ματαιώνονται οι εξετάσεις. *Η Βραδυνή*.
- Η Βραδυνή. (1985d, Αύγουστος 31). Αρχίζουν τα σχολεία χωρίς ... δασκάλους. *Η Βραδυνή*.
- Η Καθημερινή. (1976a, Ιανουάριος 6). Δύο βασικές αλλαγές έγιναν χθες το απόγευμα στην σύνθεση της Κυβερνήσεως. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1976b, Ιανουάριος 20). Αναμορφώνεται ριζικά η παιδεία. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1976c, Φεβρουάριος 1). Τα πλήρη πρακτικά της μεγάλης συσκέψεως υπό τον κ. Κ.Καραμανλή. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1976d, Φεβρουάριος 1). Αναστάσεως ημέρα. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1976e, Φεβρουάριος 8). Τα πρακτικά της δευτέρας συσκέψεως υπό τον κ. Καραμανλή για την Παιδεία. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1976f, Απρίλιος 13). Καθιερώνεται μάθημα για την Δημοκρατία σε όλα τα γυμνάσια. *Η Καθημερινή*.

- Η Καθημερινή. (1976g, Απρίλιος 15). Η Κυβέρνηση θα προβή σε πλήρη εκδημοκρατισμό της Ανώτατης Εκπαιδύσεως. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1978a, Αύγουστος 20). Ζωηρές αντιδράσεις προκαλούν τα μέτρα για τα Πανεπιστήμια. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1978b, Αύγουστος 22). Αδικαιολόγητες οι αντιδράσεις για το Ν.Δ. περί Ανωτάτων Σχολών. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1978c, Αύγουστος 29). Εννέα καθηγητές Πανεπιστημίων για το Νομοσχέδιο περί Α.Ε.Ι. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1982a, Ιούνιος 16). ENTEINONTAI OI ANTIΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΝΟΜΟ ΠΕΡΙ Α.Ε.Ι. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1982b, Ιούνιος 18). Το σχέδιο νόμου για τη λειτουργία των Α.Ε.Ι. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1982c, Ιούνιος 19). Κρίσεις πάνω στο σχέδιο νόμου-πλαίσου για τα Α.Ε.Ι. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1982d, Ιούνιος 20-21). ΟΥΣΙΩΔΕΙΣ ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΓΙΑ ΤΑ Α.Ε.Ι. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1982e, Ιούνιος 22). Ανησυχούν την κυβέρνηση οι γενικές αντιδράσεις για το νόμο-πλαίσιο ΑΕΙ. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1982f, Οκτώβριος 3-4). Δημιουργεί ανησυχία η κατάργηση του θεσμού Επιθεωρητού. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1982g, Νοέμβριος 1). Παρέμβαση πρωθυπουργού ζητεί η Ένωση Επιθεωρητών. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1982h, Νοέμβριος 4). Καμιά αξιόλογη προσπάθεια του ΠΑΣΟΚ στην εκπαίδευση. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1982i, Νοέμβριος 4). Οι επιθεωρητές εκπαιδύσεως. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1985a, Ιούλιος 10). Για μια παιδεία κοινά αποδεκτή από όλα τα πολιτικά κόμματα. *Η Καθημερινή*, 4-5.
- Η Καθημερινή. (1985b, Ιούλιος 25). Πληθωρισμός πτυχιούχων και απουσία επιστημόνων. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1985c, Αύγουστος 15). Η εκπαίδευση χρειάζεται εθνική πολιτική όχι κομματική. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1985d, Αύγουστος 19). Η κυβέρνηση καταπατεί το «πνεύμα του Ελσίνκι». *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (1985e, Σεπτεμβρίου 4). Χωρίς συζήτηση στη Βουλή αρχίζει πλέον να νομοθετεί η κυβερνητική πλειοψηφία. *Η Καθημερινή*.

- Η Καθημερινή. (1985f, Σεπτεμβρίου 5). «Απνευσθί» ψηφίσθηκαν 79 άρθρα του Σ.Ν. για την εκπαίδευση. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1985i, Αύγουστος 22). ΠΝΕΥΜΑ ΑΥΘΑΙΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΑΕΙ. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1985j, Αύγουστος 23). Ενεκρίθη η τροποποίηση του Νόμου-Πλαισίου ΑΕΙ. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1985k, Αύγουστος 24). Η ΝΔ κατηγορεί την κυβέρνηση ότι κομματικοποιεί την παιδεία. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1985l, Αύγουστος 28). Οξεία αντιπαράθεση για το εκπαιδευτικό Σχέδιο Νόμου. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1985m, Αύγουστος 28). Κακλαμάνης και εκπαιδευτικοί αντιμέτωποι για το νομοσχέδιο. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1985n, Αύγουστος 28). Τελική έφοδος για την άλωση της Αν. Παιδείας η τροπολογία (Α'): Καταργείται η εκλογή αντιπροσώπων για ν' αποδυναμωθεί η Δ.Α.Π. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1985o, Αύγουστος 29). Επιτροχάδην συζητείται το εκπαιδευτικό Σ.Ν. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1985p, Αύγουστος 30). Τελική έφοδος για την άλωση της Αν. Παιδείας η τροπολογία (Β'): Υπερεξουσίες στους επίλεκτους πρυτάνεις - Μέτρα κατά των καθηγητών. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1985q, Αύγουστος 31). Κομματικά οφέλη υπηρετεί το εκπαιδευτικό Νομοσχέδιο. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1985r, Σεπτέμβριος 1). Καταργείται στην εκπαίδευση η ελεύθερη διακίνηση ιδεών. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1985s, Σεπτέμβριος 3). Μεγάλη υποβάθμιση του Λυκείου με άρθρο του εκπαιδευτικού Σ.Ν. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1992a, Μάιος 5). Αντίθετη η ΟΛΜΕ στο νομοσχέδιο. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1992b, Μάιος 6). Απεργία στις εξετάσεις - ΘΥΜΑΤΑ ΘΑ ΕΙΝΑΙ ΚΑΙ ΠΑΛΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1992c, Μάιος 7). Απίθανη η αναβολή των εξετάσεων. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1992d, Μάιος 7). Συζητείται το ν/σ για την εκπαίδευση. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1992e, Μάιος 13). Ανένδοτος ο κ. Γ. Σουφλιάς. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1992f, Μάιος 14). Οι καθηγητές ψηφίζουν ναι ή όχι για απεργία. *Η Καθημερινή.*

- Η Καθημερινή. (1992g, Αύγουστος 21). Ένταση πριν από το διάλογο για την Παιδεία: ΤΗΝ ΑΠΟΣΥΡΣΗ ΤΟΥ Σ/Ν ΖΗΤΗΣΕ Η ΑΝΤΙΠΟΛΙΤΕΥΣΗ – ΣΗΜΕΡΑ ΟΙ ΠΡΥΤΑΝΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1992h, Αύγουστος 22). Γ. Σουφλιάς: Να διαβάσουν το ν/σ. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1992i, Αύγουστος 29). Διαφωνία για το εκπαιδευτικό. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1997a, Σεπτέμβριος 4). Προς συμβιβασμό με καθηγητές ΑΕΙ-Προχωρεί η μεταρρύθμιση στην Παιδεία. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1997b, Ιούλιος 23). Ημιτελή τα σχέδια στην Παιδεία. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1997c, Αύγουστος 2). Το μέλλον της παιδείας. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1997d, Αύγουστος 2). Νέα σελίδα ανοίγει στην εκπαίδευση. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1997e, Αύγουστος 3). Οι αλλαγές θα δώσουν εξετάσεις. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1997f, Αύγουστος 5). ΟΛΜΕ: Διαφωνία για την επετηρίδα. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1997g, Αύγουστος 6). Μετά τους καθηγητές, οι δάσκαλοι. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1997h, Αύγουστος 8). Κινητοποιήσεις στην Παιδεία. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1997i, Αύγουστος 9). Διαφωνούν σε όλα οι εκπαιδευτικοί. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1997j, Αύγουστος 13). Θερμός Σεπτέμβριος στην εκπαίδευση. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1997k, Αύγουστος 10). Διάλογος ειδικών της Παιδείας. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1997l, Αύγουστος 16). Παιδείας «αλλαγή». *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1997m, Αύγουστος 10). Υπέρ και κατά των αλλαγών στην Παιδεία. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (1997n, Αύγουστος 31). «Ελέγχοντας» τη μεταρρύθμιση. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (2002a, Ιανουάριος 11). ΟΛΜΕ εναντίον υπουργείου για τη δημόσια εκπαίδευση. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (2002b, Ιανουάριος 11). Ευθυμίου οπισθοδρόμηση. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (2002c, Ιανουάριος 19). Κινητοποιήσεις σε ΑΕΙ-ΤΕΙ, καθηγητές και δασκάλους. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (2002d, Ιανουάριος 20). Σβήνουν τα πανεπιστήμια: Χωρίς όραμα, στόχους και διοίκηση. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (2002e, Μάιος 26). Οι μισθοί και οι θέσεις ευθύνης. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (2002f, Ιούνιος 16). Ο διευθυντής του σχολείου αποκτά κύρος. *Η Καθημερινή.*
- Η Καθημερινή. (2005a, Μάιος 17). Έτοιμος ο νόμος για αξιολόγηση πανεπιστημίων. *Η Καθημερινή.*

- Η Καθημερινή. (2005b, Μάιος 18). Με αξιολόγηση ΑΕΙ η Ελλάδα στο Μπέργκεν. *Η Καθημερινή*.
- Η Καθημερινή. (2005c, Μάιος 22). Ανοιχτό το μέτωπο της αξιολόγησης των ΑΕΙ. *Η Καθημερινή*.
- Ηλιού, Φ. (1984). Ιδεολογικές Χρήσεις του Κοραϊσμού στον Εικοστό αιώνα. Στο *ΔΙΗΜΕΡΟ ΚΟΡΑΗ (19 και 30 Απριλίου 1983) ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΚΟΡΑΗ* (σσ. 145-207). Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών - Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.
- Ημερησία. (2002, Ιανουάριος 14). Σε απεργιακό κλοιό μπαίνει ο χώρος της Παιδείας. *Ημερησία*.
- Θανασάς, Π. (2001). Ο Χάιντεγκερ και η ερμηνευτική. *Ίνδικτος*, 15, 137-176.
- Θανασάς, Π. (2014). *Χάιντεγκερ: Το Είναι, ο χρόνος, η ιστορία*. Ανάκτηση 2014, από <http://www.thanassas.gr/eap-heid.pdf>
- Θεοδώρου, Ε. (1982a, Ιούνιος 19). Δίκαιο πυγμής στα ΑΕΙ; (Άρθρο Α'). *Βραδυνή*.
- Θεοδώρου, Ε. (1982b, Ιούνιος 21). Δίκαιο πυγμής στα ΑΕΙ; (Άρθρο Β'). *Βραδυνή*.
- Θεοχάρης, Δ. (2006). Διαστάσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην προσέγγιση του ΟΟΣΑ. (Α. Καζαμιάς, & Δ. Ματθαίου, Επιμ.) *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, σσ. 169-177.
- ΙΔΡΥΜΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ. (2014, Ιούλιος). «ή δημοκρατία δικαίω οὐδέποτε κατελύθη»: Η αποκατάσταση της Δημοκρατίας - 40 χρόνια. *Κατάλογος που συνοδεύει την έκθεση που διοργανώθηκε από τη Βιβλιοθήκη της Βουλής και το Ίδρυμα της Βουλής για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία τον Ιούλιο του 2014*. (Α. Καραπάνου, Επιμ.) Αθήνα, Ελλάδα: ΙΔΡΥΜΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΕΥΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ.
- Ιορδανίδης, Γ. (2004). Ο Θεσμός του Επιθεωρητή στην Ελληνική Εκπαίδευση: Ιστορική Επισκόπηση της Πορείας του Θεσμού. *3ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Παν.Πατρών-ΠΤΔΕ: ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας. Σημειώσεις. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καβασακάλης, Ά. (2014). Το εκκρεμές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των πολιτικών αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας στα ΑΕΙ τα τελευταία 40 έτη. *ACADEMIA*, 4(1), 37-76.
- Καζάκος, Π. (2011). Η οικονομική πολιτική και φιλοσοφία στη μεταπολεμική Ελλάδα 1950-2000. Στο *ΙΔΡΥΜΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ, & Ά. Καραπάνου (Επιμ.), ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ του ΝΕΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ* (σσ. 103-134). Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία.
- Καζαμιάς, Α. (2012). Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική*

*Παιδαγωγική: Μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις, διεθνής εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση.*  
Αθήνα: Gutenberg.

- Κακλαμάνης, Α. (1978, Αύγουστος 31). Γιατί πρέπει να αποσυρθεί το Σ.Ν. για τα ΑΕΙ.  
*Ελευθεροτυπία.*
- Κακλαμάνης, Α. (2007). Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Περιόδου 1982-1986. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική Πολιτική: παρέλθόν-παρόν-μέλλον* (σσ. 21-30).  
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακριδής, Φ. (1978, Σεπτέμβριος 2). Απατηλές, επικίνδυνες άδικες και διαβλητές πολλές διατάξεις του Σ.Ν. *Το Βήμα.*
- Καλαντζής, Φ. (1992, Αύγουστος 20). Αντιδράσεις στο νομοσχέδιο για τα ΑΕΙ - ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΤΙΠΟΛΙΤΕΥΣΗ. *Η Καθημερινή.*
- Καλαντζής, Φ., & Χαραλαμποπούλου, Ι. (1992, Αύγουστος 19). Ριζικές αλλαγές στα Πανεπιστήμια. *Η Καθημερινή.*
- Καλεράντε, Ε. (2011). Η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου της δικτατορίας, 1936-1940. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 183-200). Αθήνα: Gutenberg.
- Καλημέρη, Χ. (2002a, Ιανουάριος 12-13). Αρνούνται την αξιολόγηση και κλείνουν τα σχολεία.  
*Ημερησία.*
- Καλημέρη, Χ. (2002b, Ιανουάριος 15). Απεργιακό «λουκέτο» στα σχολεία από δασκάλους και καθηγητές. *Ημερησία.*
- Καλημέρη, Χ. (2002c, Ιανουάριος 16). Η αξιολόγηση έβγαλε στους δρόμους τους εκπαιδευτικούς.  
*Ημερησία.*
- Καλημέρη, Χ. (2002d, Ιανουάριος 17). Αναστέλλουν την απεργία τους οι σχολάρχες. *Ημερησία.*
- Καλημέρη, Χ. (2002e, Ιανουάριος 18). Κινητοποιούνται οι πάντες στο χώρο της Παιδείας. *Ημερησία.*
- Καλημέρη, Χ. (2002f, Ιανουάριος 21). Παιδεία: μόνο οι μαθητές δεν σχεδιάζουν... απεργίες.  
*Ημερησία.*
- Καλημέρη, Χ. (2002g, Ιανουάριος 22). Σειρά επαφών του υπουργείου για την κρίση στην Παιδεία.  
*Ημερησία.*
- Καλημέρη, Χ. (2002h, Ιανουάριος 23). Πρόσκληση σε διάλογο για να προλάβουν το «λουκέτο» στην Παιδεία. *Ημερησία.*
- Καλλιαγκόπουλος, Φ. (2005, Μάιος 25). «Τρέχουμε. Θα προλάβουμε;». *Η Καθημερινή.*
- Καλλιαγκόπουλος, Φ., & Τσιούτσιας, Ν. (2002, Ιανουάριος 11). Υποχώρηση του Ευθυμίου χωρίς ουσία... *Η Καθημερινή.*

- Καλογιαννάκη, Π. (1998α). *Προσεγγίσεις στη Συγκριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καλογιαννάκη, Π. (1998β). *M. Sadler - I. Kandel - N. Hans και η Συγκριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραγιάννης, Μ. (2012, Ιούνιος 15). Ο εκφασισμός του δημόσιου λόγου και ο επερχόμενος νέος διχασμός. *Το Βήμα*.
- Καρακούσης, Α. (1999, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 19). "Η Ελλάδα τον 20ο Αιώνα 1970-1980" - Ταραγμένη δεκαετία. *Επτά Ημέρες - Η Καθημερινή*, σσ. 24-25.
- Καρακούσης, Α. (2000, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 1). "Η Ελλάδα τον 20ό αιώνα 1990-2000" – Οικονομία και κοινωνία. *Επτά ημέρες - Η Καθημερινή*, σσ. 18-19.
- Καρακούσης, Α. (2002α, Ιανουάριος 12). Η ανόρθωση του δημόσιου σχολείου. *Η Καθημερινή*.
- Καρακούσης, Α. (2002b, Ιανουάριος 20). Διαλυμένα πανεπιστήμια. Ιδού τα αίτια. *Η Καθημερινή*.
- Καραλής, Θ. (2006). Τυπολογίες αξιολόγησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και προϋποθέσεις εφαρμογής. *Νέα Παιδεία*, 120, 98-108.
- Καραμανωλάκης, Β. (2007). Μεταρρύθμιση και αντίδραση. Σκέψεις και ερωτήματα για την αποτύπωση της φυσιογνωμίας του Πανεπιστημίου Αθηνών στην ιστοριογραφία (1837-1940). *Πανεπιστήμιο και μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Ιστορικές προσεγγίσεις*. Αθήνα.
- Καραμανωλάκης, Β. (2011). Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Ιστοριογραφικές διαδρομές του πανεπιστημιακού θεσμού στο ελληνικό κράτος. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 383-402). Αθήνα: Gutenberg.
- Καρέλιας, Γ. (1997, Ιανουάριος 20). Άλλαξε ο υπουργός, τα... γύρισε ο πρύτανης. *Ελευθεροτυπία*.
- Καρκαγιάννης, Α. (1992, Αύγουστος 18). «Διάλογος» για την Παιδεία. *Η Καθημερινή*.
- Καρκαγιάννης, Α. (2005, Μάιος 19). Αξιολόγηση στα ΑΕΙ. *Η Καθημερινή*.
- Καρτάλης, Κ. (2005, Ιούνιος 5). Δύο αναγνώσεις μιας υποθετικής αξιολόγησης. *Το Βήμα*.
- Κασδαγλής, Χ. (1978, Αύγουστος 27). Πως η Κυβέρνηση επιχειρεί να εξαπατήσει την κοινή Γνώμη. *Η Αυγή*.
- Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1997-2000 (Παρουσίαση και κριτική ανάλυση των σημαντικότερων πτυχών της). Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 267-297). Αθήνα: Gutenberg.
- Κατρίνης, Γ. (1997, Σεπτέμβριος 1). Η «αδιόριστη» μεταρρύθμιση. *Ελευθεροτυπία*.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2001). *Οι θέσεις της ΟΛΜΕ για την εκπαίδευση*. (Π. Χαραμής, Επιμ.) Αθήνα: ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.
- ΚΕΕ. (2004). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, Δημοσίευτο κείμενο Ομάδας εργασίας του ΚΕΕ*. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Κέκης, Κ. (1978, Αύγουστος 25). Ψηφίστηκε η αρχή του νόμου περί ΑΕΙ. *Η Καθημερινή*.
- Κέκης, Κ. (1978b, Αύγουστος 31). ΝΑ ΕΚΚΛΕΙΨΕΙ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΩΝ «ΙΣΟΒΙΩΝ» ΦΟΙΤΗΤΩΝ. *Η Καθημερινή*.
- Κέκης, Κ., & Ρίζος, Ν. (1982a, Ιούνιος 29). Τελευταία στιγμή κατετέθησαν και νέες τροπολογίες για το νόμο-πλαίσιο ΑΕΙ. *Η Καθημερινή*.
- Κέκης, Κ., & Ρίζος, Ν. (1982b, Ιούνιος 30). Διαφοροποιείται ο κ. Π. Κανελλόπουλος από τις θέσεις της Ν.Δ. για το νόμο ΑΕΙ. *Η Καθημερινή*.
- Κέκης, Κ., & Ρίζος, Ν. (1982c, Οκτώβριος 2). Εμπόδιο στους κυβερνητικούς σκοπούς είναι οι Επιθεωρητές Εκπαιδύσεως. *Η Καθημερινή*.
- Κέκης, Κ., & Ρίζος, Ν. (1982d, Οκτώβριος 7). Χρειάζονται προσοχή και μελέτη όλα τα προβλήματα της Παιδείας. *Η Καθημερινή*.
- Κέκης, Κ., & Ρίζος, Ν. (1982e, Οκτώβριος 8). Συνεχίσθηκε χθες η συζήτηση για τους επιθεωρητές. *Η Καθημερινή*.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (2013, Δεκέμβριος 19). *Λόγος και Κείμενο*. Ανάκτηση Μάιος 5, 2014, από Πύλη για την ελληνική γλώσσα: <http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/index.html>
- Κιμουρτζής, Π. (2011). Το Πανεπιστήμιο και οι διδάσκοντες του, 1837-1860. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κιντής, Α. (1997, Ιανουάριος 17). Ναι, αλλά χωρίς βιασύνη. *Ελευθεροτυπία*.
- Κιτρομηλίδης, Π. (2010, Ιανουάριος 31). Η εθνική ταυτότητα ως δίλημμα και ως προοπτική. *ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ - ΕΛΛΑΔΑ*. Αθήνα: Εφημερίδα Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ.
- Κλάδης, Δ. (2000). *Η ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΗΣ ΜΠΟΛΩΝΙΑΣ ΚΑΙ Η ΠΟΡΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΜΠΟΛΩΝΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΑ: ΚΕΙΜΕΝΑ - ΣΧΟΛΙΑ - ΑΝΑΛΥΣΗ*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Κλάδης, Δ., & Πανούσης, Ι. (1989, Σεπτέμβριος 17). «Mea Culpa». *Το Βήμα*.
- Κογιάννης, Γ. (1985, Σεπτέμβριος 1). Γιατί προκαλούν θύελλα οι νόμοι για την παιδεία. *Τα Νέα*.
- Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασυλείου, Ε., Νημάς, Θ., & Σχολινάκη-Χελιώτη, Χ. (2012). *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ "Διόφαντος".
- Κουμάντος, Γ. (1976, Απρίλιος 18). Η ΑΝΩΤΑΤΗ ΠΑΙΔΕΙΑ Η ΚΑΘΑΡΣΗ ΚΑΙ Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ. *Το Βήμα*.
- Κουμάντος, Γ. (1978, Αύγουστος 27). Εντατικοποίηση ή Υποβάθμιση. *Το Βήμα*.



- Κουμάντος, Γ. (2004, Μάρτιος 21). Ποιός ασκεί τη νομοθετική εξουσία;. *Απόψεις*. Αθήνα: Εφημερίδα Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ.
- Κουμάντος, Γ. (2005, Μάιος 29). Ιδού η αξιολόγηση. *Η Καθημερινή*.
- Κούτρας, Μ. (1992, Αύγουστος 21). Απειλές για λουκέτο. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Κυπριανός, Π. (2014). *Σημειώσεις μαθήματος: Νεοελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Ανάκτηση Απρίλιος 2015, από Open Courses του Πανεπιστημίου Πατρών: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1449/>
- Κύρτσος, Γ. (2003). *Ο Μυστικός Πόλεμος των Εξουσιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κωλέτση, Κ. (1982, Ιούνιος 23). Καμιά απόφαση του ΕΔΠ για το νόμο - πλαίσιο. *Ελευθεροτυπία*.
- Κωνσταντινόπουλος, Σ. (1995). Ιδεολογίες και Σχολείο. *Τα Εκπαιδευτικά*, 39-40, σσ. 21-27.
- Κωνσταντόπουλος, Ν. (1992, Σεπτέμβριος 6). ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΩΦΡΟΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΕΣΜΟΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ. *Η Αυγή*.
- Κωστόπουλος, Τ. (2016, Νοέμβριος 6). *Τα διαπλεκόμενα του «αβάτου»*. Ανάκτηση Ιανουάριος 15, 2017, από Εφημερίδα των Συντακτών: <http://www.efsyn.gr/arthro/ta-diaplekomena-toy-anatoy>
- Κωτίδης, Α. (1997, Σεπτέμβριος 3). Ο δάσκαλος γίνεται, δεν γεννιέται. *Η Καθημερινή*.
- Λάβδας, Κ., & Μενδρινού, Μ. (2008). *ΘΕΜΑΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λακασάς, Α. (2002a, Ιανουάριος 6). Κάνουν τα ιδιωτικά σχολεία, δημόσια. *Η Καθημερινή*.
- Λακασάς, Α. (2002b, Ιανουάριος 11). Να μη γίνουν τα ιδιωτικά σχολεία δημόσια. *Η Καθημερινή*.
- Λακασάς, Α. (2002c, Ιανουάριος 12). Οι σχολάρχες θα φθάσουν μέχρι Ευρώπη. *Η Καθημερινή*.
- Λακασάς, Α. (2002d, Ιανουάριος 15). Παιδεία με «βαριές κουβέντες». *Η Καθημερινή*.
- Λακασάς, Α. (2002e, Ιανουάριος 16). Απεργιακή διάθεση εκπαιδευτικών. *Η Καθημερινή*.
- Λακασάς, Α. (2002f, Ιανουάριος 17). Μύδροι Αρσένη κατά Ευθυμίου. *Η Καθημερινή*.
- Λακασάς, Α. (2002g, Ιανουάριος 22). Παιδεία: στο ζενίθ το θερμόμετρο. *Η Καθημερινή*.
- Λακασάς, Α. (2002h, Ιανουάριος 23). Διευρύνεται το απεργιακό «πρόγραμμα». *Η Καθημερινή*.
- Λακασάς, Α. (2002i, Ιανουάριος 23). Πύρρειος νίκη Ευθυμίου. *Η Καθημερινή*.
- Λακασάς, Α. (2005, Μάιος 17). Ενώπιον αξιολόγησης ΑΕΙ και ΤΕΙ. *Η Καθημερινή*.
- Λακασάς, Α. (2005b, Μάιος 18). Η Ευρώπη υψώνει τον πήχυ της Παιδείας. *Η Καθημερινή*.
- Λακασάς, Α. (2005c, Μάιος 18). Σε θέσεις μάχης οι πανεπιστημιακοί. *Η Καθημερινή*.

- Λακασάς, Α. (2005d, Μάιος 20). Απειλούν με νέο λουκέτο μετά Μπέργκεν. *Η Καθημερινή*.
- Λακασάς, Α. (2005f, Μάιος 24). «Όχι αξιολόγηση σημαίνει όχι και σε κονδύλια». *Η Καθημερινή*.
- Λακασάς, Α. (2005g, Ιούνιος 2). «Χρήματα, αλλιώς λουκέτο». *Η Καθημερινή*.
- Λακασάς, Α. (2012, Μάρτιος 18). 30 χρόνια μετά τον νόμο του 1982 για τα ΑΕΙ. *Η Καθημερινή*.
- Λακασάς, Α., & Τσούσιας, Ν. (2002, Ιανουάριος 9). «Πόλεμος» στα ιδιωτικά σχολεία. *Η Καθημερινή*.
- Λακόπουλος, Γ. (1992, Αύγουστος 23). Ποιός χάνει, ποιός κερδίζει στα πανεπιστήμια. *Το Βήμα*.
- Λιάκος, Α. (2007). Πανεπιστήμιο και Μεταρρύθμιση: τα ζητούμενα. *Πανεπιστήμιο και μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Ιστορικές προσεγγίσεις*. Αθήνα.
- Λιάτσου, Ο. (1997a, Ιανουάριος 17). Νέο δόγμα Αρσένη για "ανοιχτά" πανεπιστήμια, αλλά... *Ελευθεροτυπία*.
- Λιάτσου, Ο. (1997b, Φεβρουάριος 26). Επικεφαλής ένα απαίδευτο και αναχρονιστικό υπουργείο. *Ελευθεροτυπία*.
- Λιάτσου, Ο. (1997c, Μάρτιος 17). Οι 55 ημέρες που συγκλόνισαν την παιδεία. *Ελευθεροτυπία*.
- Λούβη, Ε., & Ξιφαράς, Δ. Χ. (2012). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ "Διοφαντος".
- Λουκάκης, Θ. (1992, Ιούλιος 12). Παιδεία μερικού βρασμού. *Το Βήμα*.
- Λουκέρης, Δ., Συρίου, Ι., & Κατσαντώνη, Σ. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15*, σσ. 180-194.
- Λυγερός, Σ. (1999, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 19). "Η Ελλάδα τον 20ο Αιώνα 1970-1980" - Κατακόρυφη ανοδική τροχιά. *Επτά Ημέρες - Η Καθημερινή*, σσ. 26-27.
- Λυριτζής, Χ. (1999, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 25). "Η Ελλάδα τον 20ο Αιώνα 1980-1990" – Αλλαγή και απομυθοποίηση. *Επτά Ημέρες - Η Καθημερινή*, σσ. 8-10.
- Μαϊστρος, Γ. (2005, Ιούνιος 12). Η ανώτατη εκπαίδευση εκποικίεται. *Ελευθεροτυπία*.
- Μάλης, Α. (1982a, Σεπτέμβριος 27). Διαλύουν την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της. *Η Βραδυνή*.
- Μάλης, Α. (1982b, Οκτώβριος 6). ΟΙ ΑΔΙΣΤΑΚΤΟΙ ΝΕΚΡΟΘΑΠΤΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Ολοκληρώνουν τον ακρωτηριασμό της Γεν. Εκπαιδύσεως. *Η Βραδυνή*.
- Μάλης, Α. (1982c, Οκτώβριος 7). Είναι αντισυνταγματικό και φαύλο το νομοσχέδιο. *Η Βραδυνή*.
- Μάλης, Α. (1982d, Οκτώβριος 11). Δεν εκφράζει τη θέληση του κλάδου η διοίκηση της ΟΛΜΕ. *Η Βραδυνή*.
- Μάλης, Α. (1982e, Οκτώβριος 12). Ριζικά αντίθετο το Τ.Ε.Ε. στην υποβάθμιση των Α.Ε.Ι. *Η Βραδυνή*.
- Μάλης, Α. (1982f, Οκτώβριος 13). Και η Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. αντίθετη με το φαύλο νομοσχέδιο. *Η Βραδυνή*.

- Μάλης, Α. (1982g, Οκτώβριος 27). Θα συνδέσετε το όνομά σας με την ηθική και την υπηρεσιακή εξόντωση των Επιθεωρητών;. *Η Βραδυνή*.
- Μάλης, Α. (1982h, Νοέμβριος 1). Ανοιχτή επιστολή προς τον υπουργό της Παιδείας. *Η Βραδυνή*.
- Μάλης, Α. (1982i, Νοέμβριος 6). Νύχτα πέρασαν το νομοσχέδιο για την κατατόμησι των Επιθεωρητών. *Η Βραδυνή*.
- Μάλης, Α. (1982j, Νοέμβριος 6). Το υπουργείο Παιδείας καταργεί τον.. εαυτό του. *Η Βραδυνή*.
- Μάλης, Α. (1982k, Νοέμβριος 8). Με εγκυκλίους καταργεί το υπουργείο Παιδείας τους νόμους που ψήφισε! *Η Βραδυνή*.
- Μάνεσης, Α. (1986). Η εξέλιξη των πολιτικών θεσμών στην Ελλάδα: αναζητώντας μια δύσκολη νομομοποίηση. Στο L. T. Modernes (Επιμ.), *Η Ελλάδα σε εξέλιξη* (σσ. 15-59). Αθήνα: Εξάντας.
- Μάντης, Α. (1997, Ιανουάριος 18). Ύστερα από 10 χρόνια. *Ελευθεροτυπία*.
- Μαρκάτος, Ν. (1992, Σεπτέμβριος 7). ΑΕΙ – Προβλήματα και μύθοι. *Ελευθεροτυπία*.
- Μαρκάτος, Ν. (1997, Ιανουάριος 17). Ιστορική η απόφαση Αρσένη. *Ελευθεροτυπία*.
- Μασσαβέτας, Γ. (1978, Αύγουστος 21). Π. Κανελλόπουλος: Η μυστική συμφωνία με τον Γ. Παπανδρέου. *Ελευθεροτυπία*.
- Μασσαλάς, Χ. (2005, Ιούνιος 12). Η αναγκαιότητα και οι ευθύνες. *Ελευθεροτυπία*.
- Μάστορας, Ν. (1997a, Σεπτέμβριος 3). Και οι πανεπιστημιακοί στον χορό των απεργιών. *Τα Νέα*.
- Μάστορας, Ν. (1997b, Σεπτέμβριος 4). Έκπληξη από τους καθηγητές – Ναι μεν αλλά της Ν.Δ. για Επετηρίδα-αξιολόγηση. *Τα Νέα*.
- Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (τρεις τόμοι)*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα.
- Ματθαίου, Δ. (2000a). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και διά βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. *Νέα Παιδεία*, 24(93), 13-26.
- Ματθαίου, Δ. (2001). *Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας*. Αθήνα: Ματθαίου, Δημήτρης.
- Ματθαίου, Δ. (2002β). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Ι: Θεωρήσεις και Ζητήματα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματθαίου, Δ. (2007). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. ΙΙ: Ζητήματα Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Ιστορικές Καταβολές, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας.
- Ματθαίου, Δ. (2007β). Ποιότητα στην εκπαίδευση: Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές - Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32.

- Ματθαίου, Δ. (2008). Η γλαυκώπις Αθηνά, ο κερδώς Ερμής και η ποιότητα στην εκπαίδευση. Αντιπαραθέσεις και επαναπροσδιορισμοί. *Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματθαίου, Δ. (2011). Συγκριτική Παιδαγωγική: Ανάπτυξη, σχολές σκέψης, χαρακτηριστικά, προοπτικές. Στο Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις επιστήμες αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματθαίου, Δ. (2012). *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης: Θεωρήσεις, Ζητήματα, Διεθνείς Εκπαιδευτικές Τάσεις και Πολιτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάτση, Α. (1992α, Αύγουστος 27). Η παιδεία στην αφετηρία. *Ελευθεροτυπία*.
- Μάτση, Α. (1992β, Αύγουστος 28). Πορεία σύγκρουσης στην Παιδεία: Διαξιφισμοί υπουργού Παιδείας και πρότανη ΕΜΠ, ενώ φοιτητές διαδήλωναν κατά του νομοσχεδίου Σουφλιά. *Ελευθεροτυπία*.
- Μάτση, Α. (1992γ, Σεπτέμβριος 7). Με φωτιές ανοίγουν φέτος τα σχολεία. *Ελευθεροτυπία*.
- Μάτση, Α., & Γαλανόπουλος, Α. (2005, Ιούνιος 8). Καταψήφισαν ΠΑΣΟΚ και ΚΚΕ, ΣΥΝ. *Ελευθεροτυπία*.
- Μάτση, Α., & Δέδε, Μ. (2002α, Ιανουάριος 16). Αρσένης: Δεν θα στηρίξω το νόμο. *Ελευθεροτυπία*.
- Μάτση, Α., & Δέδε, Μ. (2002β, Ιανουάριος 18). Μάχη στη Βουλή για την αξιολόγηση. *Ελευθεροτυπία*.
- Μάτση, Α., & Δέδε, Μ. (2002γ, Ιανουάριος 23). Πέρασε το νομοσχέδιο Ευθυμίου με κατά, παρόντες και απουσίες. *Ελευθεροτυπία*.
- Μαυρογορδάτος, Γ. (2001). *Ομάδες πίεσης και δημοκρατία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1997). Οι κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση: το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας. *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ*, 26, σσ. 37-59.
- Μενδώνης, Π., Μαριόλης, Δ., & Γαλάνης, Γ. (2002). Η ζωντανή εκπαίδευση κάτω από τη σκιά του νέου επιθεωρητισμού. Στο Χ. Κάτσικας, & Γ. Καββαδίας (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 187-212). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μεταξόπουλος, Α. (1997, Ιανουάριος 18). Πολλαπλά κέρδη με αυτή τη βάση. *Ελευθεροτυπία*.
- Μεταξόπουλος, Α. (1997β, Ιανουάριος 21). Αντιπαρατέθηκα στον Γ. Παπανδρέου γιατί ήταν ανεπαρκής. *Ελευθεροτυπία*.
- Μηλιός, Γ. (1984). *Εκπαίδευση και Εξουσία: Κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΘΕΩΡΙΑ.
- Μοσχονάς, Σ. (2005). *Ιδεολογία και Γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

- Μουζέλης, Ν. (1986). Παράδοση και αλλαγή στην ελληνική πολιτική: Από τον Ελευθέριο Βενιζέλο στον Ανδρέα Παπανδρέου. Στο L. T. Modernes (Επιμ.), *Η Ελλάδα σε εξέλιξη* (σσ. 149-162). Αθήνα: Εξάντας.
- Μουλόπουλος, Β. (1997, Σεπτέμβριος 7). Η εξαθλίωση της Παιδείας. *Το Βήμα*.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2004, Απριλίου 21). Η προσφορά του Noam Chomsky. *Επίσημοι Λόγοι του Πανεπιστημίου Αθηνών*, 34(Μέρος Α'), 311-314. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2007). Γλωσσολογική προσέγγιση του λόγου. Αθήνα: Ομιλία στο Αιγινίτιο Νοσοκομείο.
- Μπαμπούνης, Χ. (2011). Εκπαιδευτική πολιτική, οργανωτική δομή και διοίκηση εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την Επαναστατική και Καποδιστριακή περίοδο (1821 - 1832). Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 699-707). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαρτζινόπουλος, Ε. (1982α, Οκτώβριος 7). "Κορώνες" περί σφαγών από τη Ν.Δ.! *Τα Νέα*.
- Μπαρτζινόπουλος, Ε. (1982β, Νοέμβριος 4). Οι επιθεωρητές. *Τα Νέα*.
- Μπασλής, Γ. (2000). *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Μπέης, Κ. (1982, Μάιος 27). Σκέψεις για το «νόμο-πλαίσιο». *Ελευθεροτυπία*.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2011). Εισαγωγικό σημείωμα. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 13-22). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2011α). Μεταρρυθμιστικά επεισόδια στη Γενική και Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση κατά την πρώτη (1910-1920) και τη δεύτερη (1928-1932) Βενιζελική περίοδο. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 157-181). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2011α). Μεταρρυθμιστικά επεισόδια στη Γενική και Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση κατά την πρώτη (1910-1920) και τη δεύτερη (1928-1932) Βενιζελική περίοδο. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Εισαγωγικό σημείωμα Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 157-181). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2011β). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964-1965. Στο Σ. Μπουζάκης, & Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 223-240). Αθήνα: Gutenberg.

- Μπουζάκης, Σ., & Βεζρογον, Β. (2002). Ιστορικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. *2ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Gutenberg.
- Μωραΐτης, Γ. (1992, Αύγουστος 30). Η παιδεία, το νομοσχέδιο και η ΝΔ. *Ριζοσπάστης*.
- Νανούρης, Δ. (2005, Ιούνιος 5). Αξιολόγησον μεν, χρηματοδότησον δε. *Ελευθεροτυπία*.
- Νικητάκη, Λ. (2005, Ιούνιος 1). Ιδιωτικά πανεπιστήμια με αναθεώρηση του Συντάγματος. *Απογευματινή*.
- Νικολακάκος, Κ., & Στεφανάκου, Π. (1997, Σεπτέμβριος 4). «Ως έχει» ψήφισαν ΠΑΣΟΚ-ΝΔ. *Η Αυγή*.
- Νικολακόπουλος, Η. (2012). *Των Εκλογών τα πάθη: Ψηφίδες της ελληνικής εκλογικής ιστορίας του 20ου αιώνα*. Αθήνα: ΤΟ ΒΗΜΑ-βιβλιοθήκη.
- Νικολόπουλος, Φ. (1992). Θεμελιώδη δικαιώματα και σοσιαλισμός. Στο *ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΣΜΟΣ, ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ, ΣΟΣΙΑΛΙΣΜΟΣ: Τα βασικά πολιτικά ρεύματα και οι απαντήσεις τους στα φλέγοντα προβλήματα της εποχής μας* (σσ. 149-185). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Νούτσος, Π. (1992, Σεπτέμβριος 1). Ασφυκτική αυτοδιοίκηση. *Τα Νέα*.
- Νούτσος, Π. (2002, Ιανουάριος 13). Ποιός θα αξιολογήσει τους «αξιολογητές;». *Το Βήμα*.
- Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Νταϊλιάνα, Ν. (2002, Ιανουάριος 10). ΘΕΛΟΥΝ 'Η ΔΕΝ ΘΕΛΟΥΝ;. *Ελευθεροτυπία*.
- Ξανθόπουλος, Θ. (2002, Μάρτιος 17). Να διασφαλισθεί η αξιολόγηση στα ΑΕΙ. *Η Καθημερινή*.
- Ξυδόπουλος, Γ. (2008). Η Γλωσσολογία σήμερα: στόχοι, αντιλήψεις, εφαρμογές και επαγγελματικές προοπτικές. *Δωδώνη: Φιλολογία*, 35(2006), 105-131.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. (Α. Καζαμιάς, & Δ. Ματθαίου, Επιμ.) *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, σσ. 42-59.
- Οικονομόπουλος, Θ. (2005, Μάιος 22). Ας αφήσουν «τ' άρματα» οι πανεπιστημιακοί κι ας γίνουν επιτέλους δάσκαλοι. *Η Καθημερινή*.
- ΟΛΜΕ. (2002α, Σεπτέμβριος 25). *ΑΠΟΦΑΣΗ ΤΟΥ Δ.Σ. ΤΗΣ ΟΛΜΕ: «Οι πρόσφατες επιλογές στελεχών της εκπαίδευσης»* (Αρ.Πρωτ.1038). Ανάκτηση Μάρτιος 30, 2017, από ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: [http://olme-attik.att.sch.gr/new/?page\\_id=189](http://olme-attik.att.sch.gr/new/?page_id=189)
- ΟΛΜΕ. (2002b, Σεπτέμβριος 27). *ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΟΥ Δ.Σ. ΤΗΣ ΟΛΜΕ: «ΚΟΜΜΑΤΙΚΗ ΧΕΙΡΑΓΩΓΗΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΣΦΑΤΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»* (Αρ.Πρωτ.1043). Ανάκτηση Μάρτιος 30, 2017, από ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: [http://olme-attik.att.sch.gr/new/?page\\_id=189](http://olme-attik.att.sch.gr/new/?page_id=189)
- ΟΛΜΕ. (2002c, Νοέμβριος 20). *ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΑ Δ.Σ. ΤΩΝ ΕΛΜΕ: «Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΟΛΜΕ ΓΙΑ ΤΟ "ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΛΟΓΙΟ"»* (Αρ.Πρωτ.1214). Ανάκτηση Μάρτιος 30, 2017, από ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: [http://olme-attik.att.sch.gr/new/?page\\_id=191](http://olme-attik.att.sch.gr/new/?page_id=191)

- ΟΟΣΑ. (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*.
- Παλαιοκρασάς, Σ. (2012). *Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης: Θεωρία και Πράξη*. Αυλίδα.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5.
- Παναγιωτόπουλος, Π. (1984, Ιούλιος 29). Νομοσχέδιο για τή Μέση και Στοιχειώδη Παιδεία. *Η Καθημερινή*.
- Παναγόπουλος, Α. (2013, Ιανουάριος-Ιούνιος). Η κρατική λειτουργία της εκπαίδευσης και το σύστημα εποπτείας: ο θεσμός του Επιθεωρητή στη σχολική εκπαίδευση. Μια ιστορική αναδρομή στο παρελθόν. *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, 105-106, σσ. 189-205.
- Πανάρετος, Ι. (1997, Μάρτιος 2). Οι αλλαγές και ο νόμος. *Ελευθεροτυπία*.
- Πανούσης, Γ. (1992, Σεπτέμβριος 6). Πού πήγε το προοδευτικό πανεπιστημιακό κίνημα;. *Ελευθεροτυπία*.
- Πανούσης, Γ. (1997, Ιανουάριος 17). Να αλλάξει συνολικά το τοπίο στα ΑΕΙ. *Ελευθεροτυπία*.
- Πανούσης, Ι. (2007). Τέλειος Νόμος, Ημιτελές Κλίμα, Ατελής Εφαρμογή. *Πανεπιστήμιο και μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Ιστορικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα (7-8 Ιουνίου 2007): Ομιλία στο συνέδριο του Ιστορικού Αρχείου του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. (1996). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική; Επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν. (2011). Όψεις της πανεπιστημιακής πολιτικής στην 3η Ελληνική Δημοκρατία. Ο δρόμος από την εδραίωση του Νόμου Πλαισίου του 1982 μέχρι και τα εγχειρήματα μεταρρύθμισής του. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 557-565). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπάζογλου, Μ. (1982, Ιούνιος 2). Η ΜΑΧΗ ΓΙΑ ΤΟ ΝΟΜΟ-ΠΛΑΙΣΙΟ: Το πιο πρωτοποριακό σε όλη την Ευρώπη. *Τα Νέα*.
- Παπαθανασόπουλος, Σ. (2004). Το επικοινωνιακό σύστημα της Νότιας Ευρώπης. Στο Σ. Παπαθανασόπουλος, *Πολιτική και ΜΜΕ: Η περίπτωση της Νότιας Ευρώπης* (σσ. 137-157). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαϊωάννου, Δ. (2002, Ιανουάριος 19). Αξιολόγηση και κοινωνικές ανισότητες. *Ελευθεροτυπία*.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1999α, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 19). "Η Ελλάδα τον 20ο Αιώνα 1970-1980" - Η αποκατάσταση της Δημοκρατίας. *Επτά Ημέρες - Η Καθημερινή*, σσ. 12-14.

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1999b, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 25). "Η Ελλάδα τον 20ο Αιώνα 1980-1990" - 1985-1989: ΠΑΣΟΚ Η δεύτερη τετραετία. *Επτά Ημέρες - Η Καθημερινή*, σσ. 16-17.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000a, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 1). "Η Ελλάδα τον 20ό αιώνα 1990-2000" - Νέα Δημοκρατία: Σύντομη επιστροφή. *Επτά ημέρες - Η Καθημερινή*, σσ. 8-9.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000b, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 1). "Η Ελλάδα τον 20ό αιώνα 1990-2000" – Η δεύτερη "μεταπολίτευση". *Επτά ημέρες - Η Καθημερινή*, σσ. 13-15.
- Παπαματθαίου, Μ. (2002a, Ιανουάριος 11). Νέα επίθεση ιδιοκτητών ιδιωτικών σχολείων και ΣΕΒ. *Το Βήμα*.
- Παπαματθαίου, Μ. (2002b, Ιανουάριος 12). Σε θέση μάχης ο σύνδεσμος ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων. *Το Βήμα*.
- Παπαματθαίου, Μ. (2002c, Ιανουάριος 19). Η Τρίτη είναι κοντά, αλλά το υπουργείο Παιδείας και οι εκπαιδευτικοί μακριά. *Το Βήμα*.
- Παπαματθαίου, Μ. (2002d, Ιανουάριος 27). Τι γυρεύουν οι καθηγητές στο πεζοδρόμιο. *Το Βήμα*.
- Παπαματθαίου, Μ. (2005a, Ιούνιος 1). Ο διάλογος για την Παιδεία γίνεται μονόλογος. *Το Βήμα*.
- Παπαματθαίου, Μ. (2005b, Ιούνιος 5). Η αξιολόγηση διχάζει τα πανεπιστήμια. *Το Βήμα*.
- Παπαματθαίου, Μ. (2005c, Ιούνιος 7). Προβληματισμός για την αξιολόγηση και τη δια βίου εκπαίδευση. *Το Βήμα*.
- Παπαματθαίου, Μ., & Σταυρόπουλος, Λ. (2005, Ιούνιος 8). ΠΑΣΟΚ: «Όχι» υπό προϋποθέσεις στην αξιολόγηση των ΑΕΙ και ΤΕΙ. *Το Βήμα*.
- Παπαματθαίου, Μ., & Τρίγκα, Ν. (2002, Ιανουάριος 24). «Πατρίκιои» και «πληβείοи» στα ελληνικά πανεπιστήμια. *Το Βήμα*.
- Παπαναστασούλης, Β. (2005, Μάιος 30). Ένταση στην επέτειο της Πολυτεχνικής Σχολής. *Ελευθεροτυπία*.
- Παπανδρέου, Α. (1978, Αύγουστος 26). Παιδεία εθνική κ. Βαρβιτσιώτη. *Η Αυγή*.
- Παπανδρέου, Γ. (1992, Αύγουστος 26). Η αυτονομία στα ΑΕΙ. *Τα Νέα*.
- Παπαρρηγόπουλος, Ξ. (1992). Η θεωρία της δικαιοσύνης στη φιλελεύθερη θεωρία του John Rawls. Στο *ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΣΜΟΣ, ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ, ΣΟΣΙΑΛΙΣΜΟΣ: Τα βασικά πολιτικά ρεύματα και οι απαντήσεις τους στα φλέγοντα προβλήματα της εποχής μας* (σσ. 63-76). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Πασιάς, Γ. (2002). Προς την "Ευρώπη της γνώσης": Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στη δεκαετία του '90. Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ.), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές* (σσ. 185-244). Αθήνα: Λιβάνης.



- Πασιάς, Γ. (2006α). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση: Θεσμικός Λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική (1950-1999)* (Τόμ. Ι). Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. (2006β). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση: Η στρατηγική της Λισαβόνας, Εκπαιδευτικός Λόγος και Πολιτικές (2000-2006)* (Τόμ. ΙΙ). Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. (2010). "Λόγοι" και πολιτικές μεταρρύθμισης του ελληνικού πανεπιστημίου (200-2010). Προς την "αλλαγή παραδείγματος" στο πλαίσιο των επιδράσεων της διαδικασίας της Μπολόνια (ΕΧΑΕ) και της στρατηγικής της Λισαβόνας (ΕΧΕ). *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ*, 187-229.
- Πασιάς, Γ., & Ρουσάκης, Ι. (2002). ΟΙ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΛΟΓΟΥ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ : ΤΑ ΕΠΕΑΕΚ 1 ΚΑΙ 2 ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ 1997-2001. *Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου αιώνα* (σσ. 1-2). Πάτρα: GUTENBERG.
- Πλάτων. (2008). *Σοφιστής*. (Ν. Μιχαηλίδης, Trans.) Αθήνα: ΖΗΤΡΟΣ.
- Πολιτική της Συνοχής*. (2016). Ανάκτηση Απρίλιος 05, 2016, από ΕΣΠΑ 2014-2020: <https://www.espa.gr/el/Pages/default.aspx>
- ΠΟΣΔΕΠ. (2012). *Καταστατικό ΠΟΣΔΕΠ*. Ανάκτηση January 6, 2018, από Π.Ο.Σ.Δ.Ε.Π: [http://www.posdep.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=31&Itemid=437](http://www.posdep.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=437)
- Προσωρινή Διοίκησης της Ελλάδος. (1830, Αύγουστος 23). *Γενική Εφημερίς της Ελλάδος, 1830, αρ. 68*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2016, από Ελληνική Επανάσταση και συγκρότηση του Ελληνικού Κράτους: <http://psifiakaarxeia.academyofathens.gr/rec.asp?id=104627>
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. (2010, Ιούνιος 15). *Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*. (Α. Χριστίδης, Επιμ.) Ανάκτηση Οκτώβριος 22, 2015, από Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: <http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/index.html>
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα: Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. (Ν. Παπαδάκης, Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2004). Ερμηνευτική προσέγγιση εκπαιδευτικών νόμων και νομοσχεδίων: Μια απόπειρα διαμόρφωσης ενός σχεδίου εργασίας. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, & Π. Στραβάκου (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο* (σσ. 73-86). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). Συμβολή στη μελέτη της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Ιστορίας και της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής: 'Ενα σχέδιο ταξινόμησης και ερμηνείας του ιστορικού υλικού. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 41-66). Αθήνα: Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι., & Παπαδάκης, Ν. (1999). Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση: Ζητήματα αλήθειας και μεθόδου. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο* (σσ. 853-858). Αθήνα: Ατραπός.

- Ραβανός, Ά. (2002a, Ιανουάριος 10). Σταθερός ο κ. Ευθυμίου για την τροπολογία που άναψε φωτιές στην ιδιωτική εκπαίδευση. *Το Βήμα*.
- Ραβανός, Ά. (2002b, Ιανουάριος 11). Κίνηση καλής θέλησης προς τους πανεπιστημιακούς. *Το Βήμα*.
- Ραβανός, Ά. (2002c, Ιανουάριος 15). Π. Ευθυμίου: «Κέρδος για την εκπαιδευτική κοινότητα». *Το Βήμα*.
- Ράππη, Σ. (1992a, Μάιος 10). Τι σχεδιάζουν οι καθηγητές και τι ο κ. Σουφλιάς. *Το Βήμα*.
- Ράππη, Σ. (1992b, Ιούνιος 14). Αναταραχή στα Πανεπιστήμια. *Το Βήμα*.
- Ράππη, Σ. (1992c, Ιούνιος 21). Τι ισχύει, τι αλλάζει στα ΑΕΙ: Οι προτάσεις, οι αντιδράσεις και η αναταραχή - Η «ακτινογραφία» των προτάσεων Σουφλιά και τι λένε οι πανεπιστημιακοί. *Το Βήμα*.
- Ράππη, Σ. (1992d, Ιούνιος 21). Το προφίλ του συνταξιούχου φοιτητή. *Το Βήμα*.
- Ράππη, Σ. (1992e, Ιούνιος 21). Γιατί αντιδρούν καθηγητές και λέκτορες. *Το Βήμα*.
- Ράππη, Σ. (1992f, Ιούλιος 12). Προς αναδίπλωση ο κ. Σουφλιάς. *Το Βήμα*.
- Ράππη, Σ. (1992g, Σεπτέμβριος 6). Θερμός Σεπτέμβριος στα ΑΕΙ. *Το Βήμα*.
- Ρενάν, Ε. (1993, Ιανουάριος - Μάρτιος). Τι είναι έθνος; (Διάλεξη στη Σορβόνη, 11 Μαρτίου 1882). *Ο Πολίτης (μτφ. Ανδρέας Πανταζόπουλος), 121, σσ. 32-38*.
- Ρίζος, Ν. (1982a, Ιούνιος 17). Υποβαθμίζονται οι σπουδές στα Πανεπιστήμια με το σ.ν. *Η Καθημερινή*.
- Ρίζος, Ν. (1982b, Ιούνιος 18). Π. Κανελλόπουλος: Θα καπελώνει τα ΑΕΙ η Εθνική Ακαδημία Γραμμάτων. *Η Καθημερινή*.
- Ρίζος, Ν. (1982c, Ιούνιος 24). Να αποσυρθεί το σ.ν. ΑΕΙ για να διασωθεί το κύρος των σχολών. *Η Καθημερινή*.
- Ρίζος, Ν. (1982d, Νοέμβριος 2). ΑΝΤΙΣΥΝΤΑΓΜΑΤΙΚΟ ΤΟ Σ.Ν. ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΩΝ. *Η Καθημερινή*.
- Ριζοσπάστης. (1978a, Αύγουστος 26). Αποκαλύφθηκαν οι επιδιώξεις της κυβέρνησης να χτυπήσει το φοιτητικό κίνημα. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1978b, Αύγουστος 26). ΒΑΘΙΑ ΑΝΤΙΔΡΑΣΤΙΚΟ ΤΟ ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΟ ΓΙΑ ΤΑ Α.Ε.Ι. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1978c, Αύγουστος 29). ΜΑΖΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΗΜΕΡΑ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΑ ΑΝΤΙΔΡΑΣΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΤΑ ΑΕΙ. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1978d, Αύγουστος 29). Να μπει φραγμός στο νομοσχέδιο. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1978e, Αύγουστος 30). Οι χθεσινές συγκεντρώσεις στην Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα. *Ριζοσπάστης*.

- Ριζοσπάστης. (1978f, Αύγουστος 30). Απαράδεκτο απ' όλες τις απόψεις το νομοσχέδιο για την Ανώτατη Εκπαίδευση. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1978g, Αύγουστος 31). Αντιφοιτητικό, αντικειμαιντικό αναχρονιστικό και αντιδραστικό το Σ.Ν. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1982a, Ιούνιος 16). Πορεία της ΕΦΕΕ και του ΕΔΠ για νόμο-πλαίσιο. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1982b, Ιούνιος 17). Συγκέντρωση για το νόμο-πλαίσιο στη Θεσσαλονίκη. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1982c, Ιούνιος 17). ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΟΥ ΚΑΤΕΠΕΙΓΟΝΤΟΣ Άρχισε η συζήτηση για το νόμο-πλαίσιο. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1982d, Ιούνιος 18). Το ΚΚΕ αντίθετο στον τεχνοκρατικό εκσυγχρονισμό της Παιδείας. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1982e, Ιούνιος 19). Να γίνουν δεκτές οι θέσεις των φορέων. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1982f, Ιούνιος 24). Πικετοφορίες για το Νόμο-Πλαίσιο. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1982g, Ιούνιος 30). Δήλωση της Κ.Ο. του ΚΚΕ για το νόμο πλαίσιο. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1984a, Ιανουάριος 20). Προσχέδιο νόμου για τη δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1984b, Ιανουάριος 20). Βασικά σημεία από το προσχέδιο για την Γενική Εκπαίδευση. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1984c, Μάρτιος 23). Το ΚΚΕ για την εκπαίδευση και το Προσχέδιο νόμου. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1985a, Αύγουστος 27). Δύο διαδηλώσεις κατά του νομοσχεδίου. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1985b, Αύγουστος 28). Στην ίδια τάξη η Παιδεία. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1985c, Αύγουστος 28). Το ΚΚΕ καταγγέλλει και αποχωρεί. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1985d, Αύγουστος 28). Λαϊκό αίτημα η ριζική αλλαγή στην παιδεία. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1985e, Αύγουστος 28). Δύο μεγάλες διαδηλώσεις αύριο για την παιδεία. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1985f, Αύγουστος 29). Υπόλογη η Κυβέρνηση. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1985g, Αύγουστος 29). Η... επανάσταση που δεν έγινε. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1985h, Αύγουστος 30). Διαδηλώσεις για την παιδεία. *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1985i, Αύγουστος 30). Θα συζητήσουν 86 άρθρα σε δύο συνεδριάσεις! *Ριζοσπάστης*.
- Ριζοσπάστης. (1985k, Σεπτέμβριος 3). Απεργούν σήμερα και αύριο οι εκπαιδευτικοί. *Ριζοσπάστης*.

Ριζοσπάστης. (1985i, Σεπτέμβριος 3). «Επιμέρους» τα αιτήματα μαθητών-γονιών-εκπαιδευτικών!  
*Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1992a, Μάιος 6). Διαμαρτυρία εκπαιδευτικών στη Βουλή. *Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1992b, Μάιος 7). Αυταρχικό σύστημα ελέγχου των εκπαιδευτικών. *Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1992c, Μάιος 8). Θεσμοθετείται η κομματική εποπτεία στα σχολεία. *Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1992d, Μάιος 13). "Όχι" των εκπαιδευτικών στον αυταρχισμό. *Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1992e, Αύγουστος 28). Φοιτητές, εργατιά, μια φωνή και μια γροθιά. *Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1992f, Αύγουστος 29). Επίθεση στην ανώτατη παιδεία. *Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1992g, Σεπτέμβριος 1). Συντηρητικός έλεγχος στην παιδεία. *Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1992h, Σεπτέμβριος 5). Αργύρια;. *Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1997, Αύγουστος 31). *Οι αντιφάσεις του εκπαιδευτικού "εκσυγχρονισμού"*. Ανάκτηση  
Μάρτιος 11, 2017, από Ριζοσπάστης: <https://www.rizospastis.gr/story.do?id=3696710>

Ριζοσπάστης. (1997a, Σεπτέμβριος 2). ΝΕΟΙ ΑΓΩΝΕΣ για δημόσια-δωρεάν παιδεία. *Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1997b, Σεπτέμβριος 2). Για αποφασιστικούς αγώνες πιέζουν δάσκαλοι και καθηγητές.  
*Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1997c, Σεπτέμβριος 3). Επιχείρηση κατεδάφισης της δημόσιας δωρεάν παιδείας.  
*Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1997d, Σεπτέμβριος 4). ΣΤΟ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ στήνουν τη δημόσια παιδεία. *Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1997e, Σεπτέμβριος 4). Βαθιά αντιδραστική και ταξική η κυβερνητική  
«μεταρρύθμιση». *Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1997f, Σεπτέμβριος 4). Αντισυνταγματική η επιβολή διδάκτρων. *Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1997g, Σεπτέμβριος 4). Αμέριστη στήριξη της ΝΔ στο νομοσχέδιο Αρσένη.  
*Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1997h, Σεπτέμβριος 4). Με αγώνα απαντούν στα αντεκπαιδευτικά μέτρα.  
*Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1997i, Σεπτέμβριος 4). Συλλαλητήρια χτες σε Βόλο, Λάρισα και Καρδίτσα.  
*Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1997j, Σεπτέμβριος 4). Δυσπιστία προς την ηγεσία της ΟΛΜΕ. *Ριζοσπάστης.*

Ριζοσπάστης. (1997k, Σεπτέμβριος 4). Φτηνή κατάρτιση με δίδακτρα. *Ριζοσπάστης.*

- Ροζάκης, Χ. (1986). Η ελληνική εξωτερική πολιτική, 1974-1985: Εκσυγχρονισμός και διεθνής ρόλος ενός μικρού κράτους. Στο L. T. Modernes (Επιμ.), *Η Ελλάδα σε εξέλιξη* (σσ. 109-134). Αθήνα: Εξάντας.
- Ρόκος, Δ. (1978, Αύγουστος 27). Μερικές επισημάνσεις μ' αφορμή το κυβερνητικό νομοσχέδιο για τα Α.Ε.Ι. *Το Βήμα*.
- Ρουσσάκης, Γ., & Πασιάς, Γ. (2006). Αξιολόγηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση-Η Προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (Α. Καζαμίας, & Δ. Ματθαίου, Επιμ.) *Συγκριτική και Διεθνήs Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, σσ. 155-168.
- Σαμαρά, Β. (2005, Μάιος 26). Ένας κορυφαίος επιστήμονας ζητεί αξιολόγηση των ΑΕΙ. *Απογευματινή*.
- Σιακαντάρης, Γ. (2010, Σεπτέμβριος 19). Επίθεση στη Γαλλική Επανάσταση του 1789. *Πολιτισμός*. Αθήνα: Εφημερίδα Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ.
- Σιμενή, Π. (2011β). Πανεπιστήμιο και μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, 1904-1926. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 467-484). Αθήνα: Gutenberg.
- Σιμενή, Π., Δούκας, Τ., & Μπουζάκης, Σ. (2011α). Μεταρρυθμίσεις στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα, 1911-1982. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 511-554). Αθήνα: Gutenberg.
- Σιούφας, Δ. (2012). *ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗΣ 1974-2011*. Αθήνα.
- Σκούρα, Λ. (2011). Η περίοδος των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων 1880-1910. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 137-156). Αθήνα: Gutenberg.
- Σολομών, Ι. (Επιμ.). (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- Σούρλας, Π. (2002, Δεκέμβριος 1). ΤΖΩΝ ΡΩΛΣ: Ο ανανεωτής της ηθικής φιλοσοφίας. *Γνώμες*. Αθήνα: Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ.
- Σουφλιάς, Γ. (1992, Μάιος 11). Σουφλιάς: Πως θα "χτιστεί" το οικοδόμημα της αξιολόγησης. *Ελευθεροτυπία*.
- Σπουρδαλάκης, Μ. (1988). *ΠΑΣΟΚ: Δομή, Εσωκομματικές κρίσεις και Συγκέντρωση Εξουσίας*. Αθήνα: Εξάντας.
- Σπουρδαλάκης, Μ. (1989). Ο ελληνικός λαϊκισμός στις συνθήκες του αυταρχικού κρατισμού. Στο Ν. Μουζέλης, Θ. Λίποβατς, & Μ. Σπουρδαλάκης, *Λαϊκισμός και Πολιτική* (σσ. 65-76). Αθήνα: Γνώση.
- Στάθης, Ε. (1997, Μάρτιος 2). Αποπαίδι η παιδεία;. *Ελευθεροτυπία*.

- Σταματόπουλος, Τ. (1978, Αύγουστος 26). Προσχεδιασμένη η αποχώρηση του ΠΑΣΟΚ. *Η Βραδυνή*.
- Σταματόπουλος, Τ. (1982a, Ιούνιος 17). Κομματικοποιείται η Ανώτατη Παιδεία ΚΑΙ ΥΠΟΒΑΘΜΙΖΟΝΤΑΙ ΤΑ ΠΤΥΧΙΑ. *Βραδυνή*.
- Σταματόπουλος, Τ. (1982b, Ιούνιος 18). Νέα συμφορά για τα νιάτα ο νόμος πλαίσιο. *Βραδυνή*.
- Στάμου, Α., & Παρασκευόπουλος, Σ. (2006). Η γλώσσα των Περιβαλλοντικών κειμένων: Η κριτική επίγνωση της γλώσσας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, 45-55.
- ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΟ. (1998). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. ΙΔΡΥΜΑ ΜΑΝΟΛΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ.
- Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας & Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2002, June 14). *Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 6, 2016, από EUR-Lex: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV%3Ac11086>
- Σωτηρόπουλος, Δ. (2006). *Έρευνα του ΕΛΙΑΜΕΠ για την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΕΛΙΑΜΕΠ.
- Τα Νέα. (1982a, Ιούνιος 18). Οι φοιτητές πρέπει να συμμετέχουν στα όργανα των ΑΕΙ. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1982b, Ιούνιος 21). Αντεπιτίθεται η Δεξιά κατά του σ.ν. για τα ΑΕΙ - ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΑΛΛΟΙΩΣΗ ΤΟΥ. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1982c, Ιούνιος 30). Θεμέλιο νέας εποχής ο νόμος-πλαίσιο για την Αν. Παιδεία. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1985a, Αύγουστος 26). Συζητείται αύριο στη Βουλή το νομοσχέδιο για την εκπαίδευση. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1985b, Αύγουστος 28). Αποχώρησε το ΚΚΕ. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1985c, Αύγουστος 29). Είπαν ναι στην απεργία. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1985d, Αύγουστος 30). «Παιδεία χωρίς διακρίσεις και ταξικούς φραγμούς». *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1985e, Αύγουστος 30). Νέες προσφυγές απειλούν καθηγητές ΑΕΙ. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1985f, Σεπτέμβριος 4). Ψηφίστηκε το εκπαιδευτικό. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1992a, Μάιος 5). Ξεσηκώνονται οι εκπαιδευτικοί. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1992b, Μάιος 7). Προς απεργία οι καθηγητές. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1992c, Μάιος 11). 24ωρη οι δάσκαλοι-στάση οι καθηγητές. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1992d, Αύγουστος 19). Εκρηκτικό φθινόπωρο στα ΑΕΙ. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1992e, Αύγουστος 20). Γενική αντίδραση. *Τα Νέα*.

- Τα Νέα. (1992f, Αύγουστος 21). Κλειστά θα βρουν οι φοιτητές τα ΑΕΙ. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1992g, Αύγουστος 21). Δεν ανοίγουν τα Πανεπιστήμια: Ομόφωνο τελεσίγραφο των Πανεπιστημιακών προς τον Σουφλιά για το νομοσχέδιο. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1992h, Αύγουστος 22). Με τους μισθούς «εκβιάζει» ο Σουφλιάς τους πανεπιστημιακούς. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1992i, Αύγουστος 24). Απάντηση του κ. Σουφλιά. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1992j, Αύγουστος 26). «Βοτανικός» τα Πανεπιστήμια. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1992k, Σεπτέμβριος 2). Στο πόδι τα Πανεπιστήμια. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1992l, Σεπτέμβριος 3). Έκλεισαν τα Πανεπιστήμια. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1992m, Σεπτέμβριος 3). Ο «διάλογος» του υπουργού Παιδείας. *Τα Νέα*.
- Τα Νέα. (1992n, Σεπτέμβριος 4). 4 Σεπτέμβριος 1992, Τα Νέα, Αντίσταση από ΑΕΙ. *Τα Νέα*.
- Τάσιος, Θ. (1982, Ιούνιος 17). ΑΕΙ: Σχέσεις ανάμεσα στη διάγνωση και στη θεραπεία και ο νέος νόμος. *Το Βήμα*.
- Τζέρμιας, Π. (1992). Συντηρητισμός, φιλελευθερισμός, σοσιαλισμός: Η ελληνική πραγματικότητα. Στο *ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΣΜΟΣ, ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ, ΣΟΣΙΑΛΙΣΜΟΣ: Τα βασικά πολιτικά ρεύματα και οι απαντήσεις τους στα φλέγοντα προβλήματα της εποχής μας* (σσ. 93-106). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Τζήκας, Χ. (2011α). Η εκπαίδευση κατά την οθωνική περίοδο (1833-1862). Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 116-136). Αθήνα: Gutenberg.
- Τζήκας, Χ. (2011β). Ιστορία της Οργάνωσης και Διοίκησης της Γενικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα 1834-2000. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 709-734). Αθήνα: Gutenberg.
- Τί είναι το ΕΣΠΑ*. (2016). Ανάκτηση 05 04, 2014, από ΕΣΠΑ 2007-2013: <https://2007-2013.espa.gr/el/Pages/staticWhatIsESPA.aspx>
- Το Βήμα. (1976α, Ιανουάριος 6). Ανασηματισμός με δύο υπουργούς σε τρία υπουργεία. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (1976b, Ιανουάριος 11). Παιδεία χωρίς προοπτική χωρίς προσανατολισμό.... *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (1976c, Απρίλιος 14). Η κάθαρση κι η Παιδεία. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (1976d, Ιούνιος 6). Τα νέα εκπαιδευτικά μέτρα. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (1976e, Απρίλιος 16). Ακροδεξιοί απέτυχαν να αλλοιώσουν το άρθρο 73 του Εκπαιδευτικού. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (1978α, Αύγουστος 30). ΔΥΝΑΜΙΤΙΔΑ ΤΟ ΦΟΙΤΗΤΙΚΟ ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΟ. *Το Βήμα*.

- Το Βήμα. (1978b, Αύγουστος 30). Ν' αποσυρθεί το σ.ν. ζήτησαν όλες οι πλευρές στη Βουλή. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1978c, Σεπτέμβριος 2). Με λίγες τροπολογίες ψηφίζεται το νομοσχέδιο για τα ΑΕΙ. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1978d, Σεπτέμβριος 2). Χρειάζονταν συζητήσεις πριν ψηφισθεί το Σ.Ν. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1982a, Ιούνιος 17). Συζητείται στη Βουλή ο νόμος για τα Α.Ε.Ι. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1982b, Ιούνιος 18). Συνεχίζεται η συζήτηση για το νόμο-πλαίσιο. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1982c, Ιούνιος 24). Συνεχίζεται η συζήτηση στη Βουλή για τον νόμο των Ανωτάτων Σχολών. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1982d, Ιούνιος 25). Ο τίτλος του "λέκτορα" μπαίνει στα Πανεπιστήμια. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1982e, Ιούνιος 30). Ψηφίστηκε χθες ο νόμος-πλαίσιο για τα Α.Ε.Ι. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1985a, Φεβρουάριος 6). Ετοιμάζεται το «νέο σχολείο». *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1985b, Φεβρουάριος 10). Τι αλλάζει στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1985c, Αύγουστος 9). Σημαντικές τροποποιήσεις στο εκπαιδευτικό νομοσχέδιο. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1985d, Αύγουστος 31). Τακτική κωλυσιεργίας ακολουθεί η ΝΔ στη Βουλή. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1985e, Σεπτέμβριος 3). Συνεχίστηκαν τα τεχνάσματα κατά την «επείγουσα συζήτηση». *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1985f, Σεπτέμβριος 28). Σχολείο, μάθηση και ζωή. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1985g, Αύγουστος 23). Μόνο περικοπή των αποδοχών στους απόντες πανεπιστημιακούς. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1985h, Αύγουστος 25). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις την Τρίτη στη Βουλή. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1985i, Αύγουστος 28). Αποχώρησε το ΚΚΕ από τη Βουλή. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1985j, Αύγουστος 28). Με απεργίες θα αρχίσει η νέα σχολική χρονιά. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1985k, Αύγουστος 29). Άρχισε η κατ' άρθρον συζήτηση στη Βουλή του νομοσχεδίου για την εκπαίδευση. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1985l, Σεπτέμβριος 4). Αποχώρησε η Ν.Δ. από τη Βουλή. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1992a, Ιούνιος 21). «Ειδική Έκδοση: Οι ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ του ΥΠΟΥΡΓΟΥ της ΠΑΙΔΕΙΑΣ» - Το Ελληνικό Πανεπιστήμιο μπροστά στον 21ο αιώνα. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1992b, Αύγουστος 30). Ποιοι πετροβολούν τον κ. Σουφλιά. *Το Βήμα.*
- Το Βήμα. (1997a, Ιούλιος 6). Ο τρίτος (και καλύτερος) δρόμος. *Το Βήμα.*



- Το Βήμα. (1997b, Αύγουστος 3). Τι αλλάζει στην παιδεία. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (1997c, Αύγουστος 17). Ευπρόσδεκτη επανάσταση. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (1997d, Αύγουστος 10). Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο και η επετηρίδα. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (1997e, Αύγουστος 31). Τα ΝΑΙ και τα ΟΧΙ στα νέα μέτρα. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (1997f, Αύγουστος 31). Πώς κρίνουν οι πρυτάνεις το νομοσχέδιο. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (1997g, Σεπτέμβριος 21). 12 ερωτήσεις-απαντήσεις για την παιδεία. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (1997h, Σεπτέμβριος 28). Δεν ξέρουν (ακόμα) τι να πούνε στα παιδιά. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (1997i, Οκτώβρης 19). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (2002a, Ιανουάριος 10). Με 24ωρη απεργία και συλλαλητήρια αντιδρούν οι δάσκαλοι. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (2002b, Ιανουάριος 13). Ψηφίζεται το νομοσχέδιο για την Παιδεία. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (2002c, Ιανουάριος 16). Σκληρή κριτική Αρσένη για το «τριπλό» νομοσχέδιο. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (2002d, Ιανουάριος 22). Μαραθώνιος συναντήσεων για την Παιδεία. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (2005a, Ιούνιος 2). Συνεχίζει να διχάζει την πανεπιστημιακή κοινότητα η αξιολόγηση των ΑΕΙ και ΤΕΙ. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (2005b, Ιούνιος 3). Διορία ως τον Σεπτέμβριο δίνουν οι πανεπιστημιακοί. *Το Βήμα*.
- Το Βήμα. (2005c, Ιούλιος 12). Επιφυλάξεις για την αξιολόγηση των ΑΕΙ και των ΤΕΙ. *Το Βήμα*.
- Τριανταφύλλου, Έ. (2000, Μάιος 18). Ομόφωνη έγκριση μετ' εντάσεων. *Η Καθημερινή*.
- Τρίγκα, Ν. (2002a, Ιανουάριος 4). Οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι για δυναμικές κινητοποιήσεις. *Το Βήμα*.
- Τρίγκα, Ν. (2002b, Ιανουάριος 15). Επί ποδός πολέμου οι φορείς της εκπαίδευσης. *Το Βήμα*.
- Τρίγκα, Ν. (2002c, Ιανουάριος 27). Η ... πενία βλάπτει την έρευνα. *Το Βήμα*.
- Τρίγκα, Ν. (2002d, Ιανουάριος 29). Τα μέτωπα της Παιδείας παραμένουν ανοιχτά. *Το Βήμα*.
- Τρίγκα, Ν. (2005, Ιούνιος 2). Η Ελλάδα ουραγός στην υλοποίηση της διακήρυξης της Μπολόνια. *Το Βήμα*.
- Τσακίρη, Δ. (2007). Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΤΟΤΗΤΑ ΝΕΩΝ ΑΙΤΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», (σσ. 372-379). Αθήνα.*

- Τσακίρη, Δ., & Μικρογιαννάκη, Χ. (2000). Αξιολόγηση και Εκπαιδευτικά Συστήματα στις Χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ-Π.Ι.).
- Τσαρούχας, Κ. (1984a, Φεβρουάριος 4). ΣΟΚ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ: Ακύρωθηκε ο νόμος - πλαίσιο. Ξεσηκώνονται οι φοιτητές. *Ελευθεροτυπία*.
- Τσαρούχας, Κ. (1984b, Φεβρουάριος 4). ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΕΠΙΚΡΑΤΕΙΑΣ: Γιατί είπε το «ΟΧΙ» στο νόμο - πλαίσιο. *Ελευθεροτυπία*.
- Τσαρούχας, Κ. (1984c, Ιούνιος 26). Α. Πάγος - Ναι στο νόμο - πλαίσιο. *Ελευθεροτυπία*.
- Τσαρούχας, Κ. (1984d, Ιούνιος 30). ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΔΥΟ ΑΝΩΤΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΝΟΜΟ-ΠΛΑΙΣΙΟ. *Ελευθεροτυπία*.
- Τσάτσος, Δ. (1978, Σεπτέμβριος 2). Λαϊκές κινητοποιήσεις και Δεξιά Εξουσία. *Το Βήμα*.
- Τσιντήλα, Μ. (1997, Σεπτέμβριος 4). Μητσοτάκης: Άχρηστη η επετηρίδα. *Ελεύθερος Τύπος*.
- Τσουκαλάς, Κ. (1992, Αύγουστος 22). Η φαρμακερή. *Τα Νέα*.
- Τσούλιας, Ν. (1997, Ιανουάριος 18). Προς νέο αδιέξοδο. *Ελευθεροτυπία*.
- Τσούλιας, Ν. (1997b, Ιανουάριος 20). Αρνούμαστε το σισύφειο μαρτύριο... ή σισύφειες επαληθεύσεις. *Ελευθεροτυπία*.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2010). *Το Νέο Σχολείο*. Αθήνα: Γραφείο Υπουργού.
- Υφαντή, Α. (1994). Μοντέλα εκπαιδευτικής Πολιτικής και Εκπαιδευτικός Έλεγχος στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*, 106-117.
- Υφαντή, Α. (2011). Συγκεντρωτισμός και προσπάθειες αποκεντρωτικών πολιτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 735-748). Αθήνα: Gutenberg.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2005). Απόπειρες Αποκέντρωσης του Εκπαιδευτικού Ελέγχου και Ενδυνάμωσης του Σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 28-44.
- Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα "Διοίκηση Ολικής Ποιότητας" - Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ.). *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, 4, σσ. 186-197.
- Φατούρος, Δ. (1992a, Ιούλιος 12). Περισσότερο από άλλοτε. *Το Βήμα*.
- Φατούρος, Δ. (1992b, Αύγουστος 9). 4 κρίσιμα ζητήματα για τα ΑΕΙ. *Το Βήμα*.

- Φάτσης, Γ. (1982a, Οκτώβριος 2). Σχολικοί Σύμβουλοι αντί επιθεωρητές. *Τα Νέα*.
- Φάτσης, Γ. (1982b, Νοέμβριος 2). Ενιαία πολυκλαδικά Λύκεια από του χρόνου. *Τα Νέα*.
- Φίλιας, Β. (1978, Αύγουστος 30). Ευθύνες για το πρόβλημα της Παιδείας. *Ελευθεροτυπία*.
- Φίλιας, Β. (1982a, Φεβρουάριος 9). Να ξεριζωθούν τα καρκινώματα στην Παιδεία. *Ελευθεροτυπία*.
- Φίλιας, Β. (1982b, Απρίλιος 17). Νόμος-πλαίσιο: Μια κριτική εποικοδομητική. *Ελευθεροτυπία*.
- Φυντανίδης, Σ. (2000). Η Συγκρότηση της Ημερήσιας Διάταξης στον Ελληνικό Τύπο. Στο Μ. Κομνηνού, & Σ. Παπαθανασόπουλος (Επιμ.), *Ζητήματα δημοσιογραφικής δεοντολογίας* (σσ. 39-46). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φυριππής, Ε. (1999). Η Διοίκηση και η Εποπτεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γαλλία και στην Ελλάδα τον 19ο Αιώνα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 1*, 187-212.
- Φυριππής, Ε. (2002). Η διοίκηση του ελληνικού πανεπιστημίου στο κατώφλι του 21ου αιώνα: Κριτική ιστορική θεώρηση. Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ.), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές* (σσ. 317-327). Αθήνα: Λιβάνης.
- Φυριππής, Ε. (2011). Ελληνικό Πανεπιστήμιο: Από τα σχέδια της ίδρυσής του μέχρι τον οργανισμό του 1911. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 439-466). Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλαμποπούλου, Ι. (1992, Αύγουστος 21). Απειλούνται οι εξετάσεις Σεπτεμβρίου. *Η Καθημερινή*.
- Χαραλάμπους, Δ. (2011). Μεταπολιτευτική Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 253-266). Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλάμπους, Δ., & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. (Α. Καζαμίας, & Δ. Ματθαίου, Επιμ.) *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7*, σσ. 13-41.
- Χατζηβασιλείου, Ε. (1999, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 19). "Η Ελλάδα τον 20ο Αιώνα 1970-1980" -1974-1980: Νέα εξωτερική πολιτική. *Επτά Ημέρες - Η Καθημερινή*, σσ. 15-17.
- Χατζηβασιλείου, Ε. (2009). Ο ελληνικός φιλελευθερισμός στον 20ό αιώνα: Εννοιολογικές οριοθετήσεις και διλήμματα της έρευνας. *ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΜΦΑΣΗ, 39*, 87-95.
- Χατζηδημητρίου, Γ., & Γαλανού, Κ. (2002, Ιανουάριος 18). Μάχη των κομμάτων στη Βουλή για τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. *Ημερησία*.
- Χατζής, Α. (2009). Σαν ένα όνειρο...: Η αποτυχημένη προσπάθεια "νεοφιλελευθεροποίησης" της Νέας Δημοκρατίας". *ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΜΦΑΣΗ, 39*, 96-104.

- Χατζησαββίδης, Σ., & Χατζησαββίδου, Α. (2013). *ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (Α', Β', Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ)*. Πάτρα: ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Χατζηστεφάνου, Α. (2002, Ιανουάριος 12-13). Μετωπική σύγκρουση Γκίντενς – σοσιαλιστών για τον «Τρίτο Δρόμο». *Ημερησία*.
- Χατζηστεφάνου, Α. (2002b, Ιανουάριος 12-13). Πώς έχασαν το δρόμο τους Μπλερ, Ζοσπέν και Σρέντερ. *Ημερησία*.
- Χατζίδης, Κ. (1992, Αύγουστος 2). Θρίλερ στα σχολεία – Τα «δικά μας παιδιά» επιλέγονται και ως διευθυντές Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων. *Το Βήμα*.
- Χιωτάκης, Σ. (1997, Ιανουάριος 24). Ποσοτικό ή ποιοτικό άνοιγμα του Πανεπιστημίου;. *Ελευθεροτυπία*.
- Χιώτης, Β. (1997a, Σεπτέμβριος 3). Συμφωνεί, δεν ψηφίζει η Ν.Δ. για την επετηρίδα. *Η Καθημερινή*.
- Χιώτης, Β. (1997b, Σεπτέμβριος 4). Ψηφίζεται παρά τις αντιρρήσεις. *Η Καθημερινή*.
- Χρυσόχοου, Ξ. (2005, Ιούνιος 9). Αξιολογώντας την αξιολόγηση. *Ελευθεροτυπία*.
- Ψαθά, Ρ. (1976, Απρίλιος 6). Δωρεάν αλλά για τον πλούσιο. *Ελευθεροτυπία*.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2002, Ιανουάριος 18). Αμαρτίαι υπουργείου, αντεκπαιδεύουσι τέκνα. *Ελευθεροτυπία*.

## Τεκμήρια

[Εισηγητικές & Αιτιολογικές Εκθέσεις – Νομοσχέδια – Πρακτικά Βουλής – Νόμοι – Διατάγματα – Ιδρυτικές Διακηρύξεις κομμάτων – Πληροφορικά Δελτία ΟΛΜΕ]

## Ελλάδα

Νέα Δημοκρατία - ΙΔΡΥΤΙΚΗ ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ - 4 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1974

ΠΑΣΟΚ - Ιδρυτική Διακήρυξη Βασικών Αρχών και Στόχων - 3 Σεπτέμβρη 1974

### Πληροφορικά Δελτία ΟΛΜΕ & Διδασκαλικό Βήμα

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 248/1965.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 436/1975.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 446/1976.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 447/1976.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 449/1976.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 452/1976.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 453/1976.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 469/1976.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 551/1982.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 552/1982.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 564/1984.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 570/1984.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 575/1985.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 576/1985.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 577/1985.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 580/1985.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 586/1986.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 620/1991.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 633/1992.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 646/1995.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 652/1997.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 653/1997.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 654/1997.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 655/1997.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 656/1998.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 657/1998.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 659/1998.

Διδασκαλικό Βήμα, 797/1976.

Διδασκαλικό Βήμα, 856/1979.

Διδασκαλικό Βήμα, 956/1984.

Διδασκαλικό Βήμα, 959/1984.

Διδασκαλικό Βήμα, 969/1985.

Διδασκαλικό Βήμα, 1061/1993.

Διδασκαλικό Βήμα, 1062/1993.

### Εισηγητικές & Αιτιολογικές Εκθέσεις

Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 309/1976 (12/05/1975)

Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 815/1978 (22/08/1978)

Εισηγητική Έκθεση για την κατάργηση άρθρων του Νόμου 815 (21/12/1979)

Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 1268/1982 (20/05/1982)



Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΚΕ' (12/5/1992)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΚΖ' (14/5/1992)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΓ' (28/8/1992)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΔ' (29/8/1992)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΕ' (1/9/1992)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΣΤ' (2/9/1992)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΖ' (3/9/1992)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ζ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΗ' (8/9/1992)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της Θ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΛΑ' (2/9/1997)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της Θ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΛΒ' (3/9/1997)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της Θ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΛΓ' (3/9/1997)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της Θ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΛΔ' (4/9/1997)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της Θ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΛΕ' (9/9/1997)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ι' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΧΣΤ' (14/1/2002)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ι' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΞΖ' (15/1/2002)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ι' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΞΘ' (17/1/2002)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της Ι' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΟΒ' (22/1/2002)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΑ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΟΒ' (30/5/2005)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΑ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση Ε' (12/07/2005)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΑ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΣΤ' (13/07/2005)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΑ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση Ζ' (14/07/2005)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της ΙΑ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΜ' (23/5/2006 )  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της ΙΑ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΜΑ' (24/5/2006)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της ΙΑ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΜΒ' (25/5/2006)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της ΙΑ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΜΕ' (30/5/2006)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της ΙΑ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΝ' (25/5/2006)  
 Βουλή των Ελλήνων. Γ' Σύνοδος της ΙΑ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΨΒ' (6/3/2007)  
 Βουλή των Ελλήνων. Γ' Σύνοδος της ΙΑ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΨΓ' (7/03/2007)  
 Βουλή των Ελλήνων. Γ' Σύνοδος της ΙΑ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΨΔ' (6-13/03/2007)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΙΒ' (4/5/2010)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΙΓ' (5/5/2010)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΙΔ' (5/5/2010)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΙΗ' (11/5/2010)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΛ' (10/05/2011)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΛΑ' (11/05/2011)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΛΒ' (12/05/2011)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΨΔ' (23/08/2011)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΨΕ' (23/08/2011)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΨΣΤ' (24/08/2011)  
 Βουλή των Ελλήνων. Β' Σύνοδος της ΙΓ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση Σ' (30/08/2011)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΕ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΙΑ' (41190)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΕ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΝΑ' (26/03/2013)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΕ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΝΒ' (27/03/2013)  
 Βουλή των Ελλήνων. Α' Σύνοδος της ΙΕ' Βουλευτικής Περιόδου, Συνεδρίαση ΡΝΓ' (28/03/2013)

### **Νομοσχέδια – Νόμοι – Διατάγματα**

*Βλέπε Παράρτημα VII: Ελληνική Νομοθεσία Αξιολόγησης*

*Για την πληρότητα της διαδικασίας εύρεσης νομοθετημάτων στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκε ο **ΡΑΠΤΑΡΧΗΣ-Διαρκής Κώδικας Νομοθεσίας**.*

## Αγγλία

### White Papers

White Paper “Education and Training for the 21st Century”, 1991

White Paper “Choice and Diversity”, 1992

White Paper “Excellence in Schools”, 1997

White Paper “Higher Standards, Better Schools for All — More Choice for Parents and Pupils”, 2005

White Paper “The Importance of Teaching”, 2010

### Πρακτικά Βουλής

HC Deb 6 November 1991 cc 470-470

HC Deb 19 November 1991 cc 143-244

HC Deb 29 January 1992 cc 997-1009

HC Deb 30 January 1992 cc 1140-1185

HL Deb 11 February 1992 cc 591-682

HL Deb 24 February 1992 cc 12-78

HL Deb 2 March 1992 cc 575-640

HL Deb 10 March 1992 cc 1224-1314

HL Deb 12 March 1992 cc 1438-1456

HC Deb 13 March 1992 cc 1162-1181

HC Deb 21 March 1991 cc 432-448

HC Deb 20 May 1991 cc 639-653

HL Deb 21 November 1991 cc 1019-1125

HL Deb 9 December 1991 cc 462-525

HL Deb 10 December 1991 cc 602-662

HL Deb 12 December 1991 cc 875-935

HC Deb 11 February 1992 cc 816-896

HC Deb 9 November 1992 cc 627-716

HC Deb 10 November 1992 cc 761-842

HL Deb 10 June 1993 cc 1046-1103

HL Deb 14 June 1993 cc 1222-1283

HL Deb 21 June 1993 cc 8-92

HL Deb 6 July 1993 cc 1205-1384

HL Deb 26 July 1993 cc 960-1024

HL Deb 20 May 1996 cc 657-658

HC Deb 11 November 1996 cc 37-125

HL Deb 10 February 1997 cc 12-53

HL Deb 24 February 1997 cc 986-988

HL Deb 3 March 1997 cc 1504-1570

HL Deb 11 December 1997 cc 253-355

HL Deb 20 January 1998 cc 1379-1450

HL Deb 26 February 1998 cc 799-855

HL Deb 10 March 1998 cc 139-196

HC Deb 16 March 1998 cc 961-1043

HL Deb 16 July 1998 cc 494-494

HL Deb 30 November 2004 cc 384-385

HL Deb 13 December 2004 cc 1091-1156

HL Deb 24 February 2005 cc 1342-1380

HL Deb 2 March 2005 cc 249-291

HC Deb 28 February 2006 cc 129-130

HC Deb 15 March 2006 cc 1462-1567



HC Deb 24 May 2006 cc 1484-1597  
HL Deb 21 June 2006 cc 756-870  
HL Deb 25 July 2006 cc 1651-1736  
HC Deb 10 July 2007 cc 1319-1339  
HC Deb 09 December 2010 cc 540-542  
HC Deb 31 March 2011 cc 826-888  
HC Deb 11 May 2011 cc 1187-1225  
HL Deb 12 September 2011 cc 110-159  
HL Deb 14 September 2011 cc 222-269  
HC Deb 17 September 2012 cc 653-654  
HC Deb 14 October 2013 cc 437-438

### Νομοσχέδια – Νόμοι – Διατάγματα

Βλέπε Παράρτημα VIII : Αγγλική Νομοθεσία Αξιολόγησης

Για την πληρότητα της διαδικασίας εύρεσης νομοθετημάτων στην Αγγλία χρησιμοποιήθηκε το **Site του Βρετανικού Κοινοβουλίου** <https://www.parliament.uk/business/bills-and-legislation/acts-of-parliament/>, καθώς και τα δύο Site των νόμων: 1. **Legislation.gov.uk**<sup>1051</sup> (external site) και 2. **Contact the Parliamentary Archives**<sup>1052</sup>.

---

<sup>1051</sup> <http://www.legislation.gov.uk/>

<sup>1052</sup> <https://www.parliament.uk/business/publications/parliamentary-archives/visiting-and-services/enquiry-services/>

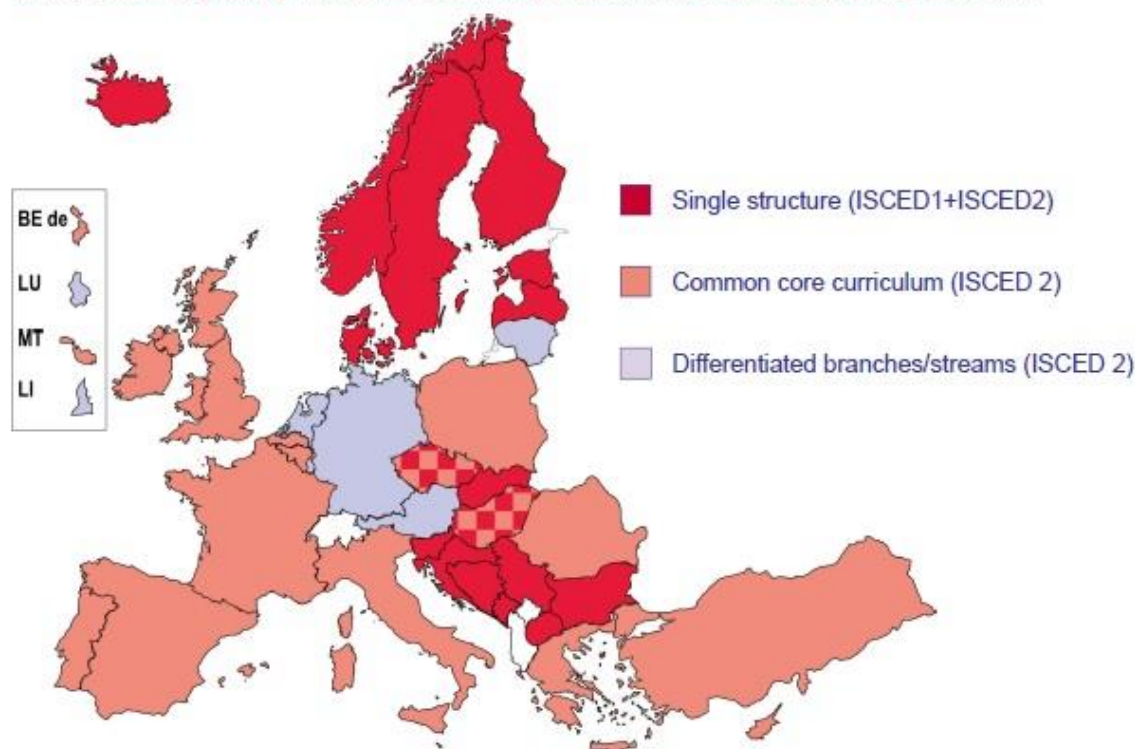
## Παραρτήματα

### Παράρτημα Ι: Δομή εκπαιδευτικών συστημάτων Ελλάδας – Αγγλίας

**Δομή εκπαιδευτικών συστημάτων Ελλάδας – Αγγλίας Σήμερα [πηγή: Eurydice network - (Eurydice - facts and figures, November 2014)]**

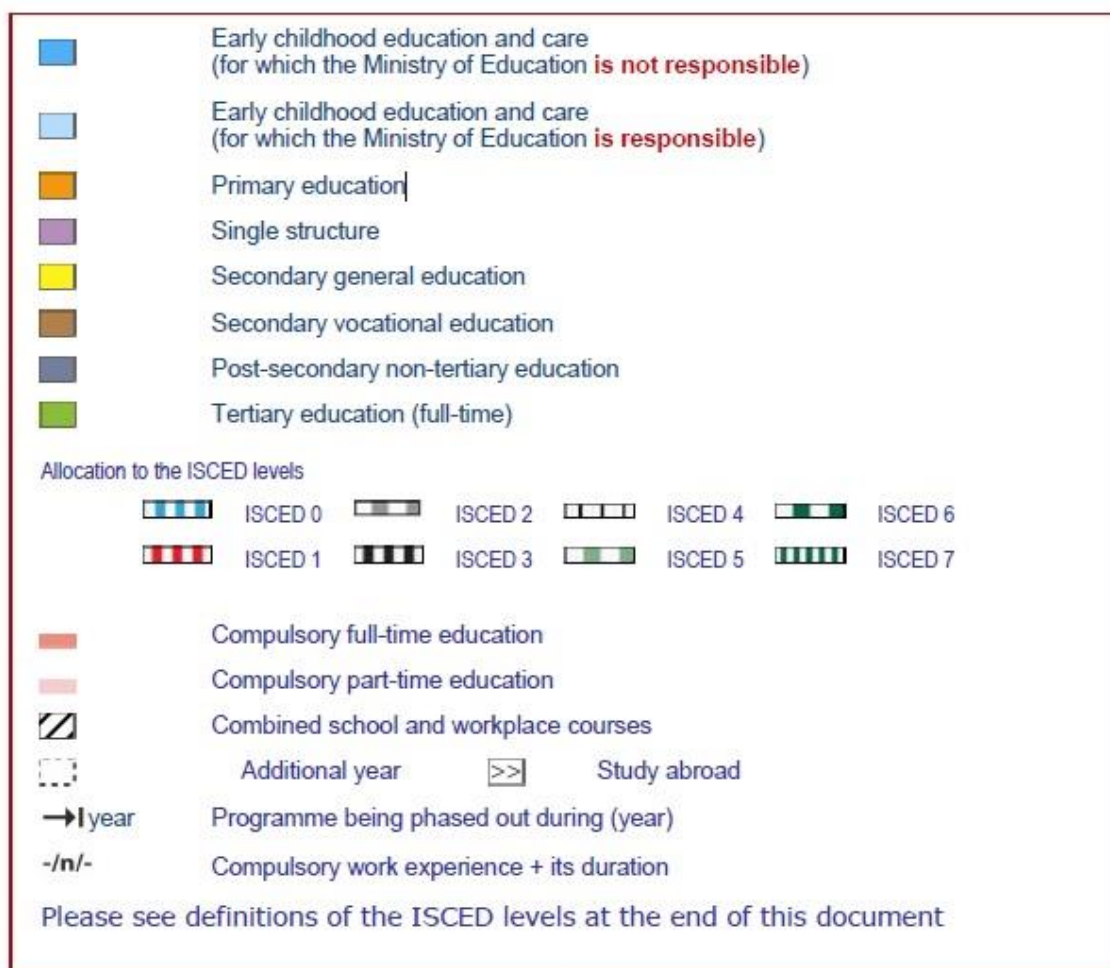
Από το ακόλουθο διάγραμμα φαίνεται πως Ελλάδα και Αγγλία μοιράζονται το ίδιο μοντέλο οργάνωσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο διάγραμμα φαίνεται ως «Common core curriculum provision». Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 1), όλοι οι μαθητές κατευθύνονται στο κατώτερο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2) όπου και ακολουθούν το ίδιο βασικό πρόγραμμα σπουδών.

**Main models of primary and lower secondary education (ISCED 1-2) in Europe, 2014/15**

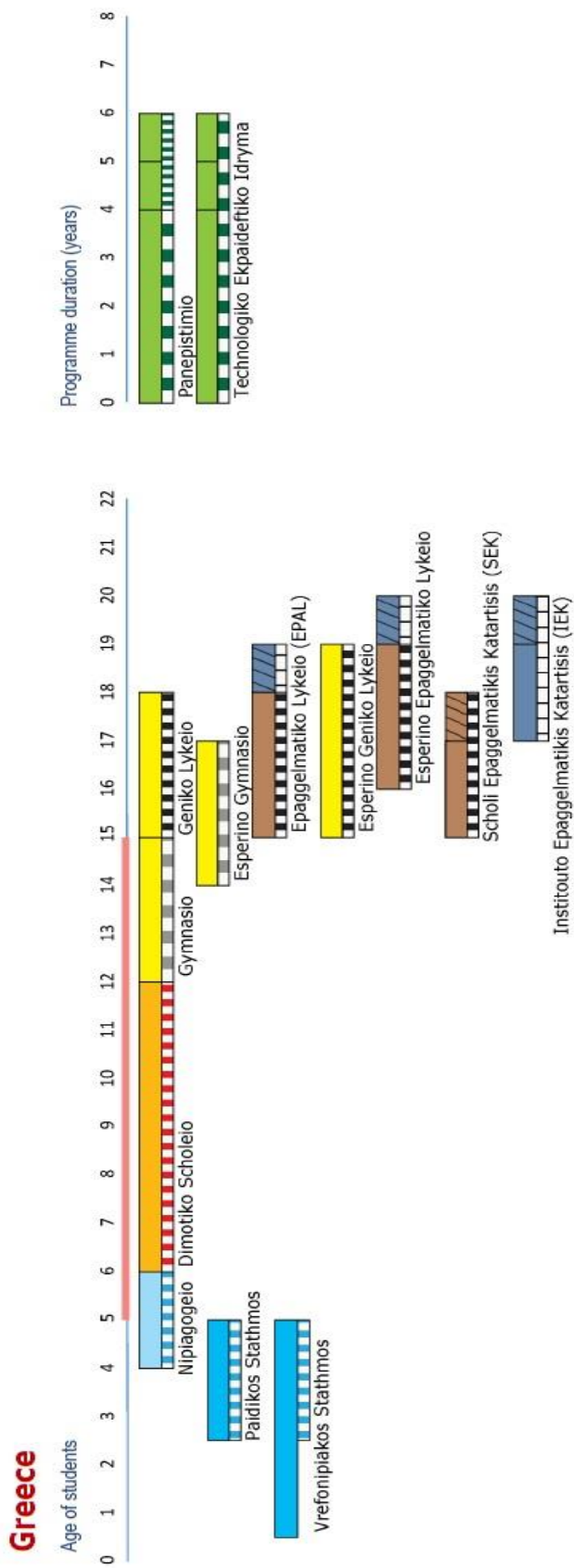


Source: Eurydice.

Το ακόλουθο διάγραμμα είναι ένας οδηγός ερμηνείας των γραφημάτων που αφορούν τις χώρες

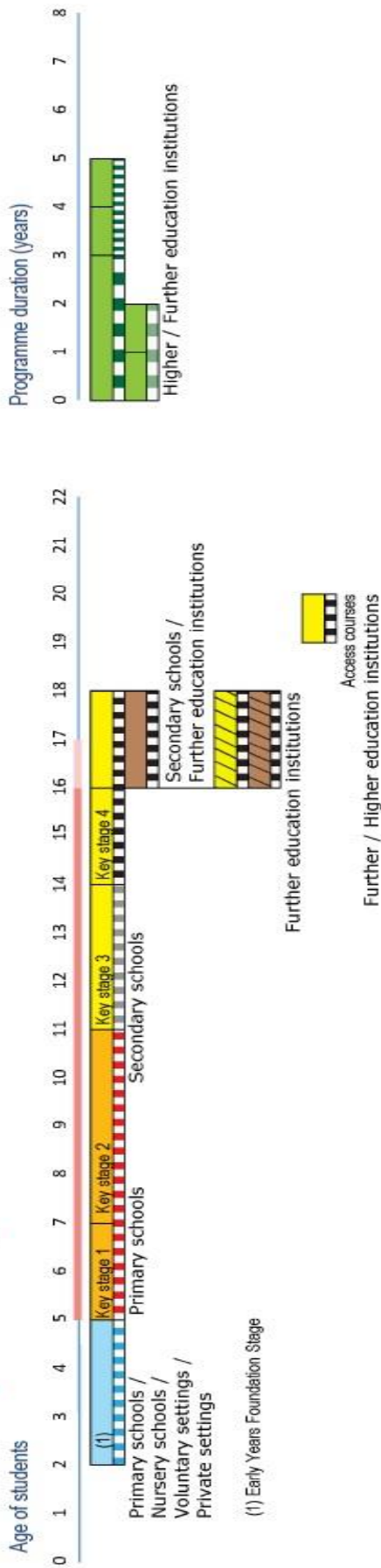


### Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος 2014/15



**Η δομή του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος 2014/15**

**United Kingdom – England**



(1) Early Years Foundation Stage

## Παράρτημα II: EQAR

Ελλάδα και Αγγλία – πως απεικονίζονται οι δύο χώρες στο EQAR-European Quality Assurance Register for Higher Education to 2016

<p><b>Greece</b></p> <p><b>Focus of external quality assurance</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Public higher education institutions.</li> </ul> <p><b>Can higher education institutions choose a suitable EQAR-registered agency?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ No.</li> </ul> <p><b>Can higher education institutions use the EF European Approach for the Quality Assurance of Joint Programmes?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ No, the European Approach is not available to higher education institutions in the country.</li> </ul> <p><b>Registered agencies based in this country</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ None.</li> </ul> <p><b>Registered agencies operating in this country</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ BAC - British Accreditation Council for Independent Further and Higher Education</li> <li>■ IEP - Institutional Evaluation Programme</li> </ul>	<p><b>United Kingdom</b></p> <p>The United Kingdom has been a Governmental Member of EQAR since 2015.</p> <p><b>Registered agencies based in this country</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ BAC - British Accreditation Council for Independent Further and Higher Education</li> <li>■ QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education</li> </ul> <p><b>Registered agencies operating in this country</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ AQAS - Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programmes</li> <li>■ ASIIN e.V.</li> <li>■ BAC - British Accreditation Council for Independent Further and Higher Education</li> <li>■ ECCE - European Council on Chiropractic Education</li> <li>■ FIBAA - Foundation for International Business Administration Accreditation</li> <li>■ IEP - Institutional Evaluation Programme</li> <li>■ QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education</li> </ul>
---	---

[Πηγή: <http://www.eqar.eu/register/map.htm>]

## Παράρτημα III: Χρονολόγια

### Ελληνικό Χρονολόγιο

<p><b>Χρονολόγιο</b> από επεξεργασμένα στοιχεία με βασικές πηγές:</p> <p>⇒ Τα κεφάλαια: α. «Ιστορία της Οργάνωσης και Διοίκησης της Γενικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα 1834-2000» (Τζήκας, 2011β), β. «Εκπαιδευτική πολιτική, οργανωτική δομή και διοίκηση εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την Επαναστατική και Καποδιστριακή περίοδο (1821 - 1832)» (Μπαμπούνης, 2011), γ. «Συγκεντρωτισμός και προσπάθειες αποκεντρωτικών πολιτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα» (Υφαντή, 2011) του βιβλίου «Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις (Τόμος Β) - Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010»</p> <p>⇒ Το βιβλίο του Αλέξη Δημαρά «Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης - Το "ΑΝΑΚΟΠΤΟΜΕΝΟ ΑΛΜΑ": Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000» (Δημαράς Α. , 2013).</p> <p>⇒ Άρθρα :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Ο Θεσμός του Επιθεωρητή στην Ελληνική Εκπαίδευση: Ιστορική Επισκόπηση της Πορείας του Θεσμού» (Ιορδανίδης, 2004)</li> <li>2. «Η κρατική λειτουργία της εκπαίδευσης και το σύστημα εποπτείας: ο θεσμός του Επιθεωρητή στη σχολική εκπαίδευση. Μια ιστορική αναδρομή στο παρελθόν» (Παναγόπουλος, 2013)</li> <li>3. «Η Διοίκηση και η Εποπτεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γαλλία και στην Ελλάδα τον 19ο Αιώνα» (Φυριπής, 1999)</li> </ol> <p>⇒ Νόμοι - Προεδρικά Διατάγματα - Υπουργικές Αποφάσεις</p> <p><b>Σημαντικές χρονολογίες στη θέσπιση νόμων για τη διοίκηση/έλεγχο/εποπτεία της εκπαίδευσης τους 2 τελευταίους αιώνες.</b></p>	
Α' Εθνοσυνέλευση Επιδαύρου – Προσωρινόν Πολίτευμα της Ελλάδος (1.1.1822)	Το Υπουργείο Εσωτερικών έχει εκπαιδευτικές αρμοδιότητες (κανένα άρθρο δεν περιλαμβάνει εκπαιδευτικό περιεχόμενο) (Μπαμπούνης, 2011, σ. 701).
Β' Εθνοσυνέλευση Άστρους (1823) – λζ' & πζ' άρθρα	Η εκπαίδευση «τίθεται υπό την προστασίαν του Βουλευτικού Σώματος». Επίσης η Διοίκηση αναλαμβάνει να εισάγει την αλληλοδιδασκτική μέθοδο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» (Μπαμπούνης, 2011, σ. 701).
1823-1826	Το «Υπουργείον Λατρείας» χειρίζεται αναρμοδίως πολλά εκπαιδευτικά θέματα. Θεσμοθετείται «Έφορος Παιδείας και ηθικής ανατροφής των παιδων». Αρμοδιότητες εφόρου: επίσκεψη σχολείων, αξιολόγηση εκπαιδευτικών και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, περιεχόμενο σπουδών, διδακτική μέθοδος κ.α.) (Μπαμπούνης, 2011, σσ. 701-702).
Γ' Εθνοσυνέλευση Τροιζήνας – Πολιτικόν Σύνταγμα της Ελλάδος (1827)	Κατοχυρώνεται το δικαίωμα ίδρυσης σχολικών & φιλανθρωπικών καταστημάτων, η Βουλή προστατεύει την παιδεία ως δημόσια λειτουργία. Καθορίζεται «Γραμματεία Δικαίου και Παιδείας» (Μπαμπούνης, 2011, σ. 702).
1828 - 1831	Ν. Χρυσόγελος (12.09.1829) - Γραμματέας «επί της Δημοσίου Παιδείας και των Εκκλησιαστικών πραγμάτων», τον Απρίλιο του 1832 τον διαδέχεται ο Ιάκωβος Ρίζος-Νερουλός. Γενίκευση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επέκταση σχολικού δικτύου. Ανώτατη εποπτεία από τον Καποδίστρια με ενίσχυση από τους Υπουργούς Ν. Χρυσόγελο και Ανδρέα Μουστοξύδη, καθώς και τον επιθεωρητή των σχολείων Ιω. Π. Κοκκώνη. Η αλληλοδιδασκτική του Sarazin (Διάταγμα 1032/23-8-1830 <sup>1053</sup> ) αποτελεί την κύρια επιλογή μεθόδου. Ιδρύεται το Ορφανοτροφείο στη Αίγινα (Διευθυντής Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της Αίγινας ο Ανδρέας Μουστοξύδης). Το Κεντρικό Σχολείο της Αίγινας λειτουργεί ως μεταδευτεροβάθμια ή προπανεπιστημιακή βαθμίδα. Λειτουργεί το μεταδευτεροβάθμιο Κεντρικό Πολεμικό Σχολείο στο Ναύπλιο, η Εκκλησιαστική Σχολή στον Πόρο και η Γεωργική Σχολή στην Τίρυνθα. Η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου

<sup>1053</sup> Γενική Εφημερίς της Ελλάδος, 1830, αρ. 68 (Προσωρινή Διοίκησης της Ελλάδος, 1830)

	χαρακτηρίζεται άκρως πατερναλιστική (Μπαμπούνης, 2011, σσ. 703-707).
Β.Δ. 3/15 Απρ. 1833 (Φ.Ε.Κ. αρ. 14, 13/25 Απρ. 1833, άρθρο 2) Β.Δ. 26 Απρ. 1833 (Φ.Ε.Κ. αρ. 17, 4/16 Μαΐου 1833, άρθρο 23-30) «Νόμος περί δημοτικών σχολείων», 6/18 Φεβρ. 1834 (Φ.Ε.Κ. αρ. 11, 3/15 Μαρτίου 1834 άρθρα 34-55)	Η διοίκηση της εκπαίδευσης, η επιτήρηση των σχολείων και του προσωπικού ήταν ευθύνη του Υπουργού. Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κάτω από τον υπουργό υπήρχε ο επιθεωρητής (διευθυντής του Διδασκαλείου & σύμβουλος του υπουργού). Θεσμοθετήθηκαν τοπικά και περιφερειακά όργανα. Η δημοτική επιθεωρητική επιτροπή <sup>1054</sup> (δήμαρχος, ένας κληρικός, 2-4 δημότες) επιθεωρούσε κάθε μήνα το σχολείο, διαχειριζόταν τα οικονομικά του σχολείου (εξοπλισμός, δίδακτρα, απαλλαγές διδασκάντων) είχε αρμοδιότητα για πειθαρχικά θέματα, την εκτέλεση των καθηκόντων των δασκάλων και τέλος ανέφερε στην επαρχιακή ή νομαρχιακή επιτροπή. Η επαρχιακή επιτροπή (έπαρχος, ειρηνοδίκης, ένας ιερωμένος, ένας δάσκαλος Ελληνικού σχολείου και 2-5 «επαρχιώτας») και η νομαρχιακή επιτροπή (νομάρχης, πρόεδρος τοπικού δικαστηρίου, ένας ιερωμένος, ένας καθηγητής γυμνασίου ή πανεπιστημίου και 2-4 κατοίκους του νομού) επιτηρούσαν τις τοπικές επιθεωρητικές επιτροπές αλλά και τα σχολεία της περιοχής τους (μπορούσαν να επιβάλλουν, να ακυρώσουν, να επαυξήσουν τις ποινές που έθετε η τοπική επιτροπή). Η υπέρτατη εποπτεία ανήκε στους επάρχους και τους νομάρχες, αυτοί ανέφεραν απευθείας στο Υπουργείο και μπορούσαν να διαλύσουν αλλά και να συγκροτήσουν μια επιτροπή. Οι δάσκαλοι είχαν 3 βαθμούς (ανάλογα με τον πληθυσμό των δήμων) και ο δάσκαλος της έδρας του νομού (νομαρχιακός δάσκαλος) καθώς και ο δάσκαλος της έδρας της επαρχίας (επαρχιακός δάσκαλος) είχαν την εποπτεία των σχολείων του νομού και της επαρχίας τους αντίστοιχα. Οι εκθέσεις τους υποβάλλονταν στο γενικό επιθεωρητή. Ο γενικός επιθεωρητής αναφέρει στις επιθεωρητικές επιτροπές ή στο Υπουργείο (εισηγείται επανορθωτικές ποινές ή απόλυση δασκάλων) (Τζήκας, 2011β, σσ. 711-712) (Φυριπιής, 1999, σσ. 194-200).
Β.Δ. 31 Δεκ. 1836 & 12 Ιαν. 1837, άρθρα 42-52, 108, 111-113 Σύνταγμα του 1844	Τα Ελληνικά σχολεία και τα Γυμνάσια ήταν υπό την εποπτεία του κράτους. Δεν υπήρχαν επιθεωρητές μέσης εκπαίδευσης. Το Υπουργείο μπορούσε να στέλνει επιτροπές για επιθεώρηση (Τζήκας, 2011β, σσ. 713-714). Το Σύνταγμα του 1844 νομιμοποιεί την ανάμειξη της κυβέρνησης στα εκπαιδευτικά θέματα –κυρίως στον οικονομικό τομέα (Δημαράς Α. , 2013, σ. 43).
Ν. ΨΝΑ' 19 Σεπτ. 1862 (Φ.Ε.Κ. αρ. 52, 24 Σεπτ. 1862)	Ίδρυση Συμβουλίου Μέσης Εκπαίδευσης. Επόπτευε τα σχολεία της χώρας και γνωμοδοτούσε για τα διδακτέα βιβλία ελληνικών σχολείων και γυμνασίων (Τζήκας, 2011β, σ. 714).
Ν. ΒΠΕ', 12 Αυγ. 1892 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 286, 18 Αυγ. 1892, άρθρο 16)	Ίδρυση Συμβουλίου Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρύθμιζε θέματα μισθοδοσίας, διορισμού, παύσης και μετάθεσης δασκάλων (Τζήκας, 2011β, σ. 713).
Ν. ΒΤΜΘ', 3 Σεπτ. 1895 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 37, 5 Οκτ. 1895, άρθρο 33, 38) Β.Δ 13 Ιαν. 1896 (Φ.Ε.Κ. 5 Α' /16-1-1896)	Καθιερώνεται ο θεσμός του επιθεωρητή <sup>1055</sup> και των Εποπτικών Συμβουλίων <sup>1056</sup> (επίσκοπος, γυμνασιάρχης, ένας επιστήμονας, ένας κτηματίας ή έμπορος και ο επιθεωρητής) για τα δημοτικά και τα ελληνικά σχολεία. Σε κάποιους νομούς υπάρχει και βοηθός επιθεωρητή. Ο νομαρχιακός επιθεωρητής είναι «το μακρύ χέρι του Υπουργείου». Οι επιθεωρητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προέρχονται κυρίως από τη δευτεροβάθμια (Τζήκας, 2011β, σ. 714). Το Διάταγμα του 1896 «Περί καθηκόντων των β' τάξεως Επιθεωρητών των Δημοτικών Σχολείων και περί της σχέσεως αυτών προς τους Νομαρχιακούς Επιθεωρητές» έδινε το δικαίωμα επιβολής ποινής και επίπληξης σε αδιάφορους -κατά την κρίση τους- δασκάλους, από τους Επιθεωρητές καθώς και το δικαίωμα καταγγελίας τους στους

<sup>1054</sup> Σύμφωνα με τον Αλέξη Δημαρά οι επιθεωρητικές επιτροπές αποτελούσαν μίμηση του γαλλικού προτύπου (Νόμος Guizot) και λαμβάνοντας υπόψη του τις συνθήκες της οθωνικής Ελλάδας ισχυρίζεται πως είναι «χαρακτηριστικό παράδειγμα έλλειψης επαφής με την πραγματικότητα» (Δημαράς Α. , 2013, σ. 26).

<sup>1055</sup> «Ο επιθεωρητής πρέπει να είναι διδάκτωρ της Φιλοσοφίας και να έχει υπηρετήσει επί πέντε έτη ως καθηγητής γυμνασίου ή διδασκαλείου ή επί τρία έτη ως διευθυντής γυμνασίου ή διδασκαλείου ή πρωτοβάθμιος δάσκαλος που εργάστηκε ως διευθυντής πρότυπου δημοτικού σχολείου και, σε οποιαδήποτε περίπτωση, να έχει αποδείξει παιδαγωγικών σπουδών στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό» (Τζήκας, 2011β, σ. 714).

<sup>1056</sup> Στα Εποπτικά Συμβούλια γίνεται ανάθεση σε αρμοδιότητες σχετικές με πειθαρχικά θέματα του διδακτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημαράς Α. , 2013, σ. 88).



	Νομαρχιακούς Επιθεωρητές (Ιορδανίδης, 2004, σ. 2).
N. 3091, 17 Ιουλ. 1905 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 143, 23 Ιουλ. 1905, άρθρο 1)	Ιδρύεται επταμελές Εποπτικό Συμβούλιο μέσης εκπαίδευσης (6 πανεπιστημιακοί καθηγητές και ο αρμόδιος τμηματάρχης του Υπουργείου). Καθιερώνεται ο θεσμός του επιθεωρητή μέσης εκπαίδευσης. Το Εποπτικό Συμβούλιο γνωμοδοτεί και αποφασίζει για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους επιθεωρητές. Οι επιθεωρητές επιθεωρούν τα σχολεία, εποπτεύουν τη λειτουργία τους, τα κτίρια και τα τηρούμενα βιβλία, τη συμπεριφορά και τη διοικητική ικανότητα των εκπαιδευτικών και τους επιβάλλουν ποινές. Αποδέκτης των παρατηρήσεων τους είναι το Υπουργείο που εν συνεχεία τις διαβιβάζει στο Εποπτικό Συμβούλιο (Τζήκας, 2011β, σ. 715).
N. ΓΩΚΗ', 18 Ιουλ. 1911 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 185, 18 Ιουλ. 1911, άρθρο 8, 9, 10) B.Δ. 20 Ιουλ. 1911 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 190, 20 Ιουλ. 1911)	Ιδρύεται Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (5 μέλη, διδάκτορες σπουδάσαντες παιδαγωγικά στην Εσπερία και διδάξαντες σε διδασκαλείο ή σε γυμνάσιο)· υπεύθυνο να προτείνει στον Υπουργό για όλα τα ζητήματα του σχολείου. Αναδομούνται τα τοπικά Εποπτικά Συμβούλια της δημοτικής εκπαίδευσης (πρόεδρος πρωτοδικών, γυμνασιάρχης και επιθεωρητής) και απαλλάσσονται από τον έλεγχο των τοπικών παραγόντων (Τζήκας, 2011β, σσ. 715-716).
N. 240, 16 Απρ. 1914 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 97, 16 Απρ. 1914) N. 567, 31 Δεκ. 1914 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 15, 12 Ιαν. 1915) B.Δ. 9 Φεβρ. 1915 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 83, 25 Φεβρ. 1915) B.Δ. 16 Απρ. 1915 (Φ.Ε.Κ. 168 Α'/5-5-1915)	Ιδρύεται δωδεκαμελές Εκπαιδευτικό Συμβούλιο <sup>1057</sup> υπεύθυνο για την προετοιμασία σχεδίων νόμων, διαταγμάτων, εγκυκλίων και οδηγιών για όλα τα εκπαιδευτικά θέματα. Επίσης, υπεύθυνο να εποπτεύει, διορίζει, μεταθέτει και απολύει επιθεωρητές και να επικυρώνει τις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών. Αποτελεί ενιαίο όργανο για τα γενικά εκπαιδευτικά θέματα και χωρίζεται σε 2 εξαμελή τμήματα για τα θέματα που αφορούν τις 2 εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ορίζονται 70 περιφέρειες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ισάριθμα εποπτικά συμβούλια (γυμνασιάρχης, πρωτοδίκης, επιθεωρητής και 2 επιστήμονες εκλεγμένους από τους εκπαιδευτικούς). Επιθεωρητές των δημοτικών σχολείων ορίζονται διδάκτορες με σπουδές στην Εσπερία ή δάσκαλοι με 5ετή υπηρεσία και σπουδές στην Εσπερία ή με 10ετή υπηρεσία και διαγωνισμό ενώπιον του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου. Ορίζονται τέλος 14 ανώτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες με γενικούς επιθεωρητές που έχουν υπό την εποπτεία τους τα σχολεία μέσης εκπαίδευσης, τα διδασκαλεία και τους επιθεωρητές δημοτικής εκπαίδευσης. Οι γενικοί επιθεωρητές είναι διδάκτορες της Φιλοσοφικής Σχολής. Διορίζονται άλλοι 5 γενικοί επιθεωρητές με έδρα την Αθήνα (2 διδάκτορες των φυσικών, 2 των μαθηματικών και ένας της γυμναστικής) (Τζήκας, 2011β, σσ. 716-717). Το Διάταγμα (B.Δ. 16 Απρ. 1915) καθορίζει τα σημεία επιθεώρησης στο έργο του Επιθεωρητή και τη σημασία των εκθέσεων αξιολόγησης (Παναγόπουλος, 2013, σ. 203).
N. 826, 2 Σεπτ. 1917 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 188, 5 Σεπτ. 1917)	Θεσμός δύο ανώτερων εποπτών με επιμορφωτικά καθήκοντα -γενικός έλεγχος, παρακολούθηση προβλημάτων, συνεχής καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού [1917: Δελμούζος & Τριανταφυλλίδης, 1920: Μιχαλόπουλος & Μακρής, 1922: Γληνός & Τριανταφυλλίδης] (Τζήκας, 2011β, σ. 718) (Παναγόπουλος, 2013, σ. 203).
1925 – 1930 N.Δ. 30 Μαρτ. 1925 N.Δ. 24 Απρ. 1926 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 144, 5 Μαΐου 1926) N. 3436, 21 Δεκ. 1927 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 307, 23 Δεκ. 1927)	Καταργούνται οι ανώτατοι επόπτες, μειώνονται οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι από 12 σε 10 και αλλάζει η σύσταση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (8 μετακλητά μέλη). Λίγο αργότερα γίνεται πάλι 10μελές και έπειτα 11μελές. Με τον N.3436 επιχειρείται εκ νέου ανασύσταση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (14 μέλη: 9 τακτικά, 2 αιρετά και 3 έκτακτα) (Τζήκας, 2011β, σσ. 718-719).

<sup>1057</sup> Εδώ κατά τον Αλέξη Δημαρά το εκπαιδευτικό σύστημα αποκτά τα χαρακτηριστικά ενός πλήρους συγκεντρωτικού συστήματος. Η επικυριαρχία των πανεπιστημιακών παύει, οι αρμοδιότητες του συμβουλίου είναι διευρυμένες και αφορούν όλες τις εκφάνσεις του εκπαιδευτικού βίου –γνωμοδοτικές, νομοπαρασκευαστικές, εποπτικές, διοικητικές, κανονιστικές και καθοδηγητικές και για τις δύο βαθμίδες (Δημαράς Α. , 2013, σσ. 143-144).

<p>N. 4653, 3 Μαΐου 1930 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 169, 16 Μαΐου 1930, άρθρο 1, 3, 8, 20-21, 23-28)</p>	<p>Ίδρυση Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου<sup>1058</sup> (ΑΕΣ), με 51 μέλη από όλους τους κλάδους οικονομικής και κοινωνικής ζωής υπό την προεδρία του Υπουργού Παιδείας, που καθόριζε την εκπαιδευτική πολιτική. Ίδρυση Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (Γνωμοδοτικό &amp; Διοικητικό). Το Γνωμοδοτικό μεταξύ άλλων, υλοποιούσε τις αποφάσεις του ΑΕΣ, προετοίμαζε νόμους, διαμόρφωνε προγράμματα, μεριμνούσε για διδακτικά βιβλία και για τα συνέδρια των επιθεωρητών. Το Διοικητικό χωριζόταν σε Συμβούλιο πρωτοβάθμιας και σε Συμβούλιο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (και τα δύο 5μελή – 4 τακτικά μέλη και ένας αιρετός). Έργο τους η εποπτεία επί των επιθεωρητών και των περιφερειακών Εποπτικών Συμβουλίων, ίδρυση – κατάργηση και μετατροπή σχολείων, μεταθέσεις εκπαιδευτικών, επιβολή κυρώσεων κ.α. Ορίζονται 120 εκπαιδευτικές περιφέρειες δημοτικής εκπαίδευσης (ισάριθμοι επιθεωρητές), 16 περιφέρειες μέσης εκπαίδευσης (ισάριθμοι γενικοί επιθεωρητές). Σε κάθε περιφέρεια (μέσης ή δημοτικής εκπαίδευσης) λειτουργεί αντίστοιχο Εποπτικό Συμβούλιο, με έργο την πρόταση ίδρυσης-κατάργησης σχολείων, τήρηση μητρώου εκπαιδευτικού, μεταθέσεις-προαγωγές, αποσπάσεις, πειθαρχικές διώξεις εκπαιδευτικών (Τζήκας, 2011β, σσ. 720-721).</p>
<p>N.Δ. 12 Ιαν. 1933 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 11, 12 Ιαν. 1933)</p>	<p>Συγχωνεύονται το Γνωμοδοτικό και το Διοικητικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Τζήκας, 2011β, σ. 721).</p>
<p>A.N. 42, 31 Αυγ. 1936 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 378, 31 Αυγ. 1936) A.N. 120, 17 Σεπτ. 1936 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 406, 23 Σεπτ. 1936) A.N. 767, 27 Ιουν. 1937 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 225, 5 Ιουλ. 1937) A.N. 2180, 24 Δεκ. 1939 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 14, 12 Ιαν. 1940)</p>	<p>Καταργούνται οι αιρετοί σύμβουλοι, καταργείται το υποχρεωτικό για τον Υπουργό των γνωμοδοτήσεων των υπηρεσιακών συμβουλίων και τα συμβούλια αναμορφώνονται. Ιδρύεται το 5μελές Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαιδύσεως (ΑΣΕ) και το Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο (με 2 τμήματα: Στοιχειώδους και Μέσης εκπαίδευσης). Ορίζονται 100 εκπαιδευτικές περιφέρειες στοιχειώδους εκπαίδευσης (με ισάριθμους επιθεωρητές). Στην έδρα των νομών λειτουργούν Εποπτικά Συμβούλια Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (ΕΣΣΕ) (ένας αξιωματικός του στρατού και 2 επιθεωρητές). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση χωρίζεται σε 6 ανώτερες περιφέρειες (με 6 Ανώτερα Εποπτικά Συμβούλια Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (ΑΕΣΣΕ) (ένας αξιωματικός του στρατού ο οικείος γενικός επιθεωρητής και ο Διευθυντής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας). Αποδεσμεύθηκε έτσι η πρωτοβάθμια από τους επιθεωρητές και τα ανώτερα συμβούλια της μέσης εκπαίδευσης. Η μέση εκπαίδευση χωρίζεται σε 12 περιφέρειες με αντίστοιχους γενικούς επιθεωρητές και άλλους 12 επιθεωρητές ειδικοτήτων. Οι 12 αυτές περιφέρειες κατανέμονται σε 6 περιφέρειες Εποπτικών Συμβουλίων Μέσης Εκπαίδευσης (ΕΣΜΕ) (2 γενικοί επιθεωρητές και ένας αξιωματικός του στρατού). Ιδρύεται ένα Ανώτερο Εποπτικό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης (ΑΕΣΜΕ) με έδρα την Αθήνα. Με τον A.N. 2180/39 οι ανώτερες περιφέρειες και τα ΑΕΣΣΕ γίνονται 9 και οι περιφέρειες μέσης εκπαίδευσης 16 (Τζήκας, 2011β, σσ. 721-722).</p>
<p>N.Δ. 1755, 2 Σεπτ. 1942 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 236, 17 Σεπτ. 1942)</p>	<p>Καταργούνται τα Ανώτερα Εποπτικά Συμβούλια Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης και οι αρμοδιότητες τους μεταβιβάζονται στο Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαιδύσεως που μετονομάζεται σε Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (10μελές) (Τζήκας, 2011β, σ. 723).</p>
<p>N. 54, 23 Νοεμ. 1944 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 30, 1 Δεκ. 1944) A.N. 656, 12 Νοεμ. 1945 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 276, 12 Νοεμ. 1945) A.N. 158, 7 Μαρτ. 1945 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 48, 7 Μαρτ. 1945) A.N. 951, 16 Φεβρ. 1946 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 52, 19 Φεβρ. 1946) Ψήφισμα του 1946</p>	<p>Ιδρύεται 12μελές Κεντρικό Διοικητικό και Γνωμοδοτικό Συμβούλιο (ΚΔΓΣΕ) (10 τακτικά και 2 αιρετά μέλη) (από το 1945 16μελές). Επανιδρύονται τα Ανώτερα Εποπτικά Συμβούλια και δημιουργείται ανεξάρτητη «Ανώτατη Επιτροπή μελέτης των εκπαιδευτικών ζητημάτων». Τα ΕΣΣΕ συγκροτούνται από όλους τους επιθεωρητές του νομού και ένα δάσκαλο που τον ορίζει ο γενικός επιθεωρητής (Τζήκας, 2011β, σσ. 723-724). Το ψήφισμα του 1946 όριζε τους διορισμούς των Επιθεωρητών και διέτασσε τη δίωξη με απόλυση όσων εκπαιδευτικών συμμετείχαν στην εθνική αντίσταση, για καθαρά πολιτικούς λόγους (Παναγόπουλος, 2013, σ. 203).</p>

<sup>1058</sup> Ο Δημαράς το χαρακτηρίζει συντηρητικό και θεωρεί πως η δημιουργία του Γνωμοδοτικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και του Διοικητικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου γίνεται για να στελεχωθούν με μεταρρυθμιστές και να αντιμετωπιστούν οι όποιες δυσλειτουργίες (Δημαράς Α., 2013, σ. 201).

(Φ.Ε.Κ. 251 Α΄/2-08-1946)	
<p>1948 - 1954          Β.Δ. 3 Απρ. 1948 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 126, 7 Μαΐου 1948)          Β.Δ. 29 Ιουλ. 1949 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 173, 10 Αυγ. 1949)          Β.Δ. 30 Απρ. 1952 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 124, 30 Απρ. 1952)          Β.Δ. 17 Οκτ. 1953 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 308, 6 Νοεμ. 1953)</p>	<p>Το 1948, το Κεντρικό Διοικητικό και Γνωμοδοτικό Συμβούλιο (ΚΔΓΣΕ) χωρίζεται σε δύο μέρη (ένα για κάθε βαθμίδα). Είχε αρμοδιότητες διοικητικές, πειθαρχικές, νομοπαρασκευαστικές και επόπτευε τους γενικούς επιθεωρητές. Το 1952, οργανώθηκαν τα κεντρικά και περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια. Για την πρωτοβάθμια οργανώθηκαν τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (ΠΥΣΣΕ) στις έδρες των νομών, τα Ανώτερα Υπηρεσιακά Συμβούλια Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (ΑΥΣΣΕ) στην έδρα κάθε γενικού επιθεωρητή και στο Υπουργείο το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (ΚΥΣΣΕ) ως τριτοβάθμιο όργανο. Κατά αναλογία για τη μέση εκπαίδευση οργανώθηκαν τα ΠΥΣΜΕ, ΑΥΣΜΕ και ΚΥΣΜΕ. Στα συμβούλια συμμετείχαν επιθεωρητές, γενικοί επιθεωρητές, διευθυντές Παιδαγωγικών Ακαδημιών και δικαστικός (Τζήκας, 2011β, σσ. 724-725).</p>
<p>1955 - 1960          Ν. 3145, 18 Φεβρ. 1955 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 50, 2 Μαρτ. 1955)          Β.Δ. 12 Ιουν. 1958 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 95, 25 Ιουν. 1958)          Ν.Δ. 3971, 3 Σεπτ. 1959 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 187, 7 Σεπτ. 1959, άρθρο 36)          Ν.Δ. 3973, 4 Σεπτ. 1959 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 187, 7 Σεπτ. 1959)</p>	<p>Τα μέλη του Κεντρικού Διοικητικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (ΚΔΓΣΕ) γίνονται 9. Το 1958 μετονομάζεται σε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ). Το 1959 ιδρύεται το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (ΕΣΕ) με στόχο να είναι αντίστοιχο του ΑΕΣ (1930) και να χρησιμοποιηθεί ώστε η εκπαίδευση να βοηθήσει στην ανάπτυξη της χώρας (κυρίως τεχνική). Ιδρύεται το 1959, σε νέες βάσεις (με διαφορετική σύσταση και αρμοδιότητες), το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ) με 23 μέλη με στόχο να γνωματεύει για ένα πλήθος θεμάτων που έθετε ο Υπουργός. Το ΑΕΣ χωρίζεται στο Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΑΣΕΠ) και το Ανώτατο Συμβούλιο Διοικήσεως Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΑΣΔΕΠ) (Τζήκας, 2011β, σσ. 725-726).</p>
<p>1962-1965          Ν.Δ. 4379, 16 Οκτ. 1964 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 182, 24 Οκτ. 1964, άρθρο 21)          Β.Δ. 827, 29 Οκτ. 1965 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 201, 6 Νοεμ. 1965)</p>	<p>Εντός της ευρείας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που επιχειρεί η Ένωση Κέντρου το 1964, ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) που συγκροτείται από 20 συμβούλους, 10 παρέδρους και 12 εισηγητές, για να αντικαταστήσει το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Βασικός ρόλος του Π.Ι. η μελέτη των εκπαιδευτικών ζητημάτων, υποβολή προτάσεων, επιμόρφωση και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και διοικητικού ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Στο Υπουργείο είχαμε την ίδρυση των ακόλουθων Κεντρικών Υπηρεσιακών Συμβουλίων: ΚΥΣΠΕ, ΚΥΣΔΕ, ΚΥΣΕΕ (για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση αντίστοιχα) (Τζήκας, 2011β, σσ. 726-727).          Με τον Ν.4379/64 διπλασιάζονται οι εκπαιδευτικές περιφέρειες καθώς και οι οργανικές θέσεις των Επιθεωρητών (Παναγόπουλος, 2013, σ. 203).</p>
<p>1967 – 1974          Α.Ν. 59, 24 Ιουν. 1967 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 110, 30 Ιουν. 1967)          Α.Ν. 129, 19 Σεπτ. 1967 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 163, 25 Σεπτ. 1967)          Ν.Δ. 651, 27 Αυγ. 1970 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 179, 29 Αυγ. 1970, άρθρα 2-3, 5, 52-54)          Β.Δ. 702, 10 Νοεμ. 1971 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 233, 17 Νοεμ. 1971)          Ν.Δ. 793, 30 Δεκ. 1970 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 1, 1 Ιαν. 1971)          Ν.Δ. 1402, 26 Μαΐου 1973 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 116, 31</p>	<p>Καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ιδρύονται 3 συμβούλια στο Υπουργείο Παιδείας: 5μελές Ανώτατο Διοικητικό Συμβούλιο Εκπαιδύσεως (ΑΔΣΕ), 5μελές Ανώτατο Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Εκπαιδύσεως (ΑΓΣΕ), 3μελές Ανώτατο Συμβούλιο Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως (ΑΣΕΕ). Τα μέλη τους, κανένα αιρετό, αποτελούσαν το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ). Το 1970 τα σχολεία διαιρούνται σε 10 ανώτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες (ισάριθμοι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι). Οι 10 σύμβουλοι (ασκούν εποπτεία, διοίκηση και καθοδήγηση όλου του προσωπικού) με τους Γενικούς διευθυντές των Διευθύνσεων Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Θρησκευμάτων του Υπουργείου, αποτελούσαν το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ). Το ΑΕΣ αποφάσιζε για θέματα εκπαιδευτικού προσωπικού, σχολικών προγραμμάτων, γλωσσικά θέματα κ.α., καθώς και είχε την εποπτεία του συνόλου του εποπτικού και διδακτικού προσωπικού. Οι περιφέρειες ήταν ανώτερες και νομαρχιακές. Υπήρχαν επιθεωρητές, γενικοί επιθεωρητές, διοικητικοί επιθεωρητές και νομαρχιακοί επιθεωρητές. Τα υπηρεσιακά συμβούλια σε επίπεδο νομού ήταν τα ΝΣΠΔΕ για τη δημοτική και τα ΝΥΣΜΕ για τη μέση εκπαίδευση, σε επίπεδο ανώτερης περιφέρειας τα ΑΠΥΣΔΕ και ΑΠΥΣΜΕ αντίστοιχα. Μέλη των συμβουλίων ήταν επιθεωρητές και γυμνασιάρχες. Κεντρικά ιδρύθηκαν τα ΚΥΣΔΕ (Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης), ΑΚΥΣΔΕ (Ανώτατο Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης), ΚΥΣΜΕ (Κεντρικό</p>

Μαΐου 1973)	Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης), ΑΚΥΣΜΕ (Ανώτατο Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης). Η δικτατορία συγκροτεί Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Αρχιεπίσκοπος Αθηνών, πρόεδρος Συνταγματικού Δικαστηρίου -δεν ορίστηκε ποτέ-, πρυτάνεις πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης και Μετσόβιου Πολυτεχνείου και τους αρχαιότερους επιθεωρητές δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης), ώστε να συνδράμει στην υλοποίηση της ιδεολογικής κατεύθυνσης που είχε θέσει (Τζήκας, 2011β, σσ. 727-729).
1974 – 1980 Ν. 186, 2 Οκτ. 1975 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 214, 4 Οκτ. 1975) Υ.Α. Αρ. 64682, 22 Ιουλ. 1976 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 874, 3 Ιουλ. 1976) Ν. 309, 30 Απρ. 1976 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 100, 30 Απρ. 1976) Π.Δ. 15, 5 Ιαν. 1977 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 9, 14 Ιαν. 1977) Π.Δ. 265 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 96, 4 Απρ. 1977)	Ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδύσεως Μελετών και Επιμορφώσεως (ΚΕΜΕ) με 27 Συμβούλους και 11 Εισηγητές. Το ΚΕΜΕ είναι αντίστοιχο του Π.Ι. όχι με διοικητικές αρμοδιότητες, αλλά υπεύθυνο για τη χάραξη κατευθύνσεων και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου όλων των βαθμίδων με εξαίρεση τα ΑΕΙ. Δημιουργούνται 240 Περιφέρειες Δημοτικής Εκπαίδευσης (ισάριθμοι επιθεωρητές καθώς και 20 ακόμη προσχολικής αγωγής και 2 ειδικής αγωγής). Ορίζονται 15 Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες Δημοτικής Εκπαίδευσης και 16 επόπτες (ένας από αυτούς είναι Διευθυντής Γενικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο). Η μέση εκπαίδευση αντίστοιχα διαιρείται σε 80 περιφέρειες και ορίζονται 140 επιθεωρητές (όλων των ειδικοτήτων). Ορίζονται 15 Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες με 17 επόπτες. Τα υπηρεσιακά συμβούλια (5μελή) οργανώνονται ως εξής: Σε κάθε νομό υπάρχει ένα Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΥΣΔΕ) με 4 επιθεωρητές και έναν αιρετό. Στην έδρα κάθε Ανώτερης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας λειτουργεί Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΔΕ) με έναν επόπτη, 3 επιθεωρητές Α' και έναν αιρετό εκπαιδευτικό. Στο Υπουργείο λειτουργεί το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΚΥΣΔΕ) με έναν επόπτη, 3 επιθεωρητές Α' και έναν αιρετό καθώς και το Ανώτερο Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΑΚΥΣΔΕ) με 4 επόπτες Δημοτικής Εκπαίδευσης και έναν αιρετό. Τα αντίστοιχα συμβούλια για τη μέση εκπαίδευση είναι τα ΠΥΣΜΕ, ΑΠΥΣΜΕ, ΚΥΣΜΕ και ΑΚΥΣΜΕ. Τα συγκεκριμένα συμβούλια είχαν αρμοδιότητες: διοικητικές, πειθαρχικές, μεταθέσεων, αποσπάσεων κ.λπ. (Τζήκας, 2011β, σσ. 730-731).
1981 – 2000 Ν. 1304, 6 Δεκ. 1982 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 144, 7 Δεκ. 1982) Π.Δ. 340/1983 (ΦΕΚ 120 Α'/8-9-1983) Π.Δ. 214 (ΦΕΚ 77 Α'/29-5-1984) Ν. 1566, 26 Σεπτ. 1985 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 167, 30 Σεπτ. 1985) Π.Δ. 240, 19 Μαΐου 1988 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 104, 25 Μαΐου 1988) Π.Δ. 75, 18 Μαρτ. 1986 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 28, 20 Μαρτ. 1986) Π.Δ. 240 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 104, 25 Μαΐου 1988) Ν. 1884, 16 Ιουν. 1990 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 81, 16 Ιουν. 1990) Ν. 1966/1991 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 147, 26 Σεπτ. 1991) Ν. 2043/1992 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 79Α', 16 Μαΐου 1992) Π.Δ. 45 (Φ.Ε.Κ.	Το 1982 με μια σειρά από νόμους, που στόχο είχαν τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, γίνονται αλλαγές οι οποίες ενισχύουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Καταργούνται οι επόπτες και οι επιθεωρητές και αντικαθίστανται από τους προϊσταμένους διευθύνσεων και τους προϊσταμένους γραφείων εκπαίδευσης. Τα καθήκοντα των προϊσταμένων ήταν διοικητικά. Ο σχολικός σύμβουλος ανέλαβε την εποπτεία, καθοδήγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. «Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου θεωρήθηκε δασκαλογέννητος». Το 1985 καταργείται το ΚΕΜΕ και επανιδρύεται το Π.Ι. με πλαίσιο λειτουργίας παρόμοιο με του ΚΕΜΕ. Ιδρύονται τα όργανα λαϊκής συμμετοχής όπως το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας - ΕΣΥΠ (εκπρόσωποι από όλα τα υπουργεία, κόμματα, εκκλησία, επαγγελματικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις, όλοι οι κλάδοι της παραγωγής και της κοινωνικής ζωής). Ιδρύονται τρία γνωμοδοτικά συμβούλια: πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΣΠΕ), δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΣΔΕ) και ειδικής αγωγής (ΣΕΑ). Επίσης ιδρύονται νομαρχιακές και δημοτικές επιτροπές παιδείας, σχολικά συμβούλια και σχολικές επιτροπές (σε αυτά τα όργανα συμμετέχουν: εκπρόσωποι των δήμων, γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών). Το 1986 συγκροτούνται τα περιφερειακά και κεντρικά συμβούλια εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ & ΠΥΣΔΕ σε κάθε νομό καθώς και κεντρικά ΚΥΣΠΕ & ΚΥΣΔΕ). Συμμετέχουν σε αυτά 2 αιρετοί και 3 προϊστάμενοι, ενώ το 1990, με την αντικατάσταση του ενός προϊσταμένου με έναν δικαστικό, κράτος και εκπαιδευτικό αντιπροσωπεύονται ισότιμα. Το 1990-1993 καθιερώνονται νέα κριτήρια για την επιλογή σχολικών συμβούλων, τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης γίνονται μόνιμα και μεταφέρονται κάποιες αρμοδιότητες από την Κεντρική υπηρεσία στις Περιφερειακές. Την περίοδο 1994-1996 (Ν.2218/94, Ν. 2240/94) επιχειρήθηκε μια αποκέντρωση μέσω της οργάνωσης της λειτουργίας της νομαρχιακής αυτοδιοίκησης. Το 1994 (Ν.2188/94) έχουμε, προσωρινά, την πιο ενισχυμένη εκπροσώπηση των

<p>αριθμ. Α16/16 Φεβρ. 1993) Π.Δ. 320 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. Α138/25 Αυγ. 1993) Ν. 2188, 15 Φεβρ. 1994 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 18, 16 Φεβρ. 1994) Ν. 2218/1994 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. Α90, 13 Ιουν. 1994) Ν. 2240/1994 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. Α153, 16 Σεπτ. 1994) Π.Δ. 399, 30 Οκτ. 1995 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 223, 31 Οκτ. 1995) Π.Δ. 201, 5 Αυγ. 1997 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 161, 12 Αυγ. 1997) Ν. 2327, 26 Ιουλ. 1995 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 156, 31 Ιουλ. 1995) Ν. 2525, 19 Σεπτ. 1997 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 188, 23 Σεπτ. 1997) Π.Δ. 140 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 107, 20 Μαΐου 1998)</p>	<p>εκπαιδευτικών. Με δυο διατάγματα ρυθμίζεται οριστικά (1995 &amp; 1997) η σύνθεση των υπηρεσιακών συμβουλίων (τα ΚΥΣΔΕ &amp; ΚΥΣΠΕ αποτελούνται από 3 προϊστάμενους διευθύνσεων και 2 αιρετούς, ενώ τα ΠΥΣΔΕ &amp; ΠΥΣΠΕ από έναν προϊστάμενο διεύθυνσης, έναν προϊστάμενο γραφείου, έναν εκπαιδευτικό με βαθμό Α', ο οποίος επιλέγεται από τη νομαρχιακή επιτροπή παιδείας από πίνακα με τριπλάσιο αριθμό εκπαιδευτικών που καταρτίζουν οι πρωτοβάθμιες οργανώσεις εκπαιδευτικών, και 2 αιρετούς). Η σύνθεση των περιφερειακών συμβουλίων θα αλλάξει το 1997 και ο εκπαιδευτικός που επέλεγε η νομαρχιακή επιτροπή αντικαθίσταται από προϊστάμενο γραφείου. Το 1995 επανιδρύεται το ΕΣΥΠ, ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), ιδρύονται τα ΜΟ.ΚΕ.Σ.Ε., ιδρύεται το Ι.Δ.ΕΚ.Ε., ρυθμίζεται ο τρόπος λειτουργίας του Μαράσλειου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.) και ιδρύονται διδασκαλεία. Το 1997 επιχειρείται μια μεγάλη αλλαγή στην εκπαίδευση. Μεταξύ των νέων μέτρων: η καθιέρωση του ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών και η εισαγωγή διατάξεων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με θεσμοθέτηση του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), η ίδρυση δεκατριών ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ., ίδρυση γραφείων Σ.Ε.Π. και ΚΕ.ΣΥ.Π. (Τζήκας, 2011β, σσ. 731-734) (Υφαντή, 2011, σσ. 742-744).</p>
<p>2000-σήμερα Ν.2817/2000 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 78Α, 14 Μαρ. 2000) Π.Δ. 25 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 20, 7 Φεβ. 2002) Ν.2986/2002 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 24, 13 Φεβρ. 2002) Ν. 3467/2006 (ΦΕΚ 128 - 21.06.2006) Ν.3848/2010 (ΦΕΚ 71 - 19.05.2010). Ν. 3966/2011(ΦΕΚ 118 - 24.05.2011). Ν.4142/2013 (ΦΕΚ 83 - 09.04.2013). Π.Δ. 152 (Φ.Ε.Κ. αριθμ. 240, 5 Νοεμ. 2013)</p>	<p>Το 2000 με τον Ν.2817/2000 στην έδρα κάθε περιφέρειας συνίσταται Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη Διεύθυνση προΐσταται μετακλητός Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης (εκπαιδευτικός της δημόσιας εκπαίδευσης). Οι Περιφερειακοί Διευθυντές διορίζονται και παύονται με απόφαση του υπουργού παιδείας. Επίσης, με τον ίδιο δημιουργούνται τα Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε., Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. και Π.Υ.Σ.ΔΙ.Π. Τα Συμβούλια συγκροτούνται με αποφάσεις του Υπουργού και οι αρμοδιότητές τους καθορίζονται με Προεδρικό Διάταγμα (Υφαντή, 2011, σσ. 744-745). Το Π.Δ. 25/2002 αποτελεί ένα αναλυτικό νομοθέτημα σχετικά με την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης (Σχολικοί σύμβουλοι, Διευθυντές και Προϊστάμενοι εκπαίδευσης, Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων κ.λπ.). Ο Ν.2986/2002 ορίζει τις περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας (Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, Διευθύνσεις και Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γραφεία Φυσικής Αγωγής, Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα-Π.Ε.Κ., Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης-Κ.Δ.Α.Υ, Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού-ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ., Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης-Κ.Π.Ε., Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων-Σ.Σ.Ν., Σχολικές Μονάδες, Κέντρα Συμβουλευτικής &amp; Προσανατολισμού-ΚΕ.ΣΥ.Π. κ.α.). Τα άρθρα του 1-3 αφορούν στην οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τη διάρθρωση και τις αρμοδιότητές τους καθώς και τον τρόπο επιλογής και τοποθέτησης προϊσταμένων. Τα άρθρα 4 και 5 περιγράφουν την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου που διενεργείται κυρίως με ευθύνη του Κ.Ε.Ε (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας) και του Π.Ι. (ο νόμος καταργεί το ΣΜΑ). Τα υπόλοιπα άρθρα αφορούν την ίδρυση του Ο.ΕΠ.ΕΚ. και τον προσδιορισμό του έργου του, αλλαγές στα Υπηρεσιακά Συμβούλια και Συμβούλια Επιλογής, οργανωτικά θέματα των σχολικών μονάδων και των υπηρεσιών (ΚΕ.ΣΥ.Π., ΠΛΗ.ΝΕ.Τ., Κ.Π.Ε., Ε.Κ.Φ.Ε κ.λπ.), θέματα εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, τα διδακτικά βιβλία και τις σχολικές βιβλιοθήκες, ιδιωτικά σχολεία κ.α. (Υφαντή, 2011, σσ. 745-746). Με τον Ν.3467/2002 καταρτίζονται αξιολογικοί πίνακες στελεχών Δημόσιας</p>

	<p>Εκπαίδευσης, καθορίζονται Συμβούλια επιλογής στελεχών της Εκπαίδευσης, ορίζονται κριτήρια επιλογής που διακρίνονται σε 4 κατηγορίες και αποτιμώνται με 100 αξιολογικές μονάδες. Οι κατηγορίες είναι: Υπηρεσιακή κατάσταση - Διδακτική εμπειρία (στοιχεία φακέλου), Επιστημονική - Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (στοιχεία φακέλου), Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου (προσωπική συνέντευξη), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (όπως αυτό συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου).</p> <p>Ο Ν.3848/2010 μεταξύ άλλων περιλαμβάνει διατάγματα για την κάλυψη θέσεων και λειτουργικών αναγκών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης και θέματα Υπηρεσιακών μεταβολών και Αξιολόγησης. Τακτοποιεί εκκρεμότητες που σχετίζονταν με τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών -ΑΣΕΠ &amp; πίνακες. Υλοποιεί μέρος του οραματικού σχεδίου του Υπ. Παιδείας «Νέο Σχολείο», σύμφωνα με το σχέδιο δράσης που εγκρίθηκε από το Υπουργικό Συμβούλιο στις 04-03-2010.</p> <p>Ο Ν.3966/2011 ασχολείται με το θεσμικό πλαίσιο των πρότυπων πειραματικών σχολείων (ΠΠΣ) και την ίδρυση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Το ΙΕΠ αντικαθιστά 4 φορείς: το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ).</p> <p>Ο Ν.4142/2013 δημιουργεί την ΑΔΙΠΠΔΕ - Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.</p> <p>Το Π.Δ. 152/2013 θεσμοθετεί την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.</p>
--	--

### Αγγλικά Χρονολόγια<sup>1059</sup>

**Χρονολόγια** από επεξεργασμένα στοιχεία με βασικές πηγές:

- ⇒ Το βιβλίο του Paul Trowler "Education Policy" (Trowler, 2003, pp. 6-33, 50-74).
- ⇒ Το βιβλίο του Clyde Chitty "Education Policy in Britain" (Chitty, 2009a).
- ⇒ Το Site του Βρετανικού Κοινοβουλίου, και συγκεκριμένα το τμήμα "Living Heritage - Going to School" <http://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/>
- ⇒ Το τμήμα "Key events in education in the twentieth century" του βιβλίου του Richard Aldrich "A Century of Education" (Aldrich, 2002, pp. xv-xx)
- ⇒ Site Βουλής "[www.parliament.uk](http://www.parliament.uk)", Site Νομοθεσίας της Κυβέρνησης του ΗΒ "legislation.gov.uk"
- ⇒ Acts - White Papers - Green Papers - Statutory Instruments - Reports

**Κύριες φάσεις και εξελίξεις στη δημιουργία των κρατικών Βρετανικών σχολείων** (UK Parliament, 2012)

1699	Ίδρυση της Εταιρείας για τη Διάδοση της Χριστιανικής Γνώσης (Society for the Propagation of Christian Knowledge –SPCK). Ο κύριος σκοπός της είναι η παροχή εκπαίδευσης σε φτωχούς.
1811	Ίδρυση της Εθνικής Εταιρείας για τη Διάδοση της Εκπαίδευσης σε Φτωχούς (National Society for Promoting the Education of the Poor). Παρέχει εκπαίδευση στην Αγγλικανική Πίστη.
1814	Ιδρύεται η Εταιρεία Βρετανικών και Ξένων Σχολείων για τη φροντίδα των παιδιών αιρετικών οικογενειών.
1833	Πρώτη κυβερνητική επιχορήγηση στις εθελοντικές εταιρείες (στην Church of England's National Society, και την nonconformist British and Foreign School Society) -το ποσό ήταν £20,000-.
1839	Το 1839 ιδρύεται η <i>Committee of the Privy Council on Education</i> με έργο την επίβλεψη των χορηγήσεων. Το 1899 η επιτροπή αντικαθίσταται από το <i>Board of Education</i> .
1857	Η ετήσια επιχορήγηση στις εταιρείες αυξάνεται στις £500,000 και στις £800,000 στις

<sup>1059</sup> Στο Χρονολόγιο τα πιο σημαντικά γεγονότα (Νομοθετήματα, Papers, Reports) για την εκπαίδευση μοιάζει να αναλύονται λιγότερο από τα μη σημαντικά. Αυτό ισχύει για τις περιπτώσεις των νομοθετημάτων και αναφορών που έχουν αναλυθεί εκτενώς στο βασικό μέρος της διατριβής.

	αρχές της δεκαετίας του 1860.
<b>1858-61</b>	Κοινοβουλευτική Επιτροπή για την Εκπαίδευση.
<b>1869</b>	Ιδρύεται Εθνική Ομοσπονδία Παιδείας (National Education League) η οποία μάχεται για δωρεάν, υποχρεωτική παιδεία που δεν θα σχετίζεται με εκκλησιαστικές οργανώσεις.
<b>1870 - Education Act</b>	Ο νόμος του 1870 δημιουργεί ένα σύστημα νέων «σχολείων υπό την επίβλεψη σχολικών συμβουλίων», παράλληλα με τα σχολεία των δύο εθελοντικών εταιρειών.
<b>1876 - Elementary Education Act</b>	Ασχολήθηκε με την ευθύνη των γονιών για την εκπαίδευση των παιδιών τους, τη φροντίδα των παραμελημένων παιδιών, την τιμωρία για όσους δεν έστειλαν τα παιδιά τους στο σχολείο, τις κυβερνητικές χορηγήσεις στην εκπαίδευση κ.α.
<b>1880 - (Elementary) Education Act</b>	Η φοίτηση στα σχολεία γίνεται υποχρεωτική για όλα τα παιδιά ηλικίας 5 έως 10 ετών. Ανάγκασε τις τοπικές αρχές να θεσπίσουν εσωτερικούς κανονισμούς που να επιβάλλουν την παρακολούθηση στο σχολείο και να τιμωρούνται όσοι ενέχονται σε παράνομη απασχόληση παιδιών ηλικίας 10-13 ετών.
<b>1891 - Elementary Education Act</b>	Θεσπίζεται η δωρεάν πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η Βουλή προβλέπεται να πληρώνει το ποσό των 10 σελινιών ανά μαθητή (ηλικίας 3-15) το χρόνο έως επιχορήγηση για την παρακολούθηση ενός public elementary school. Τα σχολεία, εκτός ειδικών περιπτώσεων, απαγορεύονται να χρεώσουν επιπλέον δίδακτρα.
<b>1893 - Elementary Education (School Attendance) Act</b>	Αυξάνεται το πάνω όριο στη φοίτηση στα 11 έτη. Ένας επιπλέον νόμος του 1899 το ανεβάζει στα 12 έτη.
<b>1893 - Elementary Education (Blind and Deaf Children) Act</b>	Ξεκινά την ειδική αγωγή τυφλών και κωφών παιδιών.
<b>1899 - Elementary Education (Defective and Epileptic Children) Act</b>	Παρέχει επέκταση της ειδικής αγωγής στην κρατική εκπαίδευση.
<b>1899 - Board of Education Act</b>	Το 1899 ιδρύεται το <i>Board of Education</i> , το τμήμα της κυβέρνησης που είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση, σε αντικατάσταση του <i>Education Department and the Department of Science and Art</i> . Ήταν υπεύθυνο για την επιθεώρηση των πρωτοβάθμιων σχολείων και την ίδρυση μιας συμβουλευτικής επιτροπής που θα έφτιαχνε τους κανονισμούς λειτουργίας ενός μητρώου εκπαιδευτικών και την παροχή στήριξης στο Συμβούλιο (Board) για εκπαιδευτικά ζητήματα. Έτσι στο τέλος του 19 <sup>ου</sup> αιώνα η Αγγλία αποκτά ένα εθνικό σύστημα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
<b>1902 - Education Act</b>	Αναδιοργανώνει τη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ενθαρρύνει τα τοπικά συμβούλια να προετοιμαστούν για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
<b>1904 Regulations for Secondary Schools</b>	Το Board of Education ορίζει ένα τετραετές πρόγραμμα για τα δευτεροβάθμια σχολεία με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα που στο τέλος αποδίδει στους μαθητές δίπλωμα στη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Παρατηρείται μια στροφή προς την ακαδημαϊκότητα και απομάκρυνση από μια ανελεύθερη, υπερεξειδικευμένη εκπαίδευση.
<b>1906 - Education (Provision of Meals) Act</b>	Παρέχει δωρεάν γεύματα σε άπορα παιδιά. Η 1914-Education (Provision of Meals) Act επέκτεινε το νόμο.
<b>1907 - Education (Administrative Provisions) Act</b>	Φρόντιζε για την παροχή υποτροφιών καθώς και δωρεάν θέσεων στα δευτεροβάθμια σχολεία για μαθητές με εξαιρετικές επιδόσεις στην πρωτοβάθμια. Όλοι οι μαθητές λαμβάνουν ιατρικούς ελέγχους- αυτό αποτέλεσε το ξεκίνημα της <i>school health service</i> .
<b>1907 Free Place Regulations</b>	Έρχεται να συμπληρώσει τον 1907-Education (Administrative Provisions) Act με ενισχυμένες χορηγίες σε fee-charging secondary schools ώστε οι άριστοι μαθητές των public elementary schools να μπορούν να παρακολουθούν δωρεάν -μετά από την επιτυχή συμμετοχή τους σε εξετάσεις-. Με αυτό τον τρόπο το ένα τέταρτο των

	μαθητών αυτών των σχολείων φοιτούσαν με υποτροφία.
<b>1910</b>	Ο συνολικός αριθμός των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φτάνει τα 5 εκατομμύρια.
<b>1918 - Education Act</b>	Αυξάνεται το πάνω όριο στην υποχρεωτική φοίτηση στα 14 έτη και καταργούνται τα δίδακτρα στην πρωτοβάθμια. Ο νόμος προσπαθεί με ουσιαστικές παρεμβάσεις να βελτιώσει την εκπαιδευτική ποιότητα. Ρυθμίζει τις αρμοδιότητες των LEAs, τις υποχρεώσεις γονιών και μαθητών, τους τελευταίους προσπαθεί να τους προστατέψει από εργασίες αταίριαστες σε παιδιά. (Το ηλικιακό όριο φοίτησης δεν εφαρμόζεται και περιμένει τη θέσπιση του 1921-Education Act.
<b>1921 - Education Act</b>	Θέτει σε εφαρμογή το όριο υποχρεωτικής φοίτησης στην ηλικία των 14 ετών. Επίσης, συγκέντρωσε στο ίδιο νόμο όσα είχαν θεσπιστεί στο παρελθόν και ίσχυαν για την εκπαίδευση και την απασχόληση των παιδιών και των νέων.
<b>1936 - Education Act</b>	Ο 1936-Education Act αύξησε ηλικιακό όριο παραμονής στο σχολείο στα 15 χρόνια, έδωσε τη δικαιοδοσία στις LEAs να εκδίδουν πιστοποιητικά εργασίας και να επιτρέπουν στους δεκατετράχρονους μαθητές να εργάζονται όταν ίσχυαν ειδικές συνθήκες (οικονομικά προβλήματα στην οικογένεια). Καθώς η αύξηση του ορίου παραμονής μεγάλωσε το κόστος λειτουργίας των σχολείων, οι LEAs έκαναν κάποιες συμφωνίες ώστε να βοηθήσουν υπό προϋποθέσεις τα σχολεία των δογμάτων.
<b>1938</b>	Η αναφορά του Sir William Spens για το μέλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
<b>1944 - Education Act</b>	Αυξάνεται το πάνω όριο στην υποχρεωτική φοίτηση στα 14 έτη (με μελλοντική πρόβλεψη τα 16 έτη) και καταργούνται τα δίδακτρα στη δευτεροβάθμια.
<b>1945 - Percy Report</b>	Συνιστά για την ανώτατη εκπαίδευση την ανάπτυξη της τεχνολογικής εκπαίδευσης σε κολλέγια και πανεπιστήμια.
<b>1946 - Barlow Report</b>	Συνιστά περισσότερες θέσεις στα πανεπιστήμια για τους σπουδαστές των φυσικών επιστημών.
<b>1959 - Education Act</b>	Διεύρυνε τις εξουσίες του Υπουργού Παιδείας στην καταβολή εισφορών, επιχορηγήσεων και δάνειων των aided schools και των special agreement schools.
<b>1960</b>	Η εκπαίδευση των δασκάλων από διετής μετατρέπεται σε τριετής.
<b>1964 - Education Act</b>	Επέτρεψε τη μεταφορά από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια των μαθητών σε διαφορετική ηλικία από τα 11 έτη, δημιουργώντας έτσι τις συνθήκες για να λειτουργήσουν διαφορετικά είδη σχολείων -τα middle schools.
<b>1965</b>	Εισάγεται το τετραετές Bachelor της Εκπαίδευσης (BEd).
<b>1967 - Education Act</b>	Ενίσχυσε την εξουσία του υπουργού Παιδείας στην καταβολή εισφορών, επιχορηγήσεων και δάνειων των aided schools και των special agreement schools, καθώς και απευθείας στις LEAs για την ίδρυση ή επέκταση controlled schools. Επίσης, του έδωσε το δικαίωμα να παρέχει δάνεια σε ιδιώτες για ανάγκες των κολλεγίων.
<b>1971 - Education (Milk) Act</b>	Καταργεί την πρόβλεψη για δωρεάν παροχή γάλατος στο σχολείο.
<b>1972 - James Report</b>	Η αναφορά James "Teacher Education and Training" συνέστησε έναν ευρύτερο ρόλο για τα κολλέγια ανώτατης εκπαίδευσης και το White Paper "A Framework for Expansion" αιτήθηκε διαφοροποίηση και ορθολογισμό. Η εγκύκλιος 7/73 ανακοίνωσε μείωση στον αριθμό των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα έδειξε πρόθεση για αύξηση του αριθμού των δασκάλων που θα εκπαιδεύονταν μέσω του ετήσιου Postgraduate Certificate in Education-PGCE.
<b>1977 - Taylor Report</b>	Η αναφορά Taylor "A New Partnership for Our Schools" ζητά σημαντικές αλλαγές στη διοίκηση των σχολείων, με βασικότερη την ανάμειξη των γονιών στο διοικητικό σώμα. Οι αλλαγές που εισηγήθηκε υλοποιήθηκαν με τον 1980-Education Act.
<b>1978 - Waddell Report</b>	Η αναφορά Waddell "School Examinations" προτείνει την αντικατάσταση των GCE και CSE με εξετάσεις στην ηλικία των 16.
<b>1988 - Education Reform Act</b>	Δίνει τη δυνατότητα στα σχολεία να απεμπλακούν από τον τοπικό έλεγχο.

Πίνακας 9: <http://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/keydates/>



**U.K - Νόμοι, White Papers, Reports, Strategies / Compulsory Education (1979-2013)**

[Κύρια Πηγή: Πίνακας 1.1. (Trowler, 2003, pp. 6-33)]

<b>1979 - Education Act</b>	Ανάκληση της υποχρέωσης των LEAs για τη μετατροπή των σχολείων σε ενιαία (comprehensive) - Ανάκληση του 1976 Act των Εργατικών.
<b>1980 - Education Act</b>	Assisted places scheme (περίπου 30.000 μαθητές μπορούν να επιδοτηθούν ώστε να φοιτήσουν σε ιδιωτικό σχολείο), γονεϊκή επιλογή με περιορισμό από τις LEAs, συμμετοχή γονέων στα συμβούλια διοίκησης (school governing bodies), παροχή στους γονείς πληροφοριών (αποτελέσματα εξετάσεων, κριτήρια εισόδου, αναλυτικό πρόγραμμα κ.α.), δυνατότητα στις LEAs να δημιουργήσουν νηπιαγωγεία, σταματά η υποχρέωση των τοπικών αρχών για παροχή δωρεάν γευμάτων και γάλατος (παραμένει μόνο για τα παιδιά των οποίων οι γονείς λαμβάνουν συμπληρωματικό οικογενειακό επίδομα). Εισαγωγή πρώτων στοιχείων του μοντέλου της αγοράς.
<b>1981 - Education Act</b>	Εφαρμόζει όσα προτάθηκαν από την αναφορά Warnock (1978) για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
<b>1981 - Rampton Report</b>	Το 1979 η κυβέρνηση των Εργατικών (Callaghan) οργάνωσε μια εξεταστική επιτροπή για την εκπαίδευση των παιδιών εθνικών μειονοτικών ομάδων (The Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups), δίνοντας προτεραιότητα στα παιδιά των Δυτικών Ινδιών. Η επιτροπή συνέχισε να υφίσταται και με την κυβέρνηση Thatcher και εξέδωσε το 1981 την προσωρινή αναφορά της (Rampton Report). Η αναφορά παρουσίαζε άσχημα την κατάσταση της εκπαίδευσης της Ινδικής μειονότητας και πρότεινε μια σειρά μέτρων. Το 1985 η επιτροπή εκδίδει την τελική αναφορά της (Swann Report).
<b>1982 - Technical and Vocational Education Initiative (TVEI) by Margaret Thatcher</b>	Αποτέλεσε μια έκπληξη για όλους και ενεργοποίησε μια σειρά από τοπικά projects που κατάφεραν να αποφέρουν μεγάλα χρηματικά ποσά στους ενεχομένους. Συνδύασε τη γενική με την τεχνική εκπαίδευση και βελτίωσε την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 14-18 σε σχολεία και κολλέγια.
<b>1984 - Education (Grants and Awards) Act</b>	Το 1984 εισήχθησαν τα Education Support Grants (ESGs) τα οποία έδωσαν χρήματα στις LEAs για εκπαιδευτικούς σκοπούς που καθορίζονταν κεντρικά από την κυβέρνηση. Το 1987 εισάγονται και τα Specific Grants for INSET (In-Service Training).
<b>1985 - White Paper "Better Schools"</b>	Γράφτηκε από τον Keith Joseph και διακήρυξε τη μη επέμβαση της κυβέρνησης στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων· γεγονός που διαψεύστηκε 3 χρόνια αργότερα με τη δημιουργία του εθνικού αναλυτικού προγράμματος.
<b>1985 - Swann Report</b>	Η τελική αναφορά της εξεταστικής επιτροπής για την εκπαίδευση των παιδιών εθνικών μειονοτικών ομάδων (αυτή που εξέδωσε όπως είδαμε πιο πάνω τη Rampton Report) εκδίδεται το 1985 με τίτλο <i>Education for All</i> . Εκτός από τις πολύτιμες συστάσεις για τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν η επιτροπή υπογραμμίζει το πόσο σημαντικό για την κοινωνική συνοχή είναι να γίνουν προσπάθειες να διευθετηθούν τα ζητήματα όλης της κοινωνίας και να αμβλυνθούν οι διαχωριστικές γραμμές με τις μειονοτικές κοινότητες.
<b>1986 - Education (Amendment) Act</b>	Αυξάνει το όριο στο χρηματικό ποσό που ορίστηκε από τον Education (Grants and Awards) Act το 1984 και καταργεί την αποζημίωση των δασκάλων για την επίβλεψη των γευμάτων.
<b>1986 - Education Act</b>	<b>1986-1</b> Το Μάιο του 1986 ο Kenneth Baker αντικαθιστά τον Keith Joseph. Ο πρώτος σύντομος εκπαιδευτικός νόμος της χρονιάς (18 Ιουλίου 1986), αφορούσε συγκεκριμένες επιχορηγήσεις στη μεταλυκειακή εκπαίδευση και τη συγκέντρωση των δαπανών από τις τοπικές αρχές. <b>1986-2</b> Ο δεύτερος νόμος του 1986 (7 Νοεμβρίου 1986) υλοποίησε τις προτάσεις

	<p>του White Paper <i>Better Schools</i>. Υποβάθμισε ακόμα περισσότερο τις LEAs και έδωσε προβάδισμα στα σχολεία και το υπουργείο παιδείας. Κάθε σχολείο έπρεπε να έχει ένα διοικητικό σώμα-<i>governing body</i> (γονείς, εκπρόσωποι της LEA, προσωπικό, εκλεγμένα μέλη από τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία)· σε κάποιες περιπτώσεις επιτράπη η ομαδοποίηση των σχολείων υπό την επίβλεψη ενός διοικητικού σώματος. Περιγράφεται συγκεκριμένος αλγόριθμος από τον οποίο προκύπτει η σύνθεση (αριθμός και είδος μελών) του διοικητικού συμβουλίου των σχολείων που ανήκουν στις LEAs. Τα μέλη του διοικητικού σώματος (<i>governors</i>) είχαν την ευθύνη του αναλυτικού προγράμματος και του προσωπικού. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ήταν ο μόνος που μπορούσε να αποκλείσει μαθητές από το σχολείο. Η LEA έπρεπε να δεσμεύεται γραπτά για την πολιτική του αναλυτικού προγράμματος. Γίνεται ειδική μνεία για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, η οποία αν και μη υποχρεωτική όταν υφίσταται πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές «να δίνουν την πρέπουσα σημασία σε ηθικά ζητήματα και στην αξία της οικογενειακής ζωής». Οι γονείς των μαθητών έπρεπε να ενημερώνονται για το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Οι γονείς αποκτούν περισσότερο έλεγχο, καθώς σαν καταναλωτές της εκπαίδευσης πρέπει να έχουν τις πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων. Η πειθαρχία ήταν κυρίως ευθύνη των διευθυντών. Δημιούργησε νέους κανόνες για τον αποκλεισμό των μαθητών, την επανένταξη και τα ένδικα μέσα. Η LEA παρείχε στο διοικητικό σώμα οικονομικές πληροφορίες για το σχολείο. Το διοικητικό σώμα δημιουργούσε ετήσιες αναφορές. Οι LEAs σε συνεργασία με το διοικητικό σώμα είχαν την ευθύνη των προσλήψεων και απολύσεων. Παρά το γεγονός πως ο νόμος διαφημίζει την ελευθερία του λόγου σε πανεπιστήμια και κολλέγια προβλέπει πως στα σχολεία δεν πρέπει να γίνεται πολιτική κατήχηση. Στα <i>maintained schools</i> καταργείται η σωματική τιμωρία, το ίδιο ισχύει για τα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων που τα δίδακτρα τους πληρώνονται από το κράτος. Προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το διοικητικό σώμα είναι υποχρεωμένο να παρέχει πληροφορίες στο υπουργείο παιδείας. Οι LEAs πρέπει να επιμορφώνουν τα μέλη του διοικητικού σώματος. Η υποχρέωση του υπουργείου παιδείας (από τον 1944-Education Act) να ετοιμάζει μια ετήσια αναφορά για το κοινοβούλιο σταματά να υφίσταται.</p>
<b>1988 - Local Government Act</b>	<p>Το άρθρο 28 του νόμου προκάλεσε αντιδράσεις καθώς απαγόρευε στις τοπικές αρχές «να προωθούν τη διδασκαλία της αποδοχής της ομοφυλοφιλίας». Το άρθρο 28 του νόμου καταργήθηκε από τους Νέο-Εργατικούς το Νοέμβριο του 2003.</p>
<b>1988 - Higginson Report</b>	<p>Μια επιτροπή με επικεφαλής τον Gordon Higginson διερευνά την εκπαίδευση στις ηλικίες 16-18. Το υφιστάμενο A-level σύστημα κατηγορείται πως επιφέρει εξειδίκευση από πολύ νωρίς και προτείνεται κάτι παρόμοιο με το γαλλικό <i>Baccalaureate</i>. Οι συστάσεις της επιτροπής απορρίπτονται από την κυβέρνηση.</p>
<b>1988 - Education Act</b>	<p>Είναι ο σημαντικότερος εκπαιδευτικός νόμος μετά από αυτόν του 1944. Καθιέρωσε το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, θεσμοθέτησε το NCC (National Curriculum Council) με αρμοδιότητα να επιβλέπει το περιεχόμενο και την αξιολόγηση του εθνικού αναλυτικού προγράμματος, έδωσε περισσότερη ελευθερία στους γονείς στην επιλογή σχολείου, τα διοικητικά συμβούλια των σχολείων απέκτησαν το δικαίωμα να προσλαμβάνουν και να απολύουν εκπαιδευτικούς, έδωσε στα σχολεία την επιλογή να μην ελέγχονται από τις LEA και να μετατραπούν σε <i>grant-maintained</i> (GM) μετά από ψηφοφορία των γονέων, ίδρυσε τα <i>City Technology Colleges</i> (CTCs), επέφερε περαιτέρω μείωση στην εξουσία των LEAs.</p>
<b>1989 - Cox Report</b>	<p>Υπό την προεδρία του καθηγητή Brian Cox, η ομάδα εργασίας για τα Αγγλικά του Εθνικού Αναλυτικού προγράμματος παρέδωσε μια έκθεση με</p>

	τίτλο <i>English for ages 5 to 16</i> . Ο υπουργός παιδείας Kenneth Baker είχε αναθέσει στην επιτροπή να προτείνει προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας.
<b>1989 - Elton Report</b>	Το 1988 ο Kenneth Baker ζήτησε από τον Λόρδο Elton να ηγηθεί μιας έρευνας σχετικά με την πειθαρχία στα σχολεία της Αγγλίας και της Ουαλίας. Η έκθεση της επιτροπής Elton <i>Discipline in Schools</i> εκδόθηκε την άνοιξη του 1989. Σε αυτή με 138 συστάσεις η επιτροπή προσπαθούσε να καταστήσει σαφές πως η πειθαρχία ήταν ευθύνη από κοινού των μαθητών, των εκπαιδευτικών, του διευθυντή, των μελών του σώματος διοίκησης, των γονιών, των τοπικών αρχών, των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών, των συμβουλίων για το πρόγραμμα σπουδών, της κεντρικής κυβέρνησης, και του SEAC.
<b>1990 - Education (Student Loans) Act</b>	Ο τελευταίος νόμος της Thatcher για την εκπαίδευση, ο οποίος και εισήγαγε τα 'top-up' φοιτητικά δάνεια και πυροδότησε την ελάττωση των φοιτητικών υποτροφιών.
<b>1991 - School Teachers' Pay and Conditions Act</b>	Ο νόμος δημιουργεί ένα φορέα για να εξετάζει τις αμοιβές των εκπαιδευτικών και παράλληλα αυξάνει τις αρμοδιότητες του υπουργού παιδείας.
<b>1992 - Education (Schools) Act</b>	Ιδρύεται το Office for Standards in Education (OFSTED), ανεξάρτητο από το DfEE, υπό τη διεύθυνση του Her Majesty's Chief Inspector of Schools. Ο OFSTED αναλαμβάνει τη δημιουργία και εκπαίδευση ομάδων επιθεωρητών, υπό τη διεύθυνση ενός πιστοποιημένου επιθεωρητή, που επισκέπτονται τα σχολεία ανά τετραετία και συντάσσουν μια δημόσια αναφορά.
<b>1993 - Dearing Report</b>	Οι προτάσεις της αναφοράς έγιναν δεκτές από την κυβέρνηση καθώς το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα είχε δυσχεράνει τη λειτουργία των σχολείων.
<b>1993 - Education Act</b>	Ίδρυσε το Funding Agency for Schools (FAS) που θα χρηματοδοτούσε τα GM schools, απλοποίησε τις διαδικασίες για το 'orting out' των σχολείων που επιθυμούσαν να περάσουν σε καθεστώς GM, όρισε τις διαδικασίες για τα σχολεία που θα κρίνονταν ανεπαρκή από τον OFSTED, το National Curriculum Council και το School Examinations and Assessment Council συγχωνεύτηκαν σχηματίζοντας το School Curriculum and Assessment Authority. Οι αρμοδιότητες των LEAs για άλλη μια φορά περιορίστηκαν.
<b>1994 - Education Act</b>	Ίδρυση του Teacher Training Agency (TTA) με στόχο τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και την προώθηση του επαγγέλματος. Ενεργή ανάμειξη των σχολείων (αυτόνομα ή σε συνεργασία με ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης) στην πρακτική εκπαίδευση διευθυντών και εκπαιδευτικών.
<b>1996 - Education Act</b>	Ο ογκώδης αυτός νόμος (539 σελίδες) ενοποίησε τους εκπαιδευτικούς νόμους από το 1944. Επέκτεινε την προσχολική αγωγή και έδωσε στα σχολεία τη δυνατότητα να δανειστούν από την αγορά κεφαλαίου για τα επενδυτικά τους σχέδια.
<b>1996 - Changes to school inspections &amp; Publication of "Framework and Handbook for School Inspection in England"</b>	Βελτιώσεις στις επιθεωρήσεις των σχολείων ώστε να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικές και λιγότερο γραφειοκρατικές. Ενοποίησε όλους τους προϋπάρχοντες νόμους για την επιθεώρηση των σχολείων.
<b>1997 - Education Act<sup>1060</sup></b>	Επέκταση των GM Schools, τα σχολεία αποκτούν το δικαίωμα να γίνουν περισσότερο επιλεκτικά, ο OFSTED αποκτά το δικαίωμα επιθεώρησης των LEAs, ιδρύεται ο Qualifications and Curriculum Authority (QCA) με στόχο την ενσωμάτωση του NCVQ και του SCAA. Ο νόμος είναι πολύ αυστηρός σε θέματα πειθαρχίας και ποινών των μαθητών και αυξάνει τις αρμοδιότητες του υπουργείου παιδείας.
<b>1997 - Publication of the</b>	Το White Paper ανακοίνωσε ή/και έθεσε ως στόχους τα ακόλουθα: αύξηση

<sup>1060</sup> Ο τελευταίος νόμος της συντηρητικής κυβέρνησης πριν τις εκλογές του Μαΐου του 1997.

<b>White Paper 'Excellence in Schools'</b> <sup>1061</sup>	του εγγραμματισμού, αλλαγές στο επάγγελμα και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αριστεία και καλές πρακτικές, ίδρυση των εκπαιδευτικών ζωνών δράσης για την υποστήριξη των αδύναμων σχολείων, απόσυρση των GM Schools και αντικατάσταση από το τριμερές σχήμα: aided, community, foundation schools. Στο Paper είναι ξεκάθαρο πως η επιλογή των Συντηρητικών παραμένει υπό το πρίσμα της ειδικευσης: τα σχολεία με εξειδίκευση θα δίνουν προτεραιότητα σε μαθητές με σχετικό ταλέντο. Διευκρινίζεται πως η αριστεία δεν πρέπει να συγχέεται με τον ελιτισμό. Η επιλεκτικότητα των grammar schools πρέπει να αποφασίζεται από τους γονείς και όχι από τις τοπικές αρχές.
<b>1997 (November) - Publication of 'Connecting the Learning Society: National Grid for Learning'</b>	Internet σε όλα τα σχολεία και χρήση των ICT από εκπαιδευτικούς και μαθητές.
<b>1998 - School Standards and Framework Act</b>	Οι προτάσεις του White Paper <i>Excellence in Schools</i> υλοποιούνται με τον 1998-School Standards and Framework Act. Οι κυριότερες προτάσεις του πλαισίου είναι: η κυβέρνηση να αναλαμβάνει όπου αποτυγχάνουν οι LEAs, ο γενικός γραμματέας να μπορεί να κλείσει ένα σχολείο που δεν λειτουργεί σωστά και να το ανοίξει με νέο διευθυντή-όνομα-προσωπικό, κατάργηση των GM Schools, μεγαλύτερη (αριθμητικά) ανάμειξη των γονέων στα διοικητικά συμβούλια και τις LEAs, η κατάργηση των grammar schools μέσω ψηφοφορίας των γονέων, όπου ισχύει η μερική επιλεκτικότητα να συνεχίσει να υφίσταται, κανονισμοί για τα σχολικά γεύματα, κατάργηση του FAS.
<b>1998 - Publication of National Literacy Strategy (March)</b>	Ο γραμματισμός περιχαράκωνεται από λεπτομέρειες όπως το τι θα διδαχθεί και για πόσο, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφωθούν στις νέες προσεγγίσεις.
<b>1998 – The setting up of twenty-five Action Zones (June)</b>	Σε κάθε ζώνη ανήκουν περίπου 20 σχολεία.
<b>1998 – Teaching and Higher Education Act</b>	Ρυθμίζει τις λειτουργίες των General Teaching Councils για την Αγγλία, την Ουαλία και τη Σκωτία. Ορίζει τα προσόντα των διευθυντών σχολείων και των δασκάλων, καθώς και τον τρόπο εισαγωγής τους στο επάγγελμα (induction arrangements).
<b>23 March 1999 - Government announces a three-year £350 million allocation for inner-city schools</b>	Από το πρόγραμμα ευνοήθηκαν 100.000 μαθητές 450 σχολείων (London, Manchester, Liverpool, Birmingham, Leeds, Bradford, Sheffield and Rotherham). Στα συγκεκριμένα σχολεία τοποθετήθηκαν και 800 μέντορες.
<b>March 1999 - Ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της διαβούλευσης 'Qualifying for Success'</b>	Προσπάθεια να διευρυνθούν τα αναλυτικά προγράμματα για την εκπαίδευση μετά τα 16, ώστε να συμβαδίζουν με αυτά των υπολοίπων χωρών.
<b>March 1999 - Έκδοση του Green Paper 'Teachers-Meeting the Challenge of Change'</b>	Οι εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταβάλλονται: όλοι πρέπει να αξιολογούνται, τα εξερχόμενα θα καθορίζουν τη βαθμολογική και τη μισθολογική εξέλιξη τους, το portfolio αξιολόγησης τους θα περιλαμβάνει πληροφορίες για την απόδοση των ίδιων αλλά και των μαθητών τους, θα αξιολογούνται και οι διευθυντές.
<b>May 1999 - Ανακοίνωση προτάσεων για το 'Curriculum 2000'</b>	Αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα ώστε να επιτευχθεί η διεύρυνση της A-level δομής.
<b>March 1999 - Ανακοίνωση της πρωτοβουλίας 'Excellence in Cities'</b>	Οι εκπαιδευτικές φάσεις που απευθυνόταν η πρωτοβουλία ήταν τα Key Stages 3,4,5. Στόχοι ήταν: να πολλαπλασιαστούν τα πρότυπα και τα εξειδικευμένα σχολεία, να αυξηθούν οι ευκαιρίες για τα χαρισματικά

<sup>1061</sup> Από τη νέα κυβέρνηση των Εργατικών.

	<p>παιδιά, να ενισχυθεί το setting μέσω των σχολείων, να βοηθηθούν τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα για την απόκτηση οικιακού Η/Υ, να ενισχυθεί η σχολική ηγεσία, να εκσυγχρονιστούν οι LEAs, όποιος μαθητής χρειάζεται ενίσχυση να μπορεί να έχει πρόσβαση σε κάποιο «μέντορα μάθησης», οι εκπαιδευτικές ζώνες δράσης να βελτιωθούν και να περιλαμβάνουν λιγότερα σχολεία η καθεμιά, να χορηγηθούν επιδοτούμενα δάνεια στους εκπαιδευτικούς για την απόκτηση Η/Υ. [Από το Σεπτέμβριο του 1999 έως το Σεπτέμβριο του 2001 περισσότερα από 1000 σχολεία καλύφθηκαν από το πρόγραμμα]</p>
<b>November 2000 - Προκήρυξη Εθνικού Κολλεγίου για τη σχολική ηγεσία</b>	<p>Ανέλαβε την επιμόρφωση για τη σχολική ηγεσία σε σχολεία όλης της χώρας.</p>
<b>2001 - Publication of the White Paper 'Schools-Achieving Success'</b>	<p>Οι στόχοι είναι: ο εκσυγχρονισμός της σχολικής νομοθεσίας, υποδομές για ενίσχυση της αριστείας, απελευθέρωση της αγοράς και διαφοροποίηση, βελτίωση της προσχολικής εκπαίδευσης, ενίσχυση της καινοτομίας, επεμβάσεις στον τρόπο μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών.</p> <p>Η κυβέρνηση εκδήλωσε την επιθυμία της να ενισχύσει τη δυνατότητα των μαθητών να συνεχίζουν στο Key Stage 3, καθώς και να συνεισφέρει στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Η νομοθεσία έπρεπε να προβλέπει την αυτοδιάθεση των σχολείων στη ρύθμιση κάποιων διοικητικών θεμάτων σύμφωνα με τις ανάγκες τους, να στηρίζει τη συνεργασία μεταξύ σχολείων, να επιτρέπει παντού τη δημιουργία City Academies, να επιτρέπει στα επιτυχημένα σχολεία να καινοτομούν και να στηρίζουν αδύναμα σχολεία, να απαιτεί από τις LEAs να διαφημίζουν την ανάγκη ίδρυσης νέων σχολείων και να αναμειγνύει το DfES στη λήψη των αποφάσεων, να δίνει τη δυνατότητα στον υπουργό παιδείας να απαιτεί από τις LEAs ανάμειξη εξωτερικών συνεργατών σε σχολεία που αποτυγχάνουν ή και αντικατάσταση του governing body από ένα Interim Executive Board, να βοηθά τους δασκάλους των κρατικών σχολείων να πληρώνουν τα φοιτητικά τους δάνεια, να δίνει τη δυνατότητα και σε άλλες κατηγορίες εκπαιδευτικών (π.χ. ασκούμενους) να εγγραφούν στο General Teaching Council, ζητά το budget του σχολείου να διαχειρίζεται από κοινού από το σχολείο και τη LEA -με το ρόλο της δεύτερης να περιορίζεται-, να επεκτείνει τις προβλέψεις για την προσχολική αγωγή, να δίνει τη δυνατότητα στους διευθυντές να απολύουν το προσωπικό, να θέσει κριτήρια που πρέπει να πληρούνται από τους εκπαιδευτικούς σε διάφορα στάδια της καριέρας τους, να εκσυγχρονίσει τον 1986-Act ώστε το σχολείο να μπορεί να χρησιμοποιήσει τα αξιολογικά δεδομένα για θέματα που αφορούν την πληρωμή τους.</p>
<b>2002 - Education Act</b>	<p>Ο νόμος υλοποιεί τις προτάσεις του White Paper 'Schools-Achieving Success'.</p>
<b>2004 - Children Act</b>	<p>Ο νόμος προωθεί με διάφορες ενέργειες τη βελτίωση της ευημερίας των παιδιών. Αναφέρει ότι τα συμφέροντα των παιδιών και των νέων είναι υψίστης σημασίας και ότι η προστασία των παιδιών αποτελεί ευθύνη όλων.</p>
<b>2005 Education Act</b>	<p>Ο 2005-Education Act ρυθμίζει ζητήματα επιθεώρησης σχολείων, φύλαξης παιδιών, εκπαίδευσης προσωπικού και παροχής προσωπικών πληροφοριών σε τρίτους για εκπαιδευτικά θέματα.</p>
<b>October 2005 - Έκδοση της Αναφοράς Learning Behaviour</b>	<p>Το 2005 εκδίδεται η αναφορά <i>Learning Behaviour</i> του "The Practitioners' Group on School Behaviour and Discipline" του DfES. Η αναφορά ασχολήθηκε με ζητήματα συμπεριφοράς και τα μελέτησε ως προς την αντιμετώπισή τους, κάνοντας εκτενή χρήση περιπτώσεων -αρκετές από τις οποίες είχαν καταγραφεί με τη βοήθεια του Ofsted.</p>
<b>October 2005 - Higher Standards, Better Schools for All White Paper</b>	<p>Συνοπτικά, οι προτάσεις του White Paper ήταν:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Όλα τα πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία να μετατραπούν σε independent state schools ('trust schools'). Τα σχολεία να είναι</li> </ul>

	<p>ελεύθερα όπως οι ακαδημίες να αποφασίζουν για το curriculum, να διορίζουν διοικητικά σώματα, να προσλαμβάνουν προσωπικό, να διαχειρίζονται τον προϋπολογισμό τους και να αποφασίζουν για τις εγγραφές. Τα συμβούλια των γονέων να αποκτήσουν αυξημένες αρμοδιότητες.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Τα σχολεία να ακολουθούν βασικούς κανόνες εγγραφών, φροντίζοντας τη διασπορά στις δεξιότητες.</li> <li>• Στην περίπτωση των σχολικών μονάδων που πρέπει να βελτιωθούν να τους παρέχεται το χρονικό διάστημα του ενός έτους για τη βελτίωσή τους. Να υπάρχει δυνατότητα τροποποίησης τους ώστε να λειτουργήσουν ως ακαδημίες ή trust schools.</li> <li>• Οι γονείς να έχουν το δικαίωμα να ιδρύσουν ένα νέο σχολείο, να κλείσουν ένα 'αποτυχημένο', να απολύσουν ένα διευθυντή κ.λπ.</li> <li>• Τα 'επιτυχημένα' σχολεία να μπορούν να επεκταθούν ή να συνδεθούν με γειτονικά τους σε ομοσπονδία και να έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς.</li> <li>• Οι τοπικές αρχές να αποδυναμωθούν ακόμα περισσότερο και οι γονείς να αποκτήσουν περισσότερη δύναμη.</li> <li>• Οι εκπαιδευτικοί να έχουν νόμιμα το δικαίωμα να πειθαρχούν τα παιδιά.</li> <li>• Οι γονείς να τιμωρούνται από το νόμο για τη μη τήρηση των δεσμεύσεων τους.</li> <li>• Τα σχολεία να μπορούν να επέμβουν στο αναλυτικό πρόγραμμα.</li> <li>• Οι μαθητές από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα να μεταφέρονται δωρεάν σε σχολεία ακτίνας 6 μιλίων.</li> </ul>
<b>2006 - Education and Inspections Act</b>	Ο νόμος υλοποιεί τις προτάσεις του White Paper « <i>Higher Standards, Better Schools for All</i> » του 2005.
<b>December 2006 - Έκδοση της Αναφοράς 2020 Vision</b>	Το Δεκέμβριο του 2006 εκδίδεται η αναφορά "2020 Vision: Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group" με επικεφαλής του Review Group την Christine Gilbert, μετέπειτα HMCI.
<b>December 2007 - Έκδοση της Αναφοράς The Children's Plan</b>	Το Δεκέμβριο του 2007 εκδίδεται το <i>Children's Plan: Building brighter futures</i> . Η αναφορά περιέχει τα σχέδια προς υλοποίηση του DCSF.
<b>2007 - Further Education and Training Act</b>	Ο νόμος προβλέπει την αναδιάρθρωση του Learning and Skills Council for England (LSC). Το LSC είναι ο κύριος δημόσιος φορέας που έχει την ευθύνη για το σχεδιασμό και τη χρηματοδότηση της παροχής μεταλυκειακής εκπαίδευσης.
<b>2008 - Education and Skills Act</b>	Εισάγει μια απαίτηση για παραμονή στην εκπαίδευση ή την κατάρτιση μετά από την τρέχουσα νόμιμη ηλικία απομάκρυνσης, και υλοποιεί τις συστάσεις της Leitch Review για τις δεξιότητες των ενηλίκων.
<b>2008 - Sale of Student Loans Act</b>	Ο νόμος εγκρίνει την πώληση του χαρτοφυλακίου των φοιτητικών δανείων της κυβέρνησης στον ιδιωτικό τομέα προκειμένου να αυξήσει τα έσοδα, με τη χρήση παράγωγου δικαίου.
<b>2008 - Special Educational Needs (Information) Act</b>	Ο νόμος τροποποιεί τον Education Act 1996 σε σχέση με την παροχή και τη δημοσίευση πληροφοριών σχετικά με παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
<b>2008 - Children and Young Persons Act</b>	Προτείνει τη μεταρρύθμιση του θεσμοθετημένου πλαισίου για το σύστημα μέριμνας ώστε να εξασφαλίζεται ότι τα παιδιά και οι νέοι λαμβάνουν υψηλής ποιότητας φροντίδα και υποστήριξη. Οδηγεί σε βελτιώσεις στην παροχή υπηρεσιών που επικεντρώνονται στις ανάγκες του παιδιού. Έχει ως στόχο να επιτρέψει στα παιδιά και τους νέους που εισέρχονται στο σύστημα μέριμνας να είναι σε θέση να επιτύχουν τις φιλοδοξίες που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους.
<b>2009 - Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act</b>	Ο νόμος εισάγει ένα ευρύ φάσμα μέτρων που καλύπτουν τη μάθηση, τις δεξιότητες και τις εκπαιδευτικές παροχές. Προβλέπει ένα νομικό πλαίσιο για τη μαθητεία και δημιουργεί το δικαίωμα στη μαθητεία για άτομα

	ηλικίας 16-18 ετών. Δίνει το δικαίωμα στους εργαζομένους να ζητούν χρόνο για κατάρτιση, απέχοντας από τα καθήκοντά τους, και υποχρεώνει τους εργοδότες να εξετάζουν σοβαρά αυτά τα αιτήματα ώστε να έχουν το δικαίωμα να αρνηθούν μόνο για συγκεκριμένους επιχειρηματικούς λόγους. Διαλύει το Learning and Skills Council. Μεταφέρει την ευθύνη για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για τους νέους 16-18 ετών στις τοπικές αρχές. Προβλέπει διατάξεις σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με παραβατική συμπεριφορά. Δημιουργεί το Young Person's Learning Agency, το Skills Funding Agency, ένα νέο ρυθμιστικό φορέα για τα προσόντα (Ofqual) και ένα νέο οργανισμό για την εκτέλεση των μη ρυθμιστικών λειτουργιών που εκτελούνταν από την Qualifications and Curriculum Authority. Ενισχύει την υπευθυνότητα των υπηρεσιών φροντίδας. Τροποποιεί τις εξουσίες παρέμβασης όσον αφορά τα προβληματικά σχολεία. Καθιερώνει νέα υπηρεσία υποδοχής παραπόνων από τους γονείς. Αλλάζει τις ρυθμίσεις του σχολικών επιθεωρήσεων. Δημιουργεί ένα νέο διαπραγματευτικό σώμα για τις αμοιβές του προσωπικού υποστήριξης του σχολείου. Προβλέπει σε διατάξεις σχετικά με τους μαθητές και τη συμπεριφορά τους.
<b>June 2009 - <i>Your child, your schools, our future White Paper</i></b>	Αυτό το White Paper περιγράφει τις προκλήσεις και τις αλλαγές που αντιμετωπίζουν τα σχολεία και οι μαθητές, καθώς και τις μεταρρυθμίσεις που έχουν γίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. Επίσης, καθορίζει τα σχέδια για την εξασφάλιση του μαθητή και των γονεϊκών εγγυήσεων σε ολόκληρη τη χώρα, περιγράφοντας τις αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, στις σχολικές συνεργασίες, στην ηγεσία και στις ευθύνες.
<b>2010 - Children, Schools and Families Act (much reduced in scope because of the impending general election).</b>	Έχει ως στόχο την παροχή εγγυήσεων προς τους γονείς και τους μαθητές, καθορίζει το τι δικαιούνται να περιμένουν από το σχολικό σύστημα. Επίσης, αποσκοπεί στη μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών και στην εισαγωγή ενός νέου συστήματος αδειών εξάσκησης επαγγέλματος για τους εκπαιδευτικούς.
<b>2010 - Child Poverty Act</b>	Θέτει στόχους σχετικά με την εξάλειψη της παιδικής φτώχειας και προβλέπει στις σχετικές διατάξεις.
<b>2010 - Academies Act</b>	<b>[Υπό την Κυβέρνηση Συνεργασίας (Conservatives &amp; Liberal Democrats)]</b> Έχει ως στόχο να καταστήσει δυνατό για όλα τα σχολεία, που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο στην Αγγλία, να γίνουν χρηματοδοτούμενες ακαδημίες, αλλά με αυξημένο βαθμό αυτονομίας σε θέματα όπως ο καθορισμός των μισθών των εκπαιδευτικών και οι αποκλίσεις από το National Curriculum.
<b>November 2010 - <i>The Importance of Teaching White Paper</i></b>	Αυτό το White Paper σκιαγραφεί μια σειρά από μέτρα της κυβέρνησης για την ευρεία μεταρρύθμιση των σχολείων στην Αγγλία, με έμφαση στη μεγαλύτερη αυτονομία των σχολείων και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.
<b>2011 - Education Act</b>	Στηρίχθηκε στο White Paper <i>The Importance of Teaching</i> . Κατήργησε το General Teaching Council, το Training and Development Agency for Schools, το School Support Staff Negotiating Body, το Qualifications and Curriculum Development Agency και το Young People's Learning Agency for England. Ρύθμισε ζητήματα σχετικά με τη νηπιακή αγωγή, την πειθαρχία, το εργατικό δυναμικό του σχολείου, τους στόχους του Ofqual, τα σχολικά γεύματα, τις εγγραφές, το διοικητικό σώμα των σχολείων, τις <b>επιθεωρήσεις</b> , τις ακαδημίες, την τεχνική εκπαίδευση-κατάρτιση, τα φοιτητικά δάνεια και τα δίδακτρα.
<b>March 2011 - <i>Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability Green Paper</i></b>	Το Green Paper προτείνει την κατάργηση της δήλωσης και των μητρώων SEN (Special Education Needs) και τάσσεται υπέρ των προσωπικών προϋπολογισμών.
<b>September 2012 - <i>Reform of</i></b>	Το White Paper περιγράφεται ως «σχέδιο νομοθεσίας». Οι συστάσεις του

<i>provision for children and young people with Special Educational Needs White Paper</i>	βασίστηκαν στις προτάσεις του Green Paper « <i>Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability</i> », και επρόκειτο να αποτελέσει τη βάση του τρίτου μέρους του 2014 Children and Families Act.
---	--

### **U.K - Νόμοι, White Papers, Reports, Strategies / Post - Compulsory Education (1979-2013)**

[Κύρια Πηγή: Πίνακας 2.1. (Trowler, 2003, pp. 50-74)]

<b>1981 - Expenditure White Paper (ανακοίνωση περικοπών που επιβάλλονται από την University Grants Committee)</b>	Οι περικοπές φτάνουν στο 15% με αποτέλεσμα να μειώνεται και ο αριθμός εισακτέων φοιτητών. Καθώς η κυβέρνηση δεν ήλεγχε τον αριθμό εισακτέων στις πολυτεχνικές σχολές (polytechnics) αυτές αύξησαν κατακόρυφα τον αριθμό σπουδαστών τους.
<b>1981 - White Paper: A New Training Initiative</b>	Το Youth Training Scheme (YTS) αντικατέστησε μια σειρά ενεργειών για άτομα ηλικίας 16-17 οι οποίοι διαφορετικά θα ήταν άνεργοι. Το 1988 οι εκπαιδευόμενοι έφτασαν τις 376.000.
<b>1983 - Education (Fees and Awards) Act</b>	Επετράπη στο υπουργείο παιδείας να απαιτεί υψηλότερα δίδακτρα στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα για αλλοδαπούς μαθητές.
<b>1985 - Jarratt Report</b>	Η αναφορά συνέστησε μια σειρά μέτρων που θα μετέτρεπαν τα πανεπιστήμια μέσω ορθολογικότερης διοίκησης σε αποδοτικά και αποτελεσματικά ιδρύματα.
<b>1985 - Green Paper: The Development of Higher Education into the 1990s</b>	Μετά τις περικοπές στις αρχές της δεκαετίας του 1980 φαίνεται να υπάρχει η σκέψη πως το κόστος λειτουργίας των ανώτατων ιδρυμάτων δικαιολογείται μέσω της διαθεσιμότητας προγραμμάτων για όλους όσοι επιθυμούν να συνεχίσουν να εκπαιδεύονται.
<b>1986 - Δημιουργείται το National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) μετά το White Paper Working Together: Education and Training</b>	Ιδρύθηκε με στόχο τη δημιουργία ενός εθνικού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων. Το σύστημα περιλάμβανε 5 επίπεδα (Level 1-basic craft έως Level 5-equivalent to postgraduate professional vocational qualifications). Το σύστημα επεκτάθηκε ώστε το 1995 περιλάμβανε σχεδόν ένα εκατομμύριο national vocational qualifications.
<b>1987 - White Paper Higher Education: Meeting the Challenge</b>	Στόχος της αναφοράς ήταν να προτείνει παρεμβάσεις που θα βοηθούσαν τη σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Ήταν η πληρέστερη επισκόπηση ανάμεσα στην Robbins Report (1963) και την Dearing Report (1997). Αρκετές από τις προτάσεις της μετατράπηκαν σε νομοθεσία με τον 1988-Education Act.
<b>1987 - Το DES/Welsh Office εκδίδει το Managing Colleges Efficiently</b>	Απαιτείται η χρήση ποσοτικών δεικτών που θα επιτρέψουν την αποτίμηση των αποτελεσμάτων. Επίσης, βελτίωση των πληροφοριών και των στατιστικών στοιχείων που παρέχουν τα πληροφοριακά συστήματα. Τέλος, απαραίτητη θεωρείται η ανεξαρτησία από πηγές εξωτερικού ελέγχου όπως η LEA.
<b>1987 - Ανακοινώνεται η πρωτοβουλία 'Επιχειρηματικότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση'</b>	Στόχος είναι παροχή στους αποφοίτους των πανεπιστημίων προσόντων που τους κάνουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την αλλαγή, να έχουν πειθώ, προσωπική ποιότητα, να είναι ανταγωνιστικοί, διαλλακτικοί και να μπορούν να αυτοαξιολογηθούν.
<b>1988 - Education Act</b>	Τα πολυτεχνεία σταματούν να ελέγχονται από τις LEAs. Ιδρύονται τα Universities Funding Council και Polytechnic and Colleges Funding Councils, τα οποία το 1992 συγχωνεύονται στην UGC (University Grants Committee). Η θητεία παύει να προστατεύει τις δουλειές των ακαδημαϊκών.
<b>1988 - White Paper Employment for the 1990s</b>	Ρυθμίζονται οι λειτουργίες των Συμβουλίων Training and Enterprise (TECs, αντίστοιχα στη Σκοτία Local Enterprise Councils –LECs) υπεύθυνων για την τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση.
<b>1988 - CBI paper Towards a Skills Revolution</b>	Η Συνομοσπονδία της Βρετανικής Βιομηχανίας (Confederation of British Industry-CBI) προσπαθεί να εισάγει τα Μόρια Κατάρτισης για τις ηλικίες 16-18. Τα μόρια κατάρτισης παρέχονται σε όσους εργάζονται, με στόχο την υψηλού επιπέδου κατάρτιση τους μέσω των εργοδοτών ή άλλων παρόχων κατάρτισης.



<b>1990 - Education (Student Loans) Act</b>	Νόμος για τα φοιτητικά δάνεια. Γίνεται μια προσπάθεια να μετακυλήσει το εκπαιδευτικό κόστος στον «καταναλωτή», με τη διευκόλυνση του να δανειοδοτηθεί για τις σπουδές του.
<b>1990 - RSA paper <i>More Means Different</i></b>	Επισημαίνει την ανάγκη διεύρυνσης της πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση.
<b>1991 - White paper <i>Higher Education: A New Framework</i></b>	Αντιμετωπίστηκε από πολλούς ως η είσοδος του σκληρού Διοικητισμού (managerialism) στα πανεπιστήμια. [ <i>Κυριαρχούν τα 3 Es: economy, efficiency and effectiveness</i> ]
<b>1991 - White paper <i>Education and Training for the Twenty-first Century</i></b>	Περιλάμβανε συστάσεις για την ανεξαρτησία των κολλεγίων και αλλαγές στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης αιτιολογούσε την ανάπτυξη των NVQs και των μορίων κατάρτισης.
<b>1992 - Further and Higher Education Act</b>	Ο πιο σημαντικός νόμος για την ανώτατη εκπαίδευση κατά τη διακυβέρνηση των Συντηρητικών (ανάλογος με τον 1988-Education Reform Act των σχολείων). Ο νόμος αφαιρεί τον έλεγχο από τις τοπικές αρχές και μετατρέπει τα διοικητικά σώματα των ιδρυμάτων σε 'further education corporations'. Η χρηματοδότηση τους θα γίνεται μέσω των 'quango' <sup>1062</sup> , και θα ελέγχονται με όρους αγοράς. Ο νόμος ιδρύει τα Further Education Funding Councils (FEFCs), αποσπά τα further education και τα sixth form colleges από τις τοπικές αρχές, ενοποιεί τη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης υπό τα Higher Education Funding Councils, εισάγει τον ανταγωνισμό μεταξύ των ιδρυμάτων για τη χρηματοδότηση και καταργεί το Council for National Academic Awards (CNAA). Επιτρέπει στα πολυτεχνεία να ονομαστούν πανεπιστήμια. Δημιουργούνται νέα χρηματοδοτικά συμβούλια: Higher Education Funding Councils και Further Education Funding Council. Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ενηλίκων απευθύνεται σε περιορισμένες κατηγορίες προγραμμάτων: επαγγελματικά προσόντα· GCSE ή GCE A/AS levels, μαθήματα προετοιμασίας για εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση, βασικές δεξιότητες στη γλώσσα, διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, βασικές αρχές μαθηματικών.
<b>November 1993 - 'Autumn Statement' για τη χρηματοδότηση</b>	Η κυβέρνηση ανακοίνωσε 45% περικοπή στα δίδακτρα των φοιτητών. Δεν επέτρεψε στα πανεπιστήμια να μεταβάλλουν τον αριθμό εισακτέων (επιβολή προστίμου). Το 1994 οι προσφερόμενες θέσεις μειώθηκαν κατά 10.000. Οι χορηγίες όλων των ειδών μειώνονται.
<b>1994 - White Paper <i>Competitiveness</i></b>	Προτείνει ένα μοντέρνο σχήμα μαθητείας που θα οδηγήσει τους ενεχομένους σε επίπεδο προσόντων 3 στο NVQ. Το διατιθέμενο ποσό προσδιορίζεται στα £300 εκατομμύρια.
<b>1996 - Dearing Report 'Qualifications for 16 to 19 Year Olds'</b>	Η αναφορά επικεντρώνεται σε απλοποιήσεις που θα βοηθήσουν στην ομαλή λειτουργία της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (π.χ. ενοποίηση φορέων και διπλωμάτων που θα πρέπει να ανήκουν ξεκάθαρα σε κάποιο επίπεδο του NVQ).
<b>1996 - Education (Student Loans) Act</b>	Επιτρέπεται στους σπουδαστές να δανείζονται από εμπορικές τράπεζες με τους ίδιους όρους της Εταιρείας Φοιτητικών Δανείων (Student Loans Company).
<b>1997 - Εκλογή της Κυβέρνησης των Εργατικών. Kennedy Report <i>Learning Works</i></b>	Πρότεινε την επέκταση της μεταλυκειακής εκπαίδευσης, ευελπιστώντας στον ενισχυμένο ρόλο της κυβέρνησης, ώστε να επιφέρει οικονομική ευημερία και κοινωνική συνοχή.
<b>1997 - Dearing Report 'Higher Education in the learning society'</b>	Οι νέες χρηματοδοτικές ρυθμίσεις της κυβέρνησης των Εργατικών μετατόπισαν το φορτίο της χρηματοδότησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης στους ίδιους τους σπουδαστές. Ανακοινώνονται δίδακτρα φοίτησης £1000 ανά έτος, αρχίζοντας από το 1998. Επίσης, αύξηση του συνολικού αριθμού εισακτέων στα πανεπιστήμια κατά 500.000. Η αναφορά συνιστά την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης, τη συνεργασία μεταξύ των

<sup>1062</sup> quango: quasi-autonomous non-governmental organisation

	<p>πανεπιστημίων, την αναθεώρηση του πλαισίου προσόντων, πρόβλεψη για δια βίου μάθηση, βελτίωση της διδασκαλίας και εισαγωγή περισσότερο των ICT, επιλεκτικότητα στη χρηματοδότηση της έρευνας και τέλος οι στόχοι και τα αποτελέσματα να είναι ξεκάθαρα σε σπουδαστές, εργαζόμενους και όλους τους ενεχομένους.</p>
<p><b>Σεπτέμβριος 1997 - Ανακοίνωση επιπλέον £165 εκατομμυρίων για την ανώτατη εκπαίδευση</b></p>	<p>Προσπάθεια να αντισταθμιστεί το χρηματοδοτικό κενό στην ανώτατη εκπαίδευση. Το κενό αυτό προέκυψε από ανεπαρκή κυβερνητική χρηματοδότηση σε συνδυασμό με το μεγάλο αριθμό των ιδρυμάτων και των σπουδαστών.</p>
<p><b>Νοέμβριος 1997 - Ανακοίνωση επιπλέον £83 εκατομμυρίων για τη μεταλυκειακή εκπαίδευση</b></p>	<p>Προσπάθεια να βοηθηθεί η μεταλυκειακή εκπαίδευση που αντιμετώπιζε αυξημένα οικονομικά προβλήματα.</p>
<p><b>Φεβρουάριος 1998 - <i>The Learning Age Green Paper on lifelong learning</i></b></p>	<p>Εδώ αποτυπώνεται το όραμα της κυβέρνησης για τη δημιουργία μιας κοινωνίας μάθησης (learning society) όπου συμμετοχοί θα είναι όλοι ανεξαρτήτως background. Τα βασικά σημεία του Paper είναι: 500.000 περισσότεροι άνθρωποι στη μεταλυκειακή και ανώτατη εκπαίδευση, περισσότεροι άνθρωποι μετά την ηλικία των 16 που συνεχίζουν να σπουδάζουν, οικονομική ενίσχυση για τον βασικό εγγραμματοισμό, ενεργός συμμετοχή των εταιρειών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, ισότητα στην αξία ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εκπαίδευσης κ.α.</p>
<p><b>1998 - Education (Student Loans) Act</b></p>	<p>Μεταφορά των φοιτητικών δανείων από το δημόσιο στον ιδιωτικό τομέα με συνθήκες που ορίστηκαν από την κυβέρνηση.</p>
<p><b>1998 - Teaching and Higher Education Act</b></p>	<p>Ορίζει νέους διακανονισμούς για τη χρηματοδότηση των φοιτητών της ανώτατης εκπαίδευσης, θεσμοθετεί για το χρόνο απουσίας από την εργασία για επιμορφωτικούς λόγους, δίνει δικαιοδοσίες στα χρηματοδοτικά συμβούλια, τέλος θεσμοθετεί για να ρυθμίσει θέματα με τον 'πανεπιστημιακό τίτλο' που είχαν εγερθεί από την Dearing Report.</p>
<p><b>Budget March 1998</b></p>	<p>Εξαγγέλθηκαν άλλα £250 εκατομμύρια, ανεβάζοντας το σύνολο σε έξι £2.5 δισεκατομμύρια από την ημέρα ανάληψης της εξουσίας από τους Εργατικούς. Κρίθηκε αναγκαίο να διατεθούν περισσότερα χρήματα σε δεξιότητες πληροφορικού εγγραμματοισμού, καθώς και για έρευνα και εμπορική ανάπτυξη. Μέρος των £100 εκατομμυρίων που θα διατεθούν για τους μεγαλύτερους από 25 ετών ανέργους θα χρησιμοποιηθούν για εκπαίδευση και κατάρτιση.</p>
<p><b>July 1988 - Ανακοίνωση της Συνοπτικής Αναφοράς Εξόδων</b></p>	<p>£445 εκατομμύρια επιπλέον για την ανώτατη εκπαίδευση στο διάστημα 1998-2000. Αύξηση κατά £1.4 δισεκατομμύρια στην τριετία για την πανεπιστημιακή έρευνα. Η μεταλυκειακή εκπαίδευση λαμβάνει επιπλέον £225 εκατομμύρια.</p>
<p><b>November 1988 - Ανακοίνωση της επέκτασης της μεταλυκειακής εκπαίδευσης</b></p>	<p>Επιπλέον £584 εκατομμύρια για τη μεταλυκειακή εκπαίδευση με στόχο την παράλληλη αύξηση των σπουδαστών κατά 200.000. Οι στόχοι ποικίλουν· οι βασικότεροι είναι: η διεύρυνση της συμμετοχής, η βελτίωση της διδασκαλίας και της διοίκησης, η ενίσχυση των ICT και η οικονομική υποστήριξη των σπουδαστών.</p>
<p><b>1999 (4 March) - The Higher Education Funding Council for England (HEFCE) earmarks £95 million out of the next year's settlement to encourage more places for poorer students</b></p>	<p>Στόχος της ενέργειας, από την οποία ευνοούνται κυρίως τα 'νέα' πανεπιστήμια, είναι η διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση.</p>
<p><b>July 1999 - <i>Learning to Succeed: A New Framework for Post-16 Education White Paper</i></b></p>	<p>Προτείνει τη δημιουργία ενός Learning and Skill Council για την Αγγλία το 2001, νέο σύστημα χρηματοδότησης και σχεδιασμού της μετά-υποχρεωτικής εκπαίδευσης μέσω των Regional Development Agencies (RDAs), νέους κανονισμούς επιθεώρησης μέσω του OFSTED, εκπαιδευτική υποστήριξη για όσους είναι πάνω από 16, προαγωγή της δια βίου</p>

	εκπαίδευσης κ.α.
<b>June 1999 - Bett Report on pay and conditions in UK higher education</b>	Πρόταση για σύσταση ενός ανεξάρτητου σώματος επισκόπησης πληρωμών, που θα ασχολείται με προβλήματα αμοιβών των γυναικών της ανώτατης εκπαίδευσης και τη σχέση των ακαδημαϊκών αμοιβών με αυτές άλλων επαγγελματιών.
<b>15 February 2000 - David Blunkett delivers Greenwich speech</b>	Ιδέες για το μέλλον της ανώτατης εκπαίδευσης· με την παγκοσμιοποίηση, τις ICT και την οικονομία της γνώσης να πρωτοστατούν.
<b>Mid-October 2000 - DfEE publishes EUniversity report</b>	Πρόταση για ίδρυση ενός συνεργατικού e-university που θα ανταγωνιστεί τα ξένα πανεπιστήμια
<b>November 2000 - HEFCE reports seven thousand full-time university places unfilled</b>	Μείωση στον αριθμό αιτήσεων των σπουδαστών που οφείλεται στην οικονομική κρίση και στην επιβολή διδάκτρων.
<b>2000 - Scottish Parliament act</b>	Κατάργηση ή/και μείωση των διδάκτρων στα πανεπιστήμια της Σκωτίας βάση κριτηρίων.
<b>2000-2001 The Excellence Challenge</b>	Προτάσεις για διεύρυνση της Ανώτατης Εκπαίδευσης.
<b>2000 - Learning and Skills Act</b>	Ίδρυση του Learning and Skills Council για την Αγγλία και το National Council for Education and Training για την Ουαλία, καθώς και μια σειράς τοπικών συμβουλίων. Κατάργηση των TECs και FEFCs. Ιδρύει το Adult Learning Inspectorate και επεκτείνει τις δικαιοδοσίες του HM Chief Inspector στην FE (16-19 ετών). Τα συμβούλια αποκτούν προϋπολογισμό £2.6 εκατομμύρια για τη χρηματοδότηση των συστημάτων το 2002-2003. Το συμβούλιο αποκτά μια σειρά από ρόλους: είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση των ηλικιών 16-19, σχεδιάζει και θέτει προτεραιότητες, επιβλέπει την work-based κατάρτιση, επιβλέπει τα sixth-form και FE colleges κ.α.
<b>January 2003 - The future of higher education White Paper</b>	Το 2003 εκδίδεται το White Paper <i>The future of higher education</i> το οποίο καθορίζει τα σχέδια της κυβέρνησης για ριζική μεταρρύθμιση και επενδύσεις σε πανεπιστήμια και κολλέγια. Το έγγραφο περιλαμβάνει προτάσεις για αλλαγές στο φοιτητικό σύστημα χρηματοδότησης, καθώς και σχέδια για να καταστεί η ανώτατη εκπαίδευση πιο προσιτή σε περισσότερους νέους.
<b>2004 Higher Education Act</b>	Ο νόμος λαμβάνει μέτρα για την έρευνα στις τέχνες και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, τα παράπονα των σπουδαστών για τα ανώτατα ιδρύματα, τα δίδακτρα των σπουδαστών, προβλέπει το διορισμό ενός "Director of Fair Access to Higher Education", τέλος λαμβάνει μέτρα για τις επιδοτήσεις και τα σπουδαστικά δάνεια.
<b>March 2006 - Further Education: Raising Skills, Improving Life Chances White Paper</b>	Ένα White Paper ορόσημο που δημοσιεύθηκε το 2006 ως απάντηση της κυβέρνησης στην έκθεση Foster του 2005 για τη μεταλυκειακή εκπαίδευση (FE). Υποστηρίζει πως ο ρόλος και ο σκοπός της μεταλυκειακής εκπαίδευσης είναι η κατάρτιση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων.
<b>2007 Further Education and Training Act</b>	Ο νόμος υλοποιεί τις προτάσεις του White Paper <i>Further Education: Raising Skills, Improving Life Chance</i> του 2006.
<b>June 2011 - Higher Education: Students at the Heart of the System White Paper</b>	Το White Paper αναφέρει πως τα ιδρύματα πρέπει να προσφέρουν καλύτερη εμπειρία στους φοιτητές με τη βελτίωση της διδασκαλίας, της αξιολόγησης, της ανάδρασης και της προετοιμασίας για τον κόσμο της αγοράς εργασίας.

## Παράρτημα IV: U.K - Ofsted: SCIs & HMCI (1974 - σήμερα)

[Πηγές: Site Υπουργείου Παιδείας (<https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>), Ofsted (<https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>)]

### Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England

Ο “Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills” (συναντάται και με τη συντομογραφία HMCI) είναι ο επικεφαλής του Ofsted. Τον Ιανουάριο του 2012 στη θέση τοποθετήθηκε ο Sir Michael Wilshaw.

### SCIs και HMCI

Ο τίτλος *Her Majesty's Chief Inspector of Schools* (HMCI) δημιουργήθηκε μαζί με το *Office for Standards in Education* (Ofsted). Πριν την ίδρυση του Ofsted το 1992, αυτός που ήταν επικεφαλής του πρόδρομου οργανισμού (HM Inspectorate of Schools), ήταν ο *Senior Chief Inspector* [SCI] ο οποίος κατείχε και τη θέση του Αναπληρωτή Γραμματέα στο Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών (DfES).

- ✧ SCI Sheila Browne, 1974–83
- ✧ SCI Eric Bolton, 1983–91
- ✧ SCI Terry Melia, 1991–92
- ✧ HMCI Stewart Sutherland later Baron Sutherland of Houndwood, 1992–94
- ✧ Chris Woodhead later Sir Chris Woodhead, 1994–2000
- ✧ Mike Tomlinson later Sir Mike Tomlinson, 2000–02
- ✧ David Bell later Sir David Bell, 2002–06
- ✧ *Maurice Smith, January–October 2006 (acting)*
- ✧ Christine Gilbert, 2006–2011
- ✧ *Miriam Rosen, July–December 2011 (acting)*
- ✧ Sir Michael Wilshaw, January 2012–December 2016
- ✧ Amanda Spielman, January 2017–onwards

## Παράρτημα V: Αγγλικά και Ελληνικά Κυβερνητικά Σχήματα (1900-2015) & Υπουργοί Παιδείας (1974-2015)

### Αγγλικές κυβερνήσεις στο διάστημα 1900-2015

[Πηγές: Το βιβλίο του Clyde Chitty “Education Policy in Britain” (Chitty, 2009a), Το Site του Βρετανικού Κοινοβουλίου <http://www.parliament.uk>, Το βιβλίο του William Arthur Speck “Συνοπτική Ιστορία της Βρετανίας 1707-1970” (Speck, 1995), Το βιβλίο του Kenneth Morgan “The Oxford History of Britain” (Morgan, 1993a), Το βιβλίο του David McDowall “An Illustrated History of Britain” (McDowall, 2006)]

Date	Head of Government	Governing Party	Ministry	Monarch
1895	The Marquess of Salisbury	Conservative and Unionist	Unionist Government 1895–1905	Victoria
1901				
1902	Arthur Balfour			Edward VII
1905	Sir Henry Campbell-Bannerman	Liberal	Liberal Government 1905–1915	Edward VII
1908	Herbert Henry Asquith			
1910				
1915			Second Asquith Ministry	George V
1916	David Lloyd George	Coalition	Lloyd George Ministry	
1919				
1922	Andrew Bonar Law	Conservative	Conservative Government 1922–1924	
1923	Stanley Baldwin			
1924	Ramsay MacDonald	Labour	First MacDonald Ministry	

1924	Stanley Baldwin	Conservative	Second Baldwin Ministry	
1929	Ramsay MacDonald	Labour	Second MacDonald Ministry	
1931		National	First National Ministry	
1931			Second National Ministry	
1935			Stanley Baldwin	
1936				
1936				
1937	Neville Chamberlain	National	Fourth National Ministry	
1939			Chamberlain War Ministry	
1940	Winston Churchill	Coalition	Churchill War Ministry	
1945		National	Churchill Caretaker Ministry	
1945	Clement Attlee	Labour	Attlee Ministry	
1951	Sir Winston Churchill	Conservative	Third Churchill Ministry	Elizabeth II
1952				
1955	Sir Anthony Eden		Eden Ministry	
1957	Harold Macmillan		Conservative Government 1957–1964	
1963	Sir Alec Douglas-Home			

1964	Harold Wilson	Labour	First Wilson Ministry
1970	Edward Heath	Conservative	Heath Ministry
1974	Harold Wilson	Labour	Labour Government 1974–79
1976	James Callaghan		
1979	Margaret Thatcher	Conservative	First Thatcher Ministry Second Thatcher Ministry Third Thatcher Ministry
1990	John Major		Major Ministry
1997	Tony Blair	Labour	Blair Ministry
2007	Gordon Brown		Brown Ministry
2010	David Cameron	Coalition	First Cameron Ministry
2015		Conservative	Second Cameron Ministry

### Αγγλία: Υπουργοί Παιδείας<sup>1063</sup> Κυβερνήσεων από το 1974 - 2015

Date	Head of Government	Governing Party	Ministry	Secretaries of State - Ministers
1974	Harold Wilson	Labour	Labour Government 1974–79	<b>Reginald Prentice</b> (5 March 1974-10 June 1975) <i>Gerald Fowler</i> (8 March 1974)

<sup>1063</sup> Το 1964 το 'Ministry of Education' μετονομάστηκε σε 'Department of Education and Science (DES)' και ο 'Minister' έγινε 'Secretary of State for Education and Science'. Το όνομα του υπουργείου άλλαξε αρκετές φορές από τότε:

- 1992 Department for Education (DFE)
- 1995 Department for Education and Employment (DfEE)
- 2001 Department for Education and Skills (DfES)
- 2007 Department for Children, Schools and Families (DCSF) and Department for Innovation, Universities and Skills (DIUS)
- 2010 Department for Education (DfE)

				<p><i>Norman Crowther Hunt</i> (18 October 1974)</p> <p><b>Fred Mulley</b> (10 June 1975-10 September 1976)</p> <p><i>Gerald Fowler</i> (23 January 1976)</p>
1976	James Callaghan			<p><b>Shirley Williams</b> (10 September 1976-4 May 1979)</p> <p><i>Gordon Oakes</i> (10 September 1976)</p>
1979	Margaret Thatcher	Conservative	<p>First Thatcher Ministry Second Thatcher Ministry Third Thatcher Ministry</p>	<p><b>Mark Carlisle</b> (5 May 1979-14 September 1981)</p> <p><i>The Baroness Young</i> (7 May 1979 – 14 September 1981)</p> <p><i>Paul Channon</i> (5 January 1981 – 13 June 1983)</p> <p><b>Sir Keith Joseph, Bt</b> (14 September 1981-21 May 1986)</p> <p><i>Paul Channon</i> (5 January 1981 – 13 June 1983)</p> <p><b>Kenneth Baker</b> (21 May 1986-24 July 1989)</p> <p><i>Angela Rumbold</i> (10 September 1986 – 24 July 1990)</p> <p><b>John MacGregor</b> (24 July 1989-2 November 1990)</p> <p><i>Timothy Eggar</i> 24 July 1990</p>
1990	John Major		Major Ministry	<p><b>Kenneth Clarke</b> (2 November 1990-10 April 1992)</p> <p><i>Timothy Eggar</i> 14 April 1992</p> <p><b>John Patten</b> (10 April 1992-20 July 1994)</p> <p><i>The Baroness Blatch</i> (14 April 1992 – 20 July 1994)</p> <p><b>Gillian Shephard</b></p>



				<p>(20 July 1994-2 May 1997) <i>Eric Forth</i></p> <p>(20 July 1994 – 2 May 1997) <i>The Lord Henley</i></p> <p>(6 July 1995 – 2 May 1997)</p>
1997	Tony Blair	Labour	Blair Ministry	<p><b>David Blunkett</b> (2 May 1997-8 June 2001) <i>Estelle Morris</i> (18 July 1998 – 11 June 2001)</p> <p><b>Estelle Morris</b> (8 June 2001-24 October 2002) <i>Stephen Timms</i> (11 June 2001 – 24 October 2002) <i>Margaret Hodge</i> (11 June 2001 – 13 June 2003)</p> <p><b>Charles Clarke</b> (24 October 2002-15 December 2004) <i>David Miliband</i> (24 October 2002 – 16 December 2004) <i>Margaret Hodge</i> (11 June 2001 – 13 June 2003) <i>Alan Johnson</i> (13 June 2003 – 8 September 2004) <i>Kim Howells</i> (8 September 2004 – 11 May 2005)</p> <p><b>Ruth Kelly</b> (15 December 2004-5 May 2006) <i>Stephen Twigg</i> (16 December 2004 – 6 May 2005) <i>Kim Howells</i> (8 September 2004 – 11 May 2005)</p> <p><b>Alan Johnson</b> (5 May 2006-27 June 2007) <i>Jacqui Smith</i> (6 May 2005 – 5 May 2006) <i>Jim Knight</i></p>

				<i>(5 May 2006 – 27 June 2007)</i> <i>Bill Rammell</i> <i>(11 May 2005 – 27 June 2007)</i>
2007	Gordon Brown		Brown Ministry	<b>Ed Balls</b> (28 June 2007-11 May 2010)
2010	David Cameron	Coalition	First Cameron Ministry	<b>Michael Gove</b> (11 May 2010-15 July 2014) <i>David Willetts</i>
2015		Conservative	Second Cameron Ministry	<b>Nicky Morgan</b> (15 July 2014-Incumbent)

### Ελληνικές κυβερνήσεις στο διάστημα 1900-2015

[Πηγές: Το βιβλίο των Κολιόπουλου, Ι. et al. «Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου» (Κολιόπουλος, Σβολόπουλος, Χατζηβασιλείου, Νημάς, & Σχολινάκη-Χελιώτη, 2012), Το βιβλίο των Λούβη, Ε., & Ξιφαρά, Δ. Χ. «Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου» (Λούβη & Ξιφαράς, 2012), Το βιβλίο του Δ. Σιούφα «ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗΣ 1974-2011» (Σιούφας, 2012), Το Site του Ελληνικού Κοινοβουλίου <https://www.hellenicparliament.gr>, Το Site της Γενικής Γραμματείας της Κυβέρνησης <http://www.ggk.gov.gr>, Το Site της Γενικής Γραμματείας Νομικών και Κοινοβουλευτικών Θεμάτων <https://gslegal.gov.gr/>]

Έτος	Πρωθυπουργός	Κόμμα	Κυβέρνηση	Βασιλιάς/Πρόεδρος της Δημοκρατίας
1924	Αλέξανδρος Παπαναστασίου		Κυβέρνηση Αλεξάνδρου Παπαναστασίου. Διορισμός ύστερα από την παραίτηση της κυβέρνησης Καφαντάρη. Στις 25 Μαρτίου 1924 με Ψήφισμα της Δ΄ Συντακτικής Συνέλευσης κηρύσσεται έκπτωτη η βασιλική Δυναστεία, εγκαθιδρύεται η αβασίλευτη Δημοκρατία και προκηρύσσεται δημοψήφισμα.	Γεώργιος Β΄
			Δημοψήφισμα του 1924	
1924	Θεμιστοκλής Σοφούλης		Κυβέρνηση Θεμιστοκλή Σοφούλη	
1924	Ανδρέας Μιχαλακόπουλος		Κυβέρνηση Ανδρέα Μιχαλακόπουλου	
1925	Θεόδωρος Πάγκαλος		Κυβέρνηση Θεόδωρου Πάγκαλου μετά το Κίνημα Πάγκαλου 25ης Ιουνίου 1925. Δικτατορία του Πάγκαλου μετά τις 4 Ιανουαρίου 1926	
1926	Αθανάσιος Ευταξίας		Κυβέρνηση Αθανασίου Ευταξία, προσπάθεια για πολιτικοποίηση της Δικτατορίας του Πάγκαλου	
1926	Γεώργιος Κονδύλης		Κυβέρνηση Γεωργίου Κονδύλη και Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1926. «Επαναστατική» κυβέρνηση μετά το Κίνημα Κονδύλη 22ης Αυγούστου 1926.	
1926	Αλέξανδρος Ζαΐμης		Κυβέρνηση Αλέξανδρου Ζαΐμη 1926	
			Κυβέρνηση Αλέξανδρου Ζαΐμη 1927	
			Κυβέρνηση Αλέξανδρου Ζαΐμη 1928	
1928	Ελευθέριος Βενιζέλος		Κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου 1928 και Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1928	
			Κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου Ιουνίου 1929	
			Κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου Δεκεμβρίου 1929 και 4η πτώχευση της Ελλάδας	

1932	Αλέξανδρος Παπαναστασίου		Κυβέρνηση Αλέξανδρου Παπαναστασίου
1932	Ελευθέριος Βενιζέλος		Κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου 1932 και Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1932.
1932	Παναγής Τσαλδάρης		Κυβέρνηση Παναγή Τσαλδάρη 1932
1933	Ελευθέριος Βενιζέλος		Κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου 1933 και Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1933
1933	Αλέξανδρος Οθωναίος		Κυβέρνηση Αλέξανδρου Οθωναίου
1933	Παναγής Τσαλδάρης		Κυβέρνηση Παναγή Τσαλδάρη 1933 και Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1935
1935	Γεώργιος Κονδύλης		Κυβέρνηση Γεωργίου Κονδύλη. Πραξικόπημα Επαναστατικής Επιτροπής (Παπάγος, Οικονόμου, Ρέππας) και υπόδειξη νέας κυβέρνησης, που ορκίζεται ενώπιον της Ε΄ Συντακτικής Συνέλευσης. Με Ψήφισμα της τελευταίας καταργείται η αβασίλευτη Δημοκρατία και προκηρύσσεται δημοψήφισμα.
			Δημοψήφισμα του 1935
1935	Κωνσταντίνος Δεμερτζής		Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Δεμερτζή. Διορισμός του Κ. Δεμερτζή από τον Βασιλέα Γεώργιο Β΄ για τη διεξαγωγή εκλογών, ύστερα από την επιστροφή του τελευταίου στη χώρα και την παραίτηση της κυβέρνησης Κονδύλη.
			Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1936.
1936	Ιωάννης Μεταξάς		Κυβέρνηση Ιωάννη Μεταξά. Διορισμός ύστερα από τον θάνατο του Κ. Δεμερτζή. Στις 4 Αυγούστου 1936 εγκαθιδρύει δικτατορία με τη συγκατάθεση του Βασιλέα Γεωργίου Β΄.
1941	Αλέξανδρος Κορυζής		Κυβέρνηση Αλέξανδρου Κορυζή. Διορισμός ύστερα από τον θάνατο του Ι. Μεταξά.
			Ύστερα από τον θάνατο του Πρωθυπουργού Αλ. Κορυζή και για το διάστημα 18-20 Απριλίου, καθήκοντα Πρωθυπουργού άσκησε ο πρώτος τη τάξει Υπουργός Δικαιοσύνης Άγις Ταμπακόπουλος, ενώ για το διάστημα 20-21 Απριλίου ο Αντιπρόεδρος του Υπουργικού Συμβουλίου και Υπουργός Ναυτικών Υποναύαρχος Αλ. Σακελλαρίου.
1941	Εμμανουήλ Τσουδερός		Κυβέρνηση Εμμανουήλ Τσουδερού, με έδρα αρχικά την Αθήνα και, μετά τις 23 Απριλίου, τα Χανιά.
1941	Γεώργιος Τσολάκογλου		Κυβέρνηση Γεωργίου Τσολάκογλου
1942	Κωνσταντίνος		Κυβέρνηση Κωνσταντίνου

	Λογοθετόπουλος		Λογοθετόπουλου
1943	Ιωάννης Ράλλης		Κυβέρνηση Ιωάννη Ράλλη
1945	Γεώργιος Παπανδρέου		Κυβέρνηση Γεωργίου Παπανδρέου Εθνικής Ενότητας. Ο Πρωθυπουργός παρέμεινε στη θέση του χωρίς να επαναδιοριστεί, ενώ διορίστηκαν νέοι υπουργοί.
1945	Νικόλαος Πλαστήρας		Κυβέρνηση Νικολάου Πλαστήρα 1945. Διορισμός από τον Αντιβασιλέα Αρχιεπίσκοπο Αθηνών Δαμασκηνό, ύστερα από την παραίτηση της κυβέρνησης Παπανδρέου.
1945	Πέτρος Βούλγαρης		Κυβέρνηση Πέτρου Βούλγαρη Απριλίου 1945. Διορισμός από τον Αντιβασιλέα Αρχιεπίσκοπο Αθηνών Δαμασκηνό, ύστερα από την παραίτηση της κυβέρνησης Πλαστήρα.
			Κυβέρνηση Πέτρου Βούλγαρη Αυγούστου 1945. Επαναδιορισμός από τον Αντιβασιλέα Αρχιεπίσκοπο Αθηνών Δαμασκηνό, για σχηματισμό υπηρεσιακής υπερκομματικής κυβέρνησης.[14]
1945	Αρχιεπίσκοπος Αθηνών Δαμασκηνός		Κυβέρνηση Αρχιεπισκόπου Αθηνών Δαμασκηνού. Ανάλυση της προεδρίας της κυβέρνησης από τον ίδιο τον Αντιβασιλέα, λόγω της αδυναμίας σχηματισμού πολιτικής κυβέρνησης, ύστερα από την παραίτηση της υπηρεσιακής κυβέρνησης Βούλγαρη.
1945	Παναγιώτης Κανελλόπουλος		Κυβέρνηση Παναγιώτη Κανελλόπουλου 1945. Διορισμός από τον Αντιβασιλέα Αρχιεπίσκοπο Αθηνών Δαμασκηνό, ύστερα από την παραίτηση της κυβέρνησής του.
1946	Θεμιστοκλής Σοφούλης	Κόμμα των Φιλελευθέρων	Κυβέρνηση Θεμιστοκλή Σοφούλη 1945. Διορισμός από τον Αντιβασιλέα Αρχιεπίσκοπο Αθηνών Δαμασκηνό, ύστερα από την παραίτηση της κυβέρνησης Κανελλόπουλου.
1946	Παναγιώτης Πουλίτσας		Κυβέρνηση Παναγιώτη Πουλίτσα. Διορισμός του Προέδρου του Συμβουλίου της Επικρατείας από τον Αντιβασιλέα Αρχιεπίσκοπο Αθηνών Δαμασκηνό, μέχρι την εκλογή αρχηγού του Λαϊκού Κόμματος, το οποίο διέθετε την πλειοψηφία ύστερα από τις εκλογές.
1946	Κωνσταντίνος Τσαλδάρης	Λαϊκό Κόμμα	Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Τσαλδάρη Απριλίου 1946. Διορισμός από τον Αντιβασιλέα Αρχιεπίσκοπο Αθηνών Δαμασκηνό, ύστερα από την εκλογή του ως αρχηγού του Λαϊκού Κόμματος και την παραίτηση της κυβέρνησης Πουλίτσα.

			Δημοψήφισμα του 1946	
			Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Τσαλδάρη Οκτωβρίου 1946. Επαναδιορισμός από τον ίδιο τον Βασιλέα Γεώργιο Β΄, ύστερα από την επιστροφή του τελευταίου στη χώρα.	
1947	Δημήτριος Μάξιμος		Κυβέρνηση Δημητρίου Μαξίμου	Παύλος
1947	Κωνσταντίνος Τσαλδάρης	Λαϊκό Κόμμα	Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Τσαλδάρη 1947	
1948	Θεμιστοκλής Σοφούλης	Στήριξη: Λαϊκό Κόμμα, Κόμμα των Φιλελευθέρων και άλλα μικρότερα κόμματα του Κέντρου και της Δεξιάς	Κυβέρνηση Θεμιστοκλή Σοφούλη 1947. Διορισμός ύστερα από την παραίτηση της κυβέρνησης Τσαλδάρη, προκειμένου να σχηματιστεί κυβέρνηση συνεργασίας εν όψει του Εμφυλίου Πολέμου.	
			Κυβέρνηση Θεμιστοκλή Σοφούλη 1948. Επαναδιορισμός.	
			Κυβέρνηση Θεμιστοκλή Σοφούλη Ιανουάριος 1949. Επαναδιορισμός.	
			Κυβέρνηση Θεμιστοκλή Σοφούλη Απρίλιος 1949. Επαναδιορισμός.	
			Ύστερα από τον θάνατο του Πρωθυπουργού Θ. Σοφούλη και για το διάστημα 24-30 Ιουνίου, καθήκοντα Πρωθυπουργού άσκησε ο Αντιπρόεδρος του Υπουργικού Συμβουλίου Αλ. Διομήδης.	
1950	Αλέξανδρος Διομήδης	Στήριξη: Λαϊκό Κόμμα, Κόμμα Φιλελευθέρων και άλλα μικρότερα κόμματα του Κέντρου και της Δεξιάς	Κυβέρνηση Αλέξανδρου Διομήδη. Διορισμός ύστερα από τον θάνατο του Θ. Σοφούλη.	
1950	Ιωάννης Θεοτόκης	Υπηρεσιακή κυβέρνηση	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Ιωάννη Θεοτόκη και Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1950	
1950	Σοφοκλής Βενιζέλος	Κόμμα Φιλελευθέρων	Κυβέρνηση Σοφοκλή Βενιζέλου Μάρτιος 1950	
1950	Νικόλαος Πλαστήρας	ΕΠΕΚ, συνασπισμός του Κέντρου	Κυβέρνηση Νικολάου Πλαστήρα 1950	
1950	Σοφοκλής Βενιζέλος	Κόμμα Φιλελευθέρων	Κυβέρνηση Σοφοκλή Βενιζέλου Αύγουστος 1950	
		Κόμμα Φιλελευθέρων, Συνασπισμός Κέντρου, Δεξιάς	Κυβέρνηση Σοφοκλή Βενιζέλου Σεπτέμβριος 1950	
		Κόμμα Φιλελευθέρων	Κυβέρνηση Σοφοκλή Βενιζέλου Νοέμβριος 1950 και Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1951	
1951	Νικόλαος Πλαστήρας	ΕΠΕΚ, Κόμμα Φιλελευθέρων	Κυβέρνηση Νικολάου Πλαστήρα 1951	
1952	Δημήτριος Κιουσόπουλος	Ανώτατος δικαστικός	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Δημητρίου Κιουσόπουλου	
1952	Αλέξανδρος Παπάγος	Ελληνικός Συναγεραμός, Αρχιστράτηγος στον ελληνοϊταλικό πόλεμο και τον Εμφύλιο, τιμητικά	Κυβέρνηση Αλέξανδρου Παπάγου και Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1952	

		Στρατάρχης		
1956	Κωνσταντίνος Γ. Καραμανλής	Προερχόμενος από τον Ελληνικό Συναγερμό, ίδρυσε την ΕΡΕ	Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Γ. Καραμανλή 1955 και Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1956	
1958	Κωνσταντίνος Γεωργακόπουλος	Πρόεδρος του Ερυθρού Σταυρού, υπουργός του Μεταξά	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Κωνσταντίνου Γεωργακόπουλου και Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1958	
1958	Κωνσταντίνος Γ. Καραμανλής	ΕΡΕ	Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Γ. Καραμανλή 1958	
1961	Κωνσταντίνος Δόβας	Αντιστράτηγος, υπηρετούσε στην Αυλή του Βασιλιά	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Κωνσταντίνου Δόβα και Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1961	
1961	Κωνσταντίνος Γ. Καραμανλής	ΕΡΕ	Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Γ. Καραμανλή 1961	
1963	Παναγιώτης Πιπινέλης		Κυβέρνηση Παναγιώτη Πιπινέλη	
1963	Στυλιανός Μαυρομιχάλης	Ανώτατος δικαστικός	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Στυλιανού Μαυρομιχάλη και Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1963	
1963	Γεώργιος Παπανδρέου	Ένωσις Κέντρου	Κυβέρνηση Γεωργίου Παπανδρέου 1963	
1964	Ιωάννης Παρασκευόπουλος	Υποδιοικητής της Εθνικής Τράπεζας	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Ιωάννη Παρασκευόπουλου και Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1964	
1965	Γεώργιος Παπανδρέου	Ένωσις Κέντρου	Κυβέρνηση Γεωργίου Παπανδρέου 1964	Κωνσταντίνος Β΄
1965	Γεώργιος Αθανασιάδης-Νόβας	Προερχόμενος από την ΕΚ, "Αποστάτης"	Κυβέρνηση Γεωργίου Αθανασιάδη-Νόβα	
1965	Ηλίας Τσιριμώκος	Προερχόμενος από την ΕΚ, "Αποστάτης"	Κυβέρνηση Ηλία Τσιριμώκου	
1965	Στέφανος Στεφανόπουλος	Προερχόμενος από την ΕΚ, "Αποστάτης"	Κυβέρνηση Στέφανου Στεφανόπουλου	
1967	Ιωάννης Παρασκευόπουλος	Υποδιοικητής της Εθνικής Τράπεζας	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Ιωάννη Παρασκευόπουλου	
1967	Παναγιώτης Κανελλόπουλος	ΕΡΕ	Κυβέρνηση Παναγιώτη Κανελλόπουλου 1967	
1967	Κωνσταντίνος Κόλλιας		Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Κόλλια. Πρώτη δικτατορική κυβέρνηση. Διορισμός από τον Βασιλέα Κωνσταντίνο, μετά την έκρηξη του πραξικοπήματος των Συνταγματαρχών.	
1973	Γεώργιος Παπαδόπουλος		Κυβέρνηση Γεωργίου Παπαδόπουλου. Δικτατορία. Διορισμός από τον Αντιβασιλέα Γ. Ζωιτάκη, μετά την έκρηξη του αποτυχημένου βασιλικού αντιπραξικοπήματος.	

1973	Σπυρίδων Μαρκεζίνης		Κυβέρνηση Σπυρίδωνος Μαρκεζίνη. Μεταβατική Κυβέρνηση. Διορισμός από τον Δικτάτορα - Πρόεδρο της Δημοκρατίας Γεώργιο Παπαδόπουλο μετά το Δημοψήφισμα του 1973 στο πλαίσιο του Σχεδίου φιλελευθεροποίησης του Δικτατορικού Καθεστώτος, Στόχος της Κυβέρνησης η διεξαγωγή Βουλευτικών Εκλογών τον Φεβρουάριο του 1974. Ανατράπηκε από το πραξικόπημα του Δημητρίου Ιωαννίδη.	Γ. Παπαδόπουλος
1974	Αδαμάντιος Ανδρουτσόπουλος		Κυβέρνηση Αδαμαντίου Ανδρουτσόπουλου. Διορισμός από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας Φ. Γκιζίκη, μετά την έκρηξη του πραξικοπήματος του Δ. Ιωαννίδη.	Φ. Γκιζίκης
1974	Κωνσταντίνος Γ. Καραμανλής	De facto κυβέρνηση από στελέχη των προδικτατορικών κομμάτων (ΕΡΕ και Ένωση Κέντρου) και μερικά στελέχη του αντιδικτατορικού αγώνα.	Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1974	Μιχαήλ Στασινόπουλος
		Νέα Δημοκρατία	Δημοψήφισμα του 1974	
			Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Γ. Καραμανλή 1977	
1977		Νέα Δημοκρατία	Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1977	Κωνσταντίνος Τσάτσος
1980	Γεώργιος Ράλλης	Νέα Δημοκρατία	Κυβέρνηση Γεωργίου Ράλλη. Διορισμός ύστερα από την παραίτηση της κυβέρνησης Καραμανλή.	Κωνσταντίνος Καραμανλής
1981	Ανδρέας	ΠΑΣΟΚ	Κυβέρνηση Ανδρέα Παπανδρέου 1981	Κωνσταντίνος Καραμανλής
1985	Παπανδρέου		Κυβέρνηση Ανδρέα Παπανδρέου 1985	
1989	Τζαννής Τζαννετάκης	Νέα Δημοκρατία, Συνασπισμός της Αριστεράς και της Προόδου (συμπεριλ. ΚΚΕ)	Κυβέρνηση Τζαννή Τζαννετάκη	Χρήστος Σαρτζετάκης
			Ελληνικές βουλευτικές εκλογές Ιουνίου 1989	
1989	Ιωάννης Γρίβας	Υπηρεσιακή κυβέρνηση	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Ιωάννη Γρίβα. Διορισμός του Προέδρου του Αρείου Πάγου για διεξαγωγή εκλογών, ύστερα από την παραίτηση της κυβέρνησης Τζαννετάκη.	
1989	Ξενοφών Ζολώτας	Νέα Δημοκρατία, ΠΑΣΟΚ, Συνασπισμός της Αριστεράς και της Προόδου (συμπεριλ. ΚΚΕ)	Οικουμενική κυβέρνηση Ξενοφώντα Ζολώτα	
			Ελληνικές βουλευτικές εκλογές Νοεμβρίου 1989	



1990	Κωνσταντίνος Μητσοτάκης	Νέα Δημοκρατία με στήριξη από τη Δημοκρατική Ανανέωση μέχρι τις 19 Ιουλίου 1990 οπότε ο βουλευτής της Δημοκρατικής Ανανέωσης Θεόδωρος Κατσίκης που στήριζε την κυβέρνηση, προσχώρησε στη Νέα Δημοκρατία.	Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Μητσοτάκη	Κωνσταντίνος Καραμανλής
			Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1990	
1993	Ανδρέας Παπανδρέου	ΠΑΣΟΚ	Κυβέρνηση Ανδρέα Παπανδρέου 1993 Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1993 Ύστερα από την ατομική παραίτηση του Πρωθυπουργού Α. Παπανδρέου και για το διάστημα 17-22 Ιανουαρίου 1996, καθήκοντα Πρωθυπουργού άσκησε ο πρώτος τη τάξει Υπουργός Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης Απ.-Αθ. Τσοχατζόπουλος.	Κωνσταντίνος Στεφανόπουλος
1996	Κωνσταντίνος Σημίτης	ΠΑΣΟΚ	Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Σημίτη 1996 (Ιανουάριος). Εκλογή από την Κοινοβουλευτική Ομάδα του ΠΑ.ΣΟ.Κ., ύστερα από παραίτηση του Πρωθυπουργού Α. Παπανδρέου. Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 1996	
2000			Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Σημίτη 2000 Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 2000	Κωνσταντίνος Καραμανλής
2004	Κωνσταντίνος Α. Καραμανλής	Νέα Δημοκρατία	Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Α. Καραμανλή 2004 Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 2004	
2007			Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Α. Καραμανλή 2007 Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 2007	Κάρολος Παπούλιας
2009	Γεώργιος Α. Παπανδρέου	ΠΑΣΟΚ	Κυβέρνηση Γεωργίου Α. Παπανδρέου Ελληνικές βουλευτικές εκλογές 2009	
2011	Λουκάς Παπαδήμος	ΠΑΣΟΚ, Νέα Δημοκρατία και ΛΑ.Ο.Σ (στήριξη από ΛΑ.Ο.Σ μέχρι 10/2/2012)	Κυβέρνηση Λουκά Παπαδήμου. Διορισμός ύστερα από την παραίτηση της κυβέρνησης Παπανδρέου.	Κάρολος Παπούλιας
2012	Παναγιώτης Πικραμμένος	Υπηρεσιακή κυβέρνηση	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Παναγιώτη Πικραμμένου, Προέδρου του Συμβουλίου της Επικρατείας για διεξαγωγή εκλογών, ύστερα από την αδυναμία σχηματισμού κυβέρνησης που να έχει την εμπιστοσύνη της Βουλής μετά τις Ελληνικές βουλευτικές εκλογές Μαΐου 2012.	
2012	Αντώνης Σαμαράς	Νέα Δημοκρατία, με τη στήριξη του ΠΑΣΟΚ και της ΔΗΜΑΡ (στήριξη από ΔΗΜΑΡ ως 21/6/2013)	Κυβέρνηση Αντωνίου Σαμαρά Ελληνικές βουλευτικές εκλογές Ιουνίου 2012. Την κυβέρνηση στήριξαν η ΝΔ, το ΠΑΣΟΚ και η ΔΗΜΑΡ μέχρι τον Ιούνιο του 2013 οπότε η ΔΗΜΑΡ απέσυρε τους υπουργούς της με αφορμή το κλείσιμο της ΕΡΤ.	

2015	Αλέξης Τσίπρας	ΣΥΡΙΖΑ, με τη στήριξη των ΑΝΕΛ	Κυβέρνηση Αλέξη Τσίπρα Ιανουαρίου 2015	Προκόπης Παυλόπουλος
			Ελληνικές βουλευτικές εκλογές Ιανουαρίου 2015.	
2015	Βασιλική Θάνου	Υπηρεσιακή κυβέρνηση	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Βασιλικής Θάνου 2015, μετά την παραίτηση της κυβέρνησης Τσίπρας και την αδυναμία σχηματισμού κυβέρνησης ευρύτερης αποδοχής.	
			Η πρώτη γυναίκα πρωθυπουργός στην ιστορία της Ελλάδας	
2015	Αλέξης Τσίπρας	ΣΥΡΙΖΑ, με τη στήριξη των ΑΝΕΛ	Κυβέρνηση Αλέξη Τσίπρα Σεπτεμβρίου 2015.	
			Ελληνικές βουλευτικές εκλογές Σεπτεμβρίου 2015. 2η περίοδος διακυβέρνησης.	

### Ελλάδα: Υπουργοί Παιδείας Κυβερνήσεων από το 1974 - 2015

Πρωθυπουργός	Διάρκεια	Κόμμα	Κυβέρνηση / Σημειώσεις	Υπουργός Παιδείας
Κωνσταντίνος Γ. Καραμανλής	24/7/1974 - 21/11/1974	De facto κυβέρνηση από στελέχη των προδικτατορικών κομμάτων (ΕΡΕ και Ένωσις Κέντρου) και μερικά στελέχη του αντιδικτατορικού αγώνα.	Κυβέρνηση Εθνικής Ενότητας Κωνσταντίνου Γ. Καραμανλή	Νικόλαος Λούρος
	21/11/1974- 05/01/1976	Νέα Δημοκρατία	Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Γ. Καραμανλή 1974	Παναγιώτης Ζέπος
	05/01/1976- 10/5/1980		Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Γ. Καραμανλή 1977	Γεώργιος Ράλλης
Γεώργιος Ράλλης	10 /5/1980- 17/9/1981 και 17/9/1981 - 21/10/1981	Νέα Δημοκρατία	Κυβέρνηση Γεωργίου Ράλλη. Διορισμός ύστερα από την παραίτηση της κυβέρνησης Καραμανλή.	Αθανάσιος Ταλιαδούρος
Ανδρέας Παπανδρέου	21/10/1981- 5/6/1985	ΠΑΣΟΚ	Κυβέρνηση Ανδρέα Παπανδρέου 1981	Ελευθέριος Βερυβάκης
	5/6/1985- 2/7/1989		Κυβέρνηση Ανδρέα Παπανδρέου 1985	Απόστολος Κακλαμάνης
Τζαννής Τζαννετάκης	2/7/1989- 12/10/1989	Νέα Δημοκρατία, Συνασπισμός της Αριστεράς και της Προόδου (συμπεριλ. ΚΚΕ)	Κυβέρνηση Τζαννή Τζαννετάκη	Βασίλης Κοντογιαννόπουλος

Ιωάννης Γρίβας	12/10/1989- 23/11/1989	Υπηρεσιακή κυβέρνηση	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Ιωάννη Γρίβα. Διορισμός του Προέδρου του Αρείου Πάγου για διεξαγωγή εκλογών, ύστερα από την παραίτηση της κυβέρνησης Τζαννετάκη.	Βασίλης Κοντογιαννόπουλος
Ξενοφών Ζολώτας	23/11/1989- 11/4/1990	Νέα Δημοκρατία, ΠΑΣΟΚ, Συνασπισμός της Αριστεράς και της Προόδου (συμπεριλ. ΚΚΕ)	Οικουμενική κυβέρνηση Ξενοφώντα Ζολώτα	Κώστας Σημίτης
Κωνσταντίνος Μητσοτάκης	11/4/1990- 13/10/1993	Νέα Δημοκρατία με στήριξη από τη Δημοκρατική Ανανέωση μέχρι τις 19 Ιουλίου 1990 οπότε ο βουλευτής της Δημοκρατικής Ανανέωσης Θεόδωρος Κατσίκης που στήριζε την κυβέρνηση, προσχώρησε στη Νέα Δημοκρατία.	Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Μητσοτάκη	Βασίλης Κοντογιαννόπουλος 11 Απριλίου 1990 - 10 Ιανουαρίου 1991
				Γεώργιος Σουφλιάς 10 Ιανουαρίου 1991 - 13 Οκτωβρίου 1993
Ανδρέας Παπανδρέου	13/10/1993- 17/1/1996	ΠΑΣΟΚ	Κυβέρνηση Ανδρέα Παπανδρέου 1993	Δημήτριος Φατούρος 13 Οκτωβρίου 1993 - 8 Ιουλίου 1994
				Γεώργιος Παπανδρέου 8 Ιουλίου 1994 - 25 Σεπτεμβρίου 1996
Κωνσταντίνος Σημίτης	22/1/1996 - 25/9/1996	ΠΑΣΟΚ	Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Σημίτη 1996 (Ιανουάριος). Εκλογή από την Κοινοβουλευτική Ομάδα του ΠΑ.ΣΟ.Κ., ύστερα από παραίτηση του Πρωθυπουργού Α. Παπανδρέου.	Γεώργιος Παπανδρέου 8 Ιουλίου 1994 - 25 Σεπτεμβρίου 1996

	25/9/ 1996- 13/4/2000		Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Σημίτη 1996 (Σεπτέμβριος)	Γεράσιμος Αρσένης
	13/4/2000- 10/3/2004		Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Σημίτη 2000	Πέτρος Ευθυμίου
Κωνσταντίνος Α. Καραμανλής	10/3/2004- 19/9/2007	Νέα Δημοκρατία	Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Α. Καραμανλή 2004	Μαριέτα Γιαννάκου
	19/9/2007- 6/10/2009		Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Α. Καραμανλή 2007	Ευριπίδης Στυλιανίδης
				Άρης Σπηλιωτόπουλος 8 Ιανουαρίου 2009 - 6 Οκτωβρίου 2009
Γεώργιος Α. Παπανδρέου	6/10/2009- 11/11/2011	ΠΑΣΟΚ	Κυβέρνηση Γεωργίου Α. Παπανδρέου	Άννα Διαμαντοπούλου
Λουκάς Παπαδήμος	11/11/2011- 16/5/2012	ΠΑΣΟΚ, Νέα Δημοκρατία και ΛΑ.Ο.Σ (στήριξη από ΛΑ.Ο.Σ μέχρι 10/2/2012)	Κυβέρνηση Λουκά Παπαδήμου. Διορισμός ύστερα από την παραίτηση της κυβέρνησης Παπανδρέου.	Γεώργιος Μπαμπινιώτης
Παναγιώτης Πικραμμένος	16/5/2012- 20/6/2012	Υπηρεσιακή κυβέρνηση	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Παναγιώτη Πικραμμένου, Προέδρου του Συμβουλίου της Επικρατείας για διεξαγωγή εκλογών, ύστερα από την αδυναμία σχηματισμού κυβέρνησης που να έχει την εμπιστοσύνη της Βουλής μετά τις Ελληνικές βουλευτικές εκλογές Μαΐου 2012.	Αγγελική - Ευφροσύνη Κιάου
Αντώνης Σαμαράς	20/6/2012- 25/1/2015	Νέα Δημοκρατία, με τη στήριξη του ΠΑΣΟΚ και ΔΗΜΑΡ (στήριξη από ΔΗΜΑΡ ως 21/6/2013)	Κυβέρνηση Αντωνίου Σαμαρά	Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος 21 Ιουνίου 2012 - 9 Ιουνίου 2014

				Ανδρέας Λοβέρδος 9 Ιουνίου 2014 - 25 Ιανουαρίου 2015
Αλέξης Τσίπρας	26/1/2015- 27/8/2015	ΣΥΡΙΖΑ, με τη στήριξη των ΑΝΕΛ	Κυβέρνηση Αλέξη Τσίπρα Ιανουαρίου 2015	Αριστείδης Μπαλτάς
Βασιλική Θάνου	27/8/2015- 21/9/2015	Υπηρεσιακή κυβέρνηση	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Βασιλικής Θάνου 2015, μετά την παραίτηση της κυβέρνησης Τσίπρα και την αδυναμία σχηματισμού κυβέρνησης ευρύτερης αποδοχής.	Αγγελική - Ευφροσύνη Κιάου
Αλέξης Τσίπρας	21/9/2015- 8/7/2019	ΣΥΡΙΖΑ, με τη στήριξη των ΑΝΕΛ	Κυβέρνηση Αλέξη Τσίπρα Σεπτεμβρίου 2015. Ελληνικές βουλευτικές εκλογές Σεπτεμβρίου 2015. 2η περίοδος διακυβέρνησης.	Νίκος Φίλης

## Παράρτημα VI: Ορολογία CDA-Αναλυτικά

Ανάλυση της Ορολογίας όπως αυτή προκύπτει από τα βιβλία και άρθρα του Fairclough (Fairclough & Fairclough, 2012) (Fairclough N. , 2010) (Fairclough, 1993) (Fairclough, 2001), καθώς και ανάλυση των συνιστωσών με βάση τη βιβλιογραφία της γλωσσολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας (Yule, 2010) (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011) (Μοσχονάς, 2005) (Μπασλής, 2000)

*Παραδείγματα, κάποιες λέξεις που αποτελούν ορολογία της CDA, ενδεικτικές φράσεις και ρήματα/βοηθητικά ρήματα/εγκλιτικές λέξεις χρησιμοποιούνται στα ελληνικά ή στα αγγλικά ή και στις δύο γλώσσες. Αυτό συμβαίνει είτε για να υπάρχει σύνδεση με την ακριβή ορολογία της βιβλιογραφίας είτε γιατί θεωρούμε πως θα βοηθήσει στην ανάλυσή μας, η οποία αφορά κείμενα και από τις δύο γλώσσες.*

*Στο πλαίσιο των Isabela και Norman Fairclough, για την Ανάλυση Πολιτικού λόγου υπάρχει η γνωστή διάσταση των ρητορικών θεωριών για τα είδη των κειμένων. Τα κείμενα κατηγοριοποιούνται κυρίως με βάση τα ερωτήματα "Ποιος είναι ο σκοπός του κειμένου;" και "Ποιο είναι το θέμα του κειμένου;". Η διαφορά στις κατηγοριοποιήσεις-τυπολογίες είναι ανάλογη με τη διάκριση του van Dijk ανάμεσα σε πραγματολογικές μακροδομές και υπερδομές. Ως εκ τούτου η μετάφραση των εννοιών αλλά και η χρήση υπερωνύμων (βλέπε *deliberation-practical argumentation*) παραμένει προβληματική.*

- ◆ **Interdiscursivity (or constitutive intertextuality):** δια-λογικότητα– Οι Γάλλοι αναλυτές λόγου θεωρούν πως ταυτίζεται με την έννοια 'Order of discourse'. Η σύνθεση ενός κειμένου από διάφορους λόγους και είδη. Αλλιώς, λόγοι (discourses), είδη (genres) και στυλ (styles) τροφοδοτούν ένα κείμενο και αρθρώνονται (articulate) μαζί.

### **Interdiscursivity Versus intertextuality**

1. Έκδηλη διακειμενικότητα (Manifest intertextuality) = Άλλα κείμενα βρίσκονται πρόδηλα στο υπό ανάλυση κείμενο

2. Δομημένη διακειμενικότητα ή Δια-λογικότητα (Constitutive intertextuality)= η διαμόρφωση των συμβάσεων λόγου που εμφιλοχωρούν στην παραγωγή του

Για τον Fairclough:

intertextuality=τόσο έκδηλη (manifest) όσο και δομημένη (constitutive) διακειμενικότητα (intertextuality)

interdiscursivity= δομημένη διακειμενικότητα (constitutive intertextuality) (η εστίαση βρίσκεται στις συμβάσεις του λόγου)

Στη μελέτη μας ασχολούμαστε με και μας ενδιαφέρουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της έννοιας **Interdiscursivity**:

**Genre (Είδος ή γένος):** Χρήσεις της γλώσσας που σχετίζονται με παγιωμένες κοινωνικές δραστηριότητες, όπως μια συνέντευξη για δουλειά ή μια επιστημονική δημοσίευση, διαφημίσεις, αναφορές, editorials σε εφημερίδες, ένα ποίημα, μια ανεπίσημη συζήτηση, η διαδικασία αγοράς αγαθών σε ένα κατάστημα. Μια κοινωνία, ένας οργανισμός ή ένας συγκεκριμένος τομέας του οργανισμού μοιράζονται ένα ειδικά διαμορφωμένο σύνολο ειδών λόγου, το οποίο χρησιμοποιείται για κάθε συγκεκριμένο επικοινωνιακό γεγονός μεταξύ τους (για παράδειγμα ο Κοινοβουλευτικός λόγος). Το γένος (genre) σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο είδος δραστηριότητας (activity type). Επίσης, σχετίζεται και με ένα συγκεκριμένο στυλ (style).

**Activity Type (Είδος Δραστηριότητας):** π.χ. αγορά προϊόντων από ένα κατάστημα (πελάτης-πωλητής).

**Style (Στυλ):** Τα Στυλ ποικίλουν ανάλογα με το σκοπό ('tenor' -σκοπός/σημασία/γενική έννοια/συνομιλιακός ρόλος), τρόπο ('mode' -τρόπος/στυλ), ρητορικό τρόπο ('rhetorical mode'). Για τη διάσταση του **Tenor** κάποιες από τις επιλογές μπορεί να είναι οι ακόλουθες: 'formal', 'informal', 'official', 'intimate', 'casual', σχέση ισότητας (δύο φίλοι), σχέση ανισότητας (εργοδότης-υπάλληλος) κ.λπ. Για τον τρόπο (**Mode**) έχουμε ως επιλογές κατηγοριοποίησης: written, spoken, written-to-be-spoken, written-as-if-spoken, spoken-as-if-written κ.λπ. [Υπάρχει και συνδυασμός mode & tenor: 'conversational', 'formal written', 'informal written', 'academic', 'journalistic' κ.λπ.] Για το **Rhetorical mode** οι πιο γνωστές κατηγορίες είναι: 'argumentative', 'descriptive', 'expository', 'giving information' κ.λπ.

Τα **Στυλ** αποτελούν «ταυτότητες» ή πιο ήπια «τρόπους ύπαρξης» για τη σημειωτική διάσταση –για

παράδειγμα, το να είσαι ένας «διευθυντής» με τα σημερινά δεδομένα είναι εν μέρη η υιοθέτηση του σωστού σημειωτικού στυλ (Fairclough N., 2010, p. 232).

**Discourse (count noun) -Λόγος:** Τρόπος για να αποδοθεί ένα βίωμα υπό συγκεκριμένη προοπτική (π.χ. feminist discourses). Κάποιες από τις διαστάσεις του είναι: περιεχόμενο ('content'), θέμα ('topic'), αντικείμενο του θέματος ('subject matter') κ.λπ. (Για παράδειγμα 'techno-scientific medical discourse', 'feminist discourse'. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό εμφανίζει μεγαλύτερη αυτονομία από τα υπόλοιπα. Με άλλα λόγια, είναι σημειωτικοί τρόποι κατασκευής μιας θεώρησης του κόσμου (φυσική, κοινωνική ή πνευματική) που μπορεί να αναγνωστεί υπό διαφορετική προοπτική από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Για παράδειγμα, οι ζωές των φτωχών ανθρώπων δεν ερμηνεύονται μόνο μέσω διαφορετικών λόγων που σχετίζονται με διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές (στην πολιτική, ιατρική, κοινωνική ασφάλιση, ακαδημαϊκή κοινωνιολογία) αλλά και μέσω διαφορετικών λόγων εντός της κάθε πρακτικής που αντιστοιχεί σε διαφορές θέσης και προοπτικής.

- ◆ **Intertextuality:** διακειμενικότητα – η ιδιότητα των κειμένων να αποτελούνται από τμήματα άλλων, τα οποία μπορεί είτε να ξεχωρίζουν είτε να έχουν ενσωματωθεί, ενώ εννοιολογικά μπορεί να μοιάζουν, να έρχονται σε αντίθεση, να ειρωνεύονται και ούτω καθεξής.

**Επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους & χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.** Θα κάνουμε κάποιες επισημάνσεις που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί αν προσεγγιστεί η διακειμενικότητα στην ανάλυση:

#### **Discourse Representation (κάποιος αναφέρει αυτό που είπε κάποιος άλλος)**

**Οι φωνές που εκπροσωπούν και εκπροσωπούνται από το λόγο.** Πρέπει να είμαστε σε θέση να διακρίνουμε αν τα όρια μεταξύ των φωνών είναι ευδιάκριτα και σε πιο βαθμό ο λόγος που εκπροσωπείται μετατρέπεται σε φωνή αυτού που τον εκπροσωπεί. Η διατήρηση αυτών των ορίων (**'Boundary maintenance'**) έχει να κάνει και με την επιλογή ανάμεσα σε ευθύ και πλάγιο λόγο ('direct and indirect representation'). Ο πλάγιος λόγος είναι αρκετά διαφορετικός (για από τις επισημάνσεις που γίνονται για τον πλάγιο είναι πως δεν μπορούμε να ξέρουμε αν όσα αναφέρονται είναι ακριβώς έτσι).

**Scare quotes:** σαν να ανήκουν σε κάποιον άλλο, παίρνουμε απόσταση από όσα λέγονται, χρησιμοποιούμε την αυθεντία της εξωτερικής φωνής για να υποστηρίξουμε τη θέση κάποιου, να εισάγουμε νέα έννοια κ.λπ. Η επιλογή του ρήματος είναι σημαντική (warned, made out, said) καθώς προσθέτει ερμηνεία.

#### **Presupposition**

Θεωρούμε κάτι δεδομένο | προϋπόθεση

Μπορεί να δω την υλοποίηση ως τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται μια πρόταση ώστε να παίρνουμε θέση για όσα θα ακολουθήσουν ή και ως κλισέ φράση. Για παράδειγμα:

**Forget/regret/realize that... & The Soviet threat.** Σε αυτές τις περιπτώσεις τα λεγόμενα θεωρούνται δεδομένα από τους παραγωγούς κειμένων (για παράδειγμα το να πω 'the Soviet threat is a myth' κρύβει αυτόματα την έννοια της αντίφασης). Επίσης δύσκολα αποχωρίζονται τη 'ρετσινιά' της ειλικρίνειας και για αυτό χρησιμοποιούνται με στόχο να χειριστούν καταστάσεις (manipulative intent).

#### **Negation (Άρνηση)**

Οι αρνητικές προτάσεις χρησιμοποιούνται συνήθως για να εισάγουν στη συνέχεια διαφωνία.

#### **Metadiscourse**

Απομακρύνομαι από όσα λέω και ενισχύω την ψευδαίσθηση της αντικειμενικότητας.

Ένας αποτελεσματικός τρόπος είναι να προκαλέσω μια περιχαράκωση (Hedging) των λεγομένων μου δίνοντας την αίσθηση πως κάτι δεν είναι αρκετά επαρκές (κάνω χρήση των εκφράσεων 'sort of', 'kind of' κ.λπ.).

#### **Irony**

Η ειρωνεία προϋποθέτει να μπορεί ο άλλος να αναγνωρίσει πως όσα λέγονται δεν εννοούνται.

- ◆ **TODA – Textually Oriented Discourse Analysis:** Ανάλυση Λόγου προσανατολισμένη στα κείμενα.
- ◆ **Text** – Κείμενο: Η γραπτή ή προφορική γλώσσα που παράγεται από ένα επικοινωνιακό συμβάν.

Θα σταχυολογήσουμε στη συνέχεια τις βασικές παραμέτρους που θα απασχολήσουν κάποιον όταν εμπλακεί σε χρήση της CDA και συγκεκριμένα στην ανάλυση της διάστασης του κειμένου.

### Γραμματική

Φαινόμενα που μας απασχολούν στην ανάλυση είναι τα ακόλουθα:

- **Χρήση Παθητικής φωνής:** Δεν ξέρω το υποκείμενο, το γνωρίζω ήδη, δεν είναι σχετικό, αφήνω το υποκείμενο και την υπευθυνότητα ασαφή, τοποθετεί το υποκείμενο στο τέλος της πρότασης όπου συνήθως βρίσκουμε νέα πληροφορία.
- Παρόμοια αλλά όχι ταυτόσημη χρήση έχει και το **nominalization** (ονοματοποίηση): το ποιος κάνει τι σε ποίον παραμένει υπονοούμενο καθώς παραλείπεται το υποκείμενο ('agent').

Η ονοματοποίηση μπορεί να οριστεί ως εξής: Όταν μια πρόταση αντί να έχει κέντρο το ρήμα εστιάζει στο ουσιαστικό που συνήθως δημιουργείται από το ρήμα [Για παράδειγμα Members of the department are particularly interested in ... ⇒ The specific interests of the department include the following... (η 2<sup>η</sup> φράση είναι περισσότερο απρόσωπη)]. Στην αγγλική γλώσσα αυτού του είδους οι διαφορές (transitivity) μελετώνται μέσω των process types [Main process types: action, event, relational, mental (η καθεμία δηλώνει πολιτική ή ιδεολογική σημασία). Action process: 1. Directed action [100 demonstrators died] (agent-action) 2. Non-directed action [what did x(=the agent) do?/ what happened to x(=the goal)]. Relational processes [100 demonstrators are dead]. Mental process: include cognition [verbs such as know, think, hear, notice, like, fear]].

Θέμα (Theme): the theme is the initial part of the clause the rest of it being sometimes, referred to as the 'rheme'. Το τι βάζουμε στην αρχή μιας πρότασης μπορεί να μας δώσει πληροφορίες που δεν βρίσκονται διαφορετικά.

### Λεξιλόγιο

Εναλλακτικοί τρόποι (**alternative wordings**) και η πολιτική τους και ιδεολογική σημασία (π.χ. τρομοκράτες Vs μαχητές της ελευθερίας). Ερμηνείες λέξεων (**word meaning**). Μεταφορές (metaphors).

**Wording:** τέτοιο παράδειγμα είναι η διαδικασία ονοματοποίησης (process of nominalization) [they held meetings to encourage people to become more conscious of their lives ή they held consciousness-raising sessions]

**Overwording:** Είναι ένα σημάδι 'έντονης έγνοιας' που σηματοδοτεί τις 'ιδεολογικές ιδιαιτερότητες' της ομάδας που ευθύνεται για αυτό [e.g. the wording of language capacities in the 1988 Kingman Report on the teaching of English in British schools include: 'competence', 'effectiveness', 'mastery', 'facility', 'expertise', and 'skill'. Αυτό το overwording μοιάζει να συνδέεται με μια ανησυχία που διαφαίνεται στην πιο πάνω αναφορά με την (ιδεολογική) προβολή μιας άποψης της γλώσσας ως ένα σύνολο από καθορισμένες τεχνικές δεξιότητες που μπορούν να διδαχθούν και να αποκτηθούν με έναν αρθρωτό (modular) τρόπο.]

**Rewording:** εναλλακτικό λεξιλόγιο - alternative words

**Metaphor** (μεταφορά): όταν εκφραζόμαστε μέσω μιας συγκεκριμένης μεταφοράς παρά μιας άλλης, κατασκευάζουμε μια πραγματικότητα στα δικά μας μέτρα - [κάποιες μεταφορές έχουν φυσικοποιηθεί σε τέτοιο βαθμό που δεν το καταλαβαίνουμε: λέμε επιτέθηκε στο επιχείρημα μου ή οι ισχυρισμοί σου είναι ανίκητοι –στην επιχειρηματολογία (arguing) χρησιμοποιούμε κομμάτια από την έννοια του πολέμου].

### Συνοχή (Cohesion)

Για να επιτευχθεί η συνοχή χρησιμοποιώ: Σύνδεση (linkage) μέσω λέξεων, επαναλαμβανόμενες λέξεις, συνώνυμα, αντώνυμα, οριστικό άρθρο, αντωνυμίες, συνδετικές λέξεις (e.g. therefore, however, and, but, and so on, and on the other hand). Ακόμα και ο τρόπος σύνδεσης των φράσεων δηλώνει την πρόθεση μας (e.g. Phrases linked with 'also' are additive while phrases linked with 'but' are contrastive).

Οι προτάσεις μπορεί να συνδέονται με το σκοπό ή την αιτία, μπορεί να επιτυγχάνεται σύνδεση με το σχήμα ρητορική ερώτηση-απάντηση, επεξεργασία (elaboration): να εξηγή μια πρόταση που προηγείται [more particularly...], επέκταση (extension): να επεκτείνω τη σημασία μιας άλλης [straight addition: and, moreover| adversative relation: but, yet, however| variation: or, alternatively, instead], επαύξηση (enhancement): να δίνω πληροφορίες για το χρόνο/τόπο/τρόπο/συνθήκη, αναφορά (reference): αναφέρομαι σε άλλο κομμάτι του κειμένου, έλλειψη (ellipsis): παραλείπω υλικό που βρίσκεται αλλού στο κείμενο, σύνδεση (conjunction): [since, if, and, therefore, in addition], λεξική συνοχή (lexical cohesion): επανάληψη λέξεων/συνώνυμα, υποβολή (subjection): φτιάχνω κάτι [customized] για κάποιον που μπορεί να το καταλάβει π.χ. μια διαφήμιση [Mercedes ...for those who have nothing to prove]

### Δομή (Structure)

Τι στοιχεία συνδυάζονται και με ποιο τρόπο. Η δομή ρίχνει φως στο σύστημα γνώσης και πίστης



(knowledge and belief). Αν έχω διάλογο με απασχολεί το σύστημα εναλλαγής ομιλούντων σε μια συζήτηση (turn-taking system) και η οργάνωση της εναλλαγής ομιλητών (exchange of speaker turns). Επίσης πως ανοίγει και κλείνει μια συνέντευξη ή μια συζήτηση. Παράδειγμα δομής, που συναντάται συχνά στον κοινοβουλευτικό λόγο, είναι η λεγόμενη δομή επίτευξης λύσης στην κρίση (*Crisis-resolution structure*): η εισαγωγή στοιχειοθετεί μια κρίση ενώ στο τέλος δίνεται λύση.

### Δείξεις (deixis)

Η γλωσσική λειτουργία κατά την οποία χρησιμοποιούμε στοιχεία από το περιβάλλον του ομιλητή (γλωσσικό και εξωγλωσσικό) προκειμένου να αναφερθούμε σε (να δείξουμε προς) αυτόν. Σε κάθε γλώσσα τα στοιχεία αυτά μπορούν να ερμηνευθούν μόνο αναφορικά με τον ομιλητή και αποκτούν νόημα μόνον εξαιτίας της σύνδεσης με αυτόν.

Διακρίνουμε τρεις βασικούς τύπους δείξεως: Προσωπική, Χωρική, Χρονική.

### Interactional control

**Turn-taking:** Συνήθως μελετάμε πως πραγματοποιείται (π.χ. ο τρέχων ομιλητής διαλέγει τον επόμενο ή αυτοδιαλέγεται ο επόμενος ή ο ίδιος συνεχίζει να μιλάει), και τη δομή εναλλαγής (exchange structure) [ερώτηση - απάντηση | χαιρετισμός - χαιρετισμός | παράπονο - απολογία | πρόσκληση - αποδοχή | πρόσκληση - απόρριψη]

**Topic control:** Συνήθως ο ένας συνομιλητής προσφέρει το θέμα - ο άλλος το δέχεται ή το απορρίπτει - και έπειτα ο πρώτος το επεξεργάζεται | π.χ. σε μια συζήτηση γιατρού-ασθενούς ο γιατρός έχει τον έλεγχο | σε εναλλακτική ιατρική π.χ. συνεδρία ο ασθενής έχει περισσότερο έλεγχο)

**Control of agendas:** το κάνουν οι δάσκαλοι στην αρχή του μαθήματος | σε μια συζήτηση γιατρού-ασθενούς ο γιατρός διακόπτει πριν ο ασθενής ολοκληρώσει την απάντηση αν λείει κάτι άσχετο | κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο δάσκαλος επικροτεί ή διορθώνει, επίσης ότι λείει ο μαθητής «βαθμολογείται»

**Formulation (διατύπωση):** κάποιος συνομιλητής χρησιμοποιεί κάτι που ειπώθηκε για να περιγράψει/να κάνει περίληψη/να μεταφράσει/να εξηγήσει/να δώσει την ουσία κ.λπ. | χρησιμοποιείται για να κερδηθεί από τον άλλο η αποδοχή

### Modality

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να υλοποιηθεί και πλείστες οι λέξεις, ειδικά στα αγγλικά, που υλοποιούν τις διαβαθμίσεις του (e.g. like, must, can, could, should, may be, ought to, have to, probably, possibly, sort of, a bit, etc.) [e.g. the earth is flat **Vs** the earth is not flat **Vs** the earth may be is/probably is/possibly is /is sort of flat]. Τα MME εφαρμόζουν την απόλυτη τροπικότητα (categorical modality) - θετικές ή αρνητικές διαβεβαιώσεις, ενώ στην ακαδημαϊκή γραφή (academic writing) αποφεύγεται το categorical modality και προκρίνεται η μετρημένη υποκειμενικότητα που ταιριάζει περισσότερο με το ακαδημαϊκό ήθος.

### Politeness

Όλοι οι άνθρωποι θέλουν να είναι αρεστοί και μέλη ενός συνόλου (positive face) και να μην απειλούνται (negative face). Ως κάτι μη ευγενικό θεωρείται ένα face-threatening-act (π.χ. δώσε μου αυτό το χαρτί!). Σημαντικό στο να είσαι ευγενικός (επομένως αφαιρείται η υπόθεση πως είσαι ο κυρίαρχος) είναι να χρησιμοποιείς “indirect speech acts” (Yule, 2010, pp. 135-136)

### Ethos

Αποτελεί μια ευρεία διαδικασία μοντελοποίησης όπου ο χρόνος και το μέρος που λαμβάνει χώρα μια αλληλεπίδραση και το σύνολο των συμμετεχόντων, καθώς και το ήθος των συμμετεχόντων, αποτελούνται από τη σχεδίαση των διασυνδέσεων σε μια συγκεκριμένη διακειμενική κατεύθυνση (π.χ. scientific ethos). Στην περίπτωση της συνομιλίας γιατρού-ασθενούς στην εναλλακτική ιατρική το ethos είναι αυτό του ‘of the caring and sympathetic friend, the good listener’.

- ◆ **Discourse (abstract noun)** – Λόγος: Η χρήση της γλώσσας ιδωμένη ως κοινωνική πρακτική
- ◆ **Discursive event** - επικοινωνιακό συμβάν: μια συγκεκριμένη περίπτωση γλωσσικής χρήσης, που αναλύεται στις συνιστώσες: κείμενο (text), γλωσσική πρακτική (discursive practice) και κοινωνική πρακτική (social practice).
- ◆ **Order of discourse:** Τάξη του Λόγου – συνάθροιση όλων των μορφών του λόγου που χρησιμοποιούνται ώστε να ικανοποιηθούν συνολικά οι ανάγκες ενός κοινωνικού θεσμού ή πεδίου (Για παράδειγμα, στο σχολείο συναντώνται οι γλωσσικές πρακτικές της τάξης, οι γλωσσικές πρακτικές των

γραφτών εργασιών που ανατίθενται στους μαθητές, οι γλωσσικές πρακτικές του προαυλίου και οι γλωσσικές πρακτικές του γραφείου καθηγητών). Η Τάξη του Λόγου (order of discourse) της κοινωνίας είναι το σύνολο αυτών των 'τοπικών' τάξεων του λόγου και οι μεταξύ τους σχέσεις (Για παράδειγμα, η σχέση ανάμεσα στην τάξη του λόγου του σχολείου με αυτών του σπιτιού και της γειτονιάς). Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, οι Γάλλοι αναλυτές λόγου θεωρούν πως ταυτίζεται με την έννοια 'Interdiscursivity'. Η σημειωτική διάσταση των κοινωνικών πρακτικών που απαρτίζουν κοινωνικά πεδία, θεσμούς και οργανισμούς αποτελούν τις τάξεις λόγου· η σημειωτική διάσταση των συμβάντων (events) είναι τα κείμενα (texts). Λόγοι (discourses), είδη (genres) και στυλ (styles) συνθέτουν ένα κείμενο.

- ◆ **Discursive Practice:** Γλωσσική Πρακτική (συναντάται και ως Ρηματική Πρακτική) – σχετίζεται με τις διαδικασίες παραγωγής, διανομής και κατανάλωσης του λόγου (text production, distribution and consumption). *Κάποια από τα στοιχεία που δίνει ο Fairclough στην ανάλυσή του μοιάζουν να επικαλύπτονται με αυτά των άλλων πεδίων μελέτης.*

### Παραγωγή Κειμένου

Σε μια εφημερίδα ο παραγωγός έχει διάφορους ρόλους: διευθυντής, εκδότης, δημοσιογράφος (ένα άρθρο εφημερίδας παράγεται μέσω σύνθετων διαδικασιών συλλογικής φύσης).

### Κατανάλωση Κειμένου

Κάποια κείμενα<sup>1064</sup> διαβάζονται ατομικά ή συλλογικά, κάποια καταγράφονται και μένουν (συνεντεύξεις) ενώ κάποια δεν καταγράφονται και εξαφανίζονται. Κάποια μετατρέπονται σε άλλα κείμενα (πολιτικοί λόγοι). Κάποια κείμενα οδηγούν σε πολέμους, κάποια κάνουν ανθρώπους να χάνουν ή να αποκτούν δουλειές και τέλος άλλα αλλάζουν ανθρώπινες συμπεριφορές, πεποιθήσεις και πρακτικές.

### Διανομή κειμένου

Κάποια κείμενα διανέμονται με απλό τρόπο (π.χ. μια απλή συζήτηση). Όσα λέει ένας πολιτικός αρχηγός μπορούν να διανεμηθούν από τηλεθεατές (ανάλογα με τις συνήθειες του καθενός), από κυβερνητικούς οργανισμούς κ.α.

**Τρόποι Ερμηνείας (Interpretation):** σε κάποια κείμενα η ερμηνεία πραγματοποιείται με top-down μεθοδολογία (οι ερμηνευτές μειώνουν τη διχογνωμία καθώς χρησιμοποιώντας το πλαίσιο της περίπτωσης - 'context of the situation' - εξηγούν το κείμενο αποκλείοντας κάποιες ερμηνείες) και σε κάποια με bottom-up (οι ερμηνείες των χαμηλότερων τμημάτων - 'lower units' - βοηθούν να ερμηνευτούν τα υψηλότερα τμήματα - 'higher units').

**Ισχύς ενός τμήματος του κειμένου (Force):** Αντιπροσωπεύει αυτό που καλείται να επιτελέσει η γλωσσική πράξη (speech act) – να δώσει μια εντολή 'give an order' ή να ρωτήσει κάτι 'ask a question' ή να απειλήσει 'threaten' ή να υποσχεθεί 'promise'. [Για παράδειγμα η φράση "Can you carry the suitcase?": μπορεί να είναι 'a question', 'a request or order', 'a suggestion', 'a complaint']. Το περιβάλλον/πλαίσιο (context) είναι αυτό που μειώνει τη διχογνωμία για το πως θα ερμηνευτεί η δύναμη (force). Χρήσιμο είναι πριν ερμηνεύσουμε να έχουμε απόψεις για την κοινωνική ταυτότητα των συμμετεχόντων (φύλο, εθνικότητα, ηλικία κ.α.)

**Coherence (συνεκτικότητα):** συχνά τη μεταχειριζόμαστε σαν ιδιότητα του κειμένου ενώ είναι καλύτερα να θεωρηθεί ιδιότητα των ερμηνειών (interpretation). Ένα συνεκτικό κείμενο είναι αυτό που τα τμήματα τα οποία το αποτελούν (επεισόδια -episodes, προτάσεις -sentences) σχετίζονται με τέτοιο τρόπο ώστε το κείμενο στο σύνολό του να έχει νόημα –makes sense ακόμα και αν υπάρχει χαμηλό επίπεδο συνοχής (cohesion). Η ειδοποιός διαφορά βρίσκεται στη φράση 'a text only makes sense to someone who makes sense of it'.

**Intertextuality:** τα κείμενα είναι γεμάτα από κομμάτια άλλων κειμένων 'snatches of other texts'. Μπορεί να περιέχουν κομμάτια, να τα αφομοιώνουν, να αντιπαρατίθενται, να ειρωνεύονται, να απαντούν σε άλλα κείμενα.

- ◆ **Semiosis:** Μια στιγμή της κοινωνικής διαδικασίας -a moment of the social process. Χρησιμοποιείται από τον Fairclough αντί του Λόγου (abstract noun discourse) ώστε να φαίνεται πως αυτό με το οποίο ασχολούμαστε δεν είναι μόνο λεκτική επικοινωνία (verbal) αλλά μπορεί να είναι εικόνα, σκίτσο, γραπτός ή προφορικός λόγος, χειρονομίες.
- ◆ **Social Practice - Κοινωνική Πρακτική:** Εδώ μας απασχολούν οι έννοιες (αλλά και οι μεταξύ τους

<sup>1064</sup> Όπου κείμενο (text) μπορεί να είναι γραπτός ή προφορικός λόγος (συνέντευξη, συζήτηση, ομιλία, γράμμα, άρθρο κ.λπ.) (Fairclough, 1993).

συσχετίσεις): Ιδεολογία (Ideology), Δύναμη (Power), Ηγεμονία (Hegemony), σχέσεις ισχύος (power relations) ή ηγεμονική πάλη (hegemonic struggle).

- ◆ **IDF (Ideological - Discursive Formation):** Υπάρχει μια ένα προς ένα σχέση ανάμεσα σε Ideological Formation & Discursive Formation και, δεχόμενοι τον ορισμό του Pêcheux<sup>1065</sup>, Ένας Ιδεολογικός-Γλωσσικός Σχηματισμός (IDF) είναι: αυτό που σε δεδομένο ιδεολογικό σχηματισμό (δηλαδή, σε μια συγκεκριμένη θέση υπό μια δεδομένη συγκυρία που καθορίζεται από το επίπεδο της κοινωνικής διαμάχης) είναι αυτό που αποφασίζει «τι μπορεί και τι πρέπει να ειπωθεί»<sup>1066</sup>.
- ❖ **Political Discourse Analysis** (Fairclough & Fairclough, 2012, pp. 3-5)
  - ✧ **Deliberation** (αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο που παρουσιάζεται στο τρίτο βιβλίο του Αριστοτέλη από τα 'Ηθικά Νικομάχεια') -> careful consideration - *στοχασμός & διαβούλευση* [political deliberation: πολιτική διαβούλευση]
  - ✧ **Premises** -> *Προκείμενες* - Προτάσεις συλλογισμού - Λογικές υποθέσεις
  - ✧ **Argumentation** -> the process of giving and receiving reasons - *επιχειρηματολογία*
  - ✧ **Practical arguments** -> premises which represent the context of action - *πρακτική επιχειρηματολογία*
  - ✧ **Reasoning** -> *Συλλογισμός*
  - ✧ **Practical reason** -> (in philosophy) is the use of reason to decide how to act - η χρήση του συλλογισμού για να αποφανθούμε πως θα ενεργήσουμε
  - ✧ **Practical reasoning** -> determining a plan of action - υλοποίηση με χρήση του συλλογισμού ενός σχεδίου δράσης
  - ✧ **Agent** -> δρών υποκείμενο

<sup>1065</sup> Pêcheux, M. (1982). *Language, Semantics and Ideology*. London: Routledge.

<sup>1066</sup> Οι IDFs, εντός ενός οργανισμού, ταξινομούνται σε κυριαρχία. Η διαμάχη μεταξύ των δυνάμεων σε ένα οργανισμό είναι για να διατηρηθεί ή να αντικατασταθεί από κάποιον άλλο ένας IDF. Όταν ένας IDF κυριαρχεί, φαίνεται φυσικός και επομένως αδιαφανής, μοιάζει πλέον με κανόνα του ίδιου του οργανισμού (Fairclough N., 2010, p. 43).

## Παράρτημα VII: Ελληνική Νομοθεσία Αξιολόγησης

[Η Ταξινόμηση έχει γίνει κατά *τύπο νομοθετήματος* (Νόμος - Υπουργική Απόφαση - Π.Δ. - Εγκύκλιος), έπειτα κατά *έτος* και τέλος κατά *Εκπαιδευτική Βαθμίδα*]

Βαθμίδα B: Δευτεροβάθμια Γ: Τριτοβάθμια	Νόμος/ΥΑ/ΠΔ/ΕΠΤ	Τίτλος
B	N.309/1976 (ΦΕΚ 100 - 30.04.1976)	Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσεως.
Γ	N.815/1978 (ΦΕΚ 147 - 15.09.1978)	Για την οργάνωση και τη λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
Γ	N.1268/1982 (ΦΕΚ 87 - 16.07.1982)	Για τη δομή και λειτουργία των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
B	N.1304/1982 (ΦΕΚ 144 - 07.12.1982)	Για την επιστημονική -παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και στη μέση τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
B	N.1566/1985 (ΦΕΚ 167 - 30.09.1985)	Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
B/Γ	N.1966/1991 (ΦΕΚ 147 - 26.09.1991)	Μεταγραφές φοιτητών Α.Ε.Ι., σπουδαστών Τ.Ε.Ι. και άλλες διατάξεις.
B	N.2043/1992 (ΦΕΚ 79 - 19.05.1992)	Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
Γ	N.2083/1992 (ΦΕΚ 159 - 21.09.1992)	Εκσυγχρονισμός της ανώτατης εκπαίδευσης.
B/Γ	N.2188/1994 (ΦΕΚ 18 - 16.02.1994)	Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
B	N.2327/1995(ΦΕΚ 156 - 31.07.1995)	Εθνικό συμβούλιο παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
B	N.2525/1997 (ΦΕΚ 188 - 23.09.1997)	Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων αυτού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.
B	N.2986/2002 (ΦΕΚ 24 - 13.02.2002)	Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
Γ	N.3374/2005 (ΦΕΚ 189 - 02.08.2005)	Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.
B	N.3467/2006 (ΦΕΚ 128 - 21.06.2006)	Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
Γ	N.3549/2007 (ΦΕΚ 69 - 20.03.2007)	Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
B	N.3848/2010 (ΦΕΚ 71 - 19.05.2010)	Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.
B	N.3966/2011(ΦΕΚ 118 - 24.05.2011)	Θεσμικό πλαίσιο των πρότυπων πειραματικών σχολείων, ίδρυση ινστιτούτου εκπαιδευτικής πολιτικής, οργάνωση του ινστιτούτου τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις.
Γ	N.4009/2011 (ΦΕΚ 195 - 06.09.2011)	Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Γ	N.4076/2012 (ΦΕΚ 159 - 10.08.2012)	Ρυθμίσεις θεμάτων ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις.
Β/Γ	N.4115/2013 (ΦΕΚ 24 - 30.01.2013)	Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις.
Β	N.4142/2013 (ΦΕΚ 83 - 09.04.2013)	Αρχή διασφάλισης της ποιότητας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.).
Β	ΠΔ.15/1977 (ΦΕΚ 09 - 14.01.1977)	Περί συστάσεως και συνθέσεως υπηρεσιακών και πειθαρχικών συμβουλίων του προσωπικού της γενικής εκπαίδευσεως.
Β	ΠΔ.295/1977 (ΦΕΚ 96 - 04.04.1977)	Περί των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων του εποπτικού προσωπικού μέσης εκπαίδευσεως.
Β	ΠΔ.340/1983 (ΦΕΚ 120 - 08.09.1983)	Καθορισμός των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των διευθύνσεων και γραφείων της εκπαίδευσης.
Β	ΠΔ.214/1984 (ΦΕΚ 77 - 29.05.1984)	Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων.
Β	ΠΔ.75/1986 (ΦΕΚ 28 - 20.03.1986)	Σύσταση, σύνθεση και αρμοδιότητες των υπηρεσιακών και πειθαρχικών συμβουλίων του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
Β	ΠΔ.240/1988 (ΦΕΚ 104 - 25.05.1988)	Γνωμοδοτικά συμβούλια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής.
Γ	ΠΔ.380/1989 (ΦΕΚ 167 - 16.06.1989)	Οργάνωση και λειτουργία των μεταπτυχιακών σπουδών στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Α.Ε.Ι.).
Β	ΠΔ.320/1993 (ΦΕΚ 138 - 25.08.1993)	Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
Β	ΠΔ.398/1995 (ΦΕΚ 223 - 31.10.1995)	Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
Β	ΠΔ.399/1995 (ΦΕΚ 223 - 31.10.1995)	Τροποποίηση της σύνθεσης και των αρμοδιοτήτων των κεντρικών και περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ανακαθορισμός των αρμοδιοτήτων τους.
Β	ΠΔ.201/1997 (ΦΕΚ 161 - 12.08.1997)	Τροπ/ση της σύνθεσης των περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
Β	ΠΔ.140/1998 (ΦΕΚ 107 - 20.05.1998)	Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.
Β	ΠΔ.25/2002 (ΦΕΚ 20 - 07.02.2002)	Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών.
Β	ΠΔ.152/2013 (ΦΕΚ 240 - 05.11.2013)	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
Β	ΥΑ.Δ2/1938/26-02-1998	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
Β	ΕΓΚ.Γ2/4791/07-09-1998	Διαδικασίες αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.
Β	Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002	Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και

		ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.
B	ΕΓΚ.Γ1/37100/31-03-2010	Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.
B	Φ.361.22/116672/Δ1/01-10-2012	Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα πρότυπα πειραματικά σχολεία.
B	ΕΓΚ.Γ1/14841/13-02-2012	Προετοιμασία – δράσεις γενίκευσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου – Αυτοαξιολόγηση σχολικών συμβούλων.
B	ΕΚΓ.Γ1/30973/05-03-2013	Προετοιμασία της γενίκευσης του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.
B	ΥΑ.30972/Γ1/15-03-2013	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας – διαδικασία επαναξιολόγησης.
B	ΕΓΚ.Γ1/157723/23-10-2013	Διαδικασίες γενίκευσης του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας.
B	ΕΓΚ.Γ1/190089/10-12-2013	Εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – διαδικασίες.

## Παράρτημα VIII : Αγγλική Νομοθεσία Αξιολόγησης

Βαθμίδα S:Secondary H:Higher	Act/S.I./Circular	Τίτλος
S	Education (No. 2) Act 1986	An Act to amend the law relating to education.
S	Education (Schools) Act 1992	An Act to make provision with respect to the inspection of schools and with respect to information about schools and their pupils.
H	Further and Higher Education Act 1992	An Act to make new provision about further and higher education.
S	Education Act 1993	An Act to amend the law about education.
S	Schools Inspections Act 1996	An Act to consolidate provisions of the Education (Schools) Act 1992 and Part V of the Education Act 1993, with amendments to give effect to recommendations of the Law Commission.
S	Education Act 1997	An Act to amend the law relating to education in schools and further education in England and Wales; to make provision for the supervision of the awarding of external academic and vocational qualifications in England, Wales and Northern Ireland; and for connected purposes.
S	S.I. 1997 No. 1142	The Deregulation (Provision of School Action Plans) Order 1997.
S	S.I. 1997 No. 1966	The Education (School Inspection) Regulations 1997.
H	Teaching and Higher Education Act 1998	An Act to make provision for the establishment of General Teaching Councils for England and Wales and with respect to the registration, qualifications and training of teachers and the inspection of such training; to make new provision with respect to grants and loans to students in higher or further education and fees payable by them; to make provision with respect to the funding of higher education institutions and certain further education, and other matters relating to further and higher education institutions; to enable the higher and further education funding councils in Scotland to discharge certain functions jointly; to enable young persons to have time off work for study or training; to make provision with respect to the inspection of training and careers services provided in pursuance of arrangements or directions under the Employment and Training Act 1973; to provide that the Scottish Further Education Funding Council shall be a relevant body for the purposes of section 19(5) of the Disability Discrimination Act 1995; and for connected purposes.
S	S.I. 1999 No. 601	The Education (School Inspection) (Amendment) Regulations 1999.
S	S.I. 1999 No. 2545	The Education (School Inspection) (England) (Amendment) (No. 2) Regulations 1999.
S	Circular 06/99	Schools Causing Concern.
S	Education Act 2002	An Act to make provision about education, training and childcare.
S	Education Act 2005	An Act to make provision about the inspection of schools, child minding, day care, nursery education and careers services; to make other provision about school education; to make provision about the training of persons who work in schools and other persons who teach, about the supply of personal information for purposes related to education and about the attendance of children at educational provision outside schools; and for connected purposes.

S	Education and Inspections Act 2006	An Act to make provision about primary, secondary and further education and about training; to make provision about food or drink provided on school premises or in connection with the provision of education or childcare; to provide for the establishment of an Office for Standards in Education, Children's Services and Skills and the appointment of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills and make provision about the functions of that Office and that Chief Inspector; to provide for the amendment of references to local education authorities and children's services authorities; to amend section 29 of the Leasehold Reform Act 1967 in relation to university bodies; and for connected purposes.
S	Education Act 2011	An Act to make provision about education, childcare, apprenticeships and training; to make provision about schools and the school workforce, institutions within the further education sector and Academies; to abolish the General Teaching Council for England, the Training and Development Agency for Schools, the School Support Staff Negotiating Body, the Qualifications and Curriculum Development Agency and the Young People's Learning Agency for England; to make provision about the Office of Qualifications and Examinations Regulation and the Chief Executive of Skills Funding; to make provision about student loans and fees; and for connected purposes.
S	S.I. 2012 No. 115	The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012.



## Παράρτημα ΙΧ : Ενώσεις και Ομοσπονδίες Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Καθηγητών Ανώτατης Εκπαίδευσης

### Ελλάδα

#### ΟΛΜΕ

Η ΟΛΜΕ επιδιώκει τόσο την προάσπιση των επαγγελματικών συμφερόντων των εκπαιδευτικών όσο και την ουσιαστική συμμετοχή στα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>1067</sup>. Η ΔΟΕ, η πρώτη Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών, ιδρύθηκε το 1922 και δύο χρόνια αργότερα, το 1924, η ΟΛΜΕ. Μετά την πρώτη γενική συνέλευση, στις 23-28/3/1924, ψηφίστηκε το καταστατικό της και στις 25/1/1926 εκδόθηκε το πρώτο Πληροφοριακό «Δελτίο» της –μηνιαία ή δεκαπενθήμερη έκδοση. Η λειτουργία της διεκόπη από το 1936 μέχρι το 1949, ενώ έκτοτε έχει συνεχή δράση (Αθανασιάδης, 2011).

Η ΟΛΜΕ ανήκει στους εξωτερικούς συμμετέχοντες στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και στα ελεύθερα οργανωτικά σχήματα ή βοηθητικά<sup>1068</sup>. Τα κείμενα των συνδικαλιστικών οργανώσεων θεωρούνται δομικό στοιχείο σε ποιοτικές μελέτες για την εκπαίδευση, καθώς εντάσσονται στο πλαίσιο μιας συναλλαγής, φανερώνουν τις αποφάσεις του κλάδου, και υποστηρίζουν τις πολιτικές και απεργιακές ενέργειες στις οποίες θα προβεί. Ο Αθανασιάδης υιοθετεί την οπτική πως τα εκπαιδευτικά συνδικάτα συμβάλλουν στην εξέλιξη του σχολικού μηχανισμού, καθώς «αδιαμφισβήτητα, στα δυτικά αστικά κράτη, τα εκπαιδευτικά συνδικάτα αποτελούν τις πιο σταθερές και ενεργές περι τα εκπαιδευτικά θεσμικές δομές μετά τις κυβερνήσεις» (Αθανασιάδης, 2011, σ. 1011). Για την Ελλάδα και τα δύο συνδικάτα εκπαιδευτικών, ΔΟΕ και ΟΛΜΕ, ο Αθανασιάδης αναφέρει στα συμπεράσματα του άρθρου του πως «Η μορφή και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων φαίνεται να συναρτάται με τον ιδεολογικό προσανατολισμό του κάθε συνδικάτου, ο οποίος με τη σειρά του σχετίζεται με την κοινωνική προέλευση των μελών του και την κοινωνική λειτουργία της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας στη δεδομένη ιστορική συγκυρία». Για να καταλήξει πως οι Κυβερνήσεις των σύγχρονων αστικών δημοκρατιών είναι αναγκασμένες να λαμβάνουν υπόψη τους τις θέσεις των συνδικάτων είτε για να τις υιοθετήσουν, να τις ενσωματώσουν, να τις αξιοποιήσουν, είτε για να τις αντιπαλέψουν, να τις αποδομήσουν, να τις τροποποιήσουν (Αθανασιάδης, 2011, σ. 1030).

Η ΟΛΜΕ θεωρεί εαυτόν «ομάδα πίεσης» που θα συμβάλλει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Προσπαθεί μέσω των δηλώσεών της να αποποιηθεί την άσκηση κομματικής πολιτικής. Το Υπουργείο Παιδείας ανήκει στο αντίπαλο στρατόπεδο σε σχέση με τις επιδιώξεις του συνδικαλιστικού κινήματος. Συνήθως, οι πολιτικοί την αντιμετωπίζουν ως επαγγελματική ένωση που επιδιώκει οφέλη για τα μέλη της και όχι για το κοινωνικό σύνολο. Η ιδιομορφία του δημοσιοϋπαλληλικού συνδικαλισμού οφείλεται στην έλλειψη ταξικής συνείδησης: οι δημόσιοι υπάλληλοι αποτελούν μέρος της κρατικής και συνακόλουθα Κυβερνητικής μηχανής, ενώ οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται και για την εξύψωση της παιδείας (Βοζαϊτής & Υφαντή, 2007).

Η Ελλάδα, με το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, περιορίζει τον ενεργό ρόλο ομάδων πίεσης όπως η ΟΛΜΕ, ωστόσο υπάρχουν ενδείξεις για ανάπτυξη κορπορατιστικών σχέσεων ανάμεσα στην κεντρική εξουσία και στους εκπαιδευτικούς με διαμεσολαβητή την ΟΛΜΕ, σε τέτοιο βαθμό που να μην αμφισβητείται ο κυρίαρχος ρόλος του κράτους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογορδάτος, 2001).

Κάποιες από τις χρησιμοποιούμενες συνδικαλιστικές πρακτικές είναι: πίεση, υποστήριξη, απειλή, συμπαράσταση, υπομνήματα, παραστάσεις, απεργία, συζητήσεις, συναντήσεις με

<sup>1067</sup> «Η Ο.Λ.Μ.Ε. είναι επιστημονική εκπαιδευτική οργάνωση διφυής, επιδιώκουσα την προάσπιση των επαγγελματικών συμφερόντων του κλάδου και την προκοπή της Εθνικής Παιδείας εις τον τομέα της Μέσης. Κατ' ακολουθίαν EX OFFICIO και κατά τας καταστατικές διατάξεις της οργάνωσης υποχρεούται να εκφέρει γνώμη επί των εκπαιδευτικών θεμάτων των αναφερόμενων εις την Μέσην Παιδείαν». *Δελτίον ΟΛΜΕ*, τευχ. 248, 1.2.1965, σελ. 2.

<sup>1068</sup> «συστήματα οργανωμένα με νομική υπόσταση που συμβάλλουν στο επίσημο σύστημα χωρίς να αποτελούν μέρος του» (Βασιλού Παπαγεωργίου, 1990, σ. 5).

υφυπουργούς-υπουργούς-πρωθυπουργό, συμμετοχή σε επιτροπές<sup>1069</sup>. Αρκετοί από τους Υπουργούς αγνοούν το έργο των προκατόχων τους –ή/και της ίδιας Κυβέρνησης– και νομοθετούν κατά το δοκούν. Συχνά, οι προτάσεις τους που μετατρέπονται σε σχέδια νόμου, Υ.Α. και Π.Δ. συνδέονται άμεσα με τις εισηγήσεις από άτυπους επιστημονικούς συμβούλους και διοικητικούς υφισταμένους. Στις συναντήσεις τους με τις συνδικαλιστικές οργανώσεις, μοιράζουν απλόχερα διαβεβαιώσεις πως θα μελετήσουν με στοργή τα αιτήματα του κλάδου.

Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν το εκάστοτε Δ.Σ. της ΟΛΜΕ για άκαρπες προσπάθειες και αποτυχία να καλέσει τον κλάδο σε απεργία.

Η συμμετοχή των συνδικαλιστικών οργανώσεων σε επιτροπές, ή σε άλλες συναντήσεις με δυνατότητα παρέμβασης, είναι κάποιες φορές θεσμοθετημένη. Γενικά, ο αποκλεισμός των συνδικαλιστικών οργανώσεων από τις διαδικασίες υποθάλλει αντίδραση στις επιχειρούμενες αλλαγές. Ωστόσο, η παγίδα της συμμετοχής –που κρύβει συναπόφαση– στερεί το δικαίωμα της εύκολης κριτικής στον κλάδο.

## ΠΟΣΔΕΠ

Η ΠΟΣΔΕΠ (Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων -Π.Ο.Σ.Δ.Ε.Π. Α.Ε.Ι.) ιδρύεται το 1989 και ολοκληρώνεται θεσμικά με το καταστατικό της 5<sup>ης</sup> Ιουλίου 2011. Μέλη της είναι από ένας Σύλλογος Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού κάθε Α.Ε.Ι. ή Σχολής Α.Ε.Ι. Οι Σύλλογοι μέλη, οφείλουν να παρέχουν τη δυνατότητα εγγραφής σ' αυτούς, όσων ασκούν διδακτικό και ερευνητικό έργο στα Α.Ε.Ι. Δίνεται η δυνατότητα, με απόφαση Συνεδρίου, η Ομοσπονδία να ενταχθεί σε τριτοβάθμια συνδικαλιστική οργάνωση.

Στο καταστατικό της Ομοσπονδίας (ΠΟΣΔΕΠ, 2012) βρίσκονται οι βασικοί της σκοποί:

1. Η προώθηση του εκδημοκρατισμού και της αυτοτέλειας των Α.Ε.Ι. και η μελέτη και συμβολή στην επίλυση των προβλημάτων της Ανώτατης Παιδείας.
2. Η άνοδος του επιπέδου σπουδών και της έρευνας που πραγματοποιείται στα Πανεπιστήμια και ο προσανατολισμός τους προς τις ανάγκες της επιστημονικής, τεχνολογικής, οικονομικής και πολιτιστικής ανάπτυξης της χώρας.
3. Η σύνδεση των Πανεπιστημίων με τον κοινωνικό τους περίγυρο και η συμβολή τους στη μελέτη και επίλυση των προβλημάτων κάθε περιοχής.
4. Η ενιαιοποίηση των στόχων και ο συντονισμός της δράσης των συλλόγων - μελών για: α) Την κατοχύρωση και προβολή του επιστημονικού έργου των μελών τους καθώς και την επιδίωξη επίλυσης όλων των θεμάτων που έχουν σχέση με την επιστημονική εξέλιξη των μελών τους. β) Την προώθηση των μισθολογικών και συνταξιοδοτικών αιτημάτων και γενικότερα την βελτίωση των συνθηκών εργασίας των μελών τους.
5. Η προάσπιση του Πανεπιστημιακού ασύλου και των ακαδημαϊκών ελευθεριών.
6. Η ενεργή και υπεύθυνη τοποθέτηση απέναντι στα εθνικά, κοινωνικά και λαϊκά προβλήματα.

Στο Άρθρο 3 του καταστατικού ορίζονται και τα μέσα επίτευξης των στόχων της:

1. Διεξάγει και καθοδηγεί αγώνες για την κατοχύρωση και διεύρυνση όλων των κατακτήσεων του Διδακτικού και Ερευνητικού προσωπικού των Α.Ε.Ι. με όλα τα πρόσφορα μέσα.
2. Διαφωτίζει και ενημερώνει την κοινή γνώμη, τα πνευματικά ιδρύματα και τα όργανα της Πολιτείας για την εκπαιδευτική, ερευνητική, πολιτιστική και κοινωνική αποστολή των Α.Ε.Ι. και του προσωπικού τους, με διαλέξεις, δημοσιεύματα σε εφημερίδες και περιοδικά, με συνέδρια, με δημόσιες συζητήσεις, με ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές, με βιβλία και εγκυκλίους και με άλλα πρόσφορα μέσα.
3. Επικοινωνεί και συνεργάζεται με εκπαιδευτικά ιδρύματα και τις αντίστοιχες οργανώσεις των Α.Ε.Ι. του εξωτερικού με σκοπό την παρακολούθηση των διεθνών εξελίξεων στα θέματα Παιδείας.
4. Εκδίδει έντυπα.
5. Οργανώνει συγκεντρώσεις, συνέδρια, περιοδείες και αποστολές στο εσωτερικό και το εξωτερικό.

<sup>1069</sup> Η λειτουργία των επιτροπών αμφισβητείται ευθέως από την ΟΛΜΕ που ισχυρίζεται πως συνήθως αποφασίζουν οι τεχνοκράτες και ρωτούν “για τα μάτια” και τους εκπαιδευτικούς.

6. Συνεργάζεται με οργανώσεις που επιδιώκουν τη βελτίωση της εκπαίδευσης και την ανύψωση του μορφωτικού επιπέδου του ελληνικού λαού.
7. Επιδιώκει τη συνεχή επαφή και συνεργασία με τις φοιτητικές ενώσεις και τις ομοσπονδίες των άλλων εργαζομένων στα ΑΕΙ.
8. Συνεργάζεται επίσης με άλλες κλαδικές ενώσεις και ομοσπονδίες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και έρευνας και μπορεί να συμμετέχει σε δραστηριότητες ευρύτερων συνδικαλιστικών οργανισμών ή οργανώσεων για την αποτελεσματικότερη επιδίωξη των σκοπών της, διατηρώντας την αυτονομία της.
9. Επιδιώκει συμμετοχή σε όργανα της Πολιτείας που σχετίζονται με την Παιδεία και ιδιαίτερα την Ανώτατη Εκπαίδευση και Έρευνα.

## Αγγλία

### NUT

Η NUT ιδρύθηκε τον Ιούνιο του 1870<sup>1070</sup> ως η National Union of Elementary Teachers (NUET) για όλους τους εκπαιδευτικούς της Αγγλίας και της Ουαλίας και μετατράπηκε σε NUT (National Union of Teachers) το 1888. Αποτέλεσε την απάντηση των δασκάλων στην εφαρμογή επί 18 έτη του Revised Code –το σύστημα payment by results–, βάση του οποίου το μέγεθος των σχολικών επιχορηγήσεων, και κατά συνέπεια ο μισθός των εκπαιδευτικών, εξαρτάται από τα αποτελέσματα των μαθητών στις εξετάσεις. Ξεκινώντας με μόνο 400 μέλη, διπλασίασε τη δύναμή της μεταξύ 1895 και 1910 και έγινε μια ισχυρή ένωση με 68.000 μέλη σε 516 τοπικές ενώσεις. Το εβδομαδιαίο περιοδικό της Ένωσης “The Schoolmaster”, που ξεκίνησε το 1872, μετατράπηκε σε βασικό forum συζήτησης για την εκπαίδευση. Βασικό μέλημα της Ένωσης, η βελτίωση της αμοιβής των εκπαιδευτικών και των συνθηκών εργασίας τους, αλλά και η επέκταση και βελτίωση της δημόσιας εκπαίδευσης για το συμφέρον τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών. Αγνώστηκε για αυξήσεις σε μισθούς και κατά της ανάθεσης εξωδιδασκτικών καθηκόντων που δεν θεωρούσε σημαντικά<sup>1071</sup>. Περισσότερο από όλα εναντιώθηκε στο payment by results<sup>1072</sup> και στην κατάργηση των συνταξιοδοτικών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών<sup>1073</sup>. Πριν την είσοδο στον 20<sup>ο</sup> αιώνα, οι στόχοι της Ένωσης είχαν επιτευχθεί. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική και δωρεάν, ενώ η ηλικία αποχώρησης από το σχολείο αυξήθηκε στα 12 έτη. Η NUT ήταν η κινητήρια δύναμη πίσω από τον 1902 Education Act (the Balfour Act), ο οποίος κατήργησε τα school boards και τα αντικατέστησε με τις LEAs. Μέχρι και το ξέσπασμα του 1<sup>ου</sup> Παγκοσμίου Πολέμου, η Ένωση είχε μια σειρά από επιτυχείς εκβάσεις σε αντιπαραθέσεις που σχετιζόνταν με αυξήσεις μισθών και τη ρύθμιση του ωραρίου των εκπαιδευτικών (NEU, 2017).

Το 1915 η Ένωση μεταφέρθηκε στο Λονδίνο<sup>1074</sup>, όπου και παραμένει έως σήμερα. Η αμοιβή των δασκάλων στις αρχές του αιώνα παρασυρόταν από τον πληθωρισμό και η Ένωση απαιτούσε μια εθνική μισθολογική πολιτική. Ο 1918 Education Act εξασφάλισε τους στόχους της Ένωσης για δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση πλήρους φοίτησης μέχρι την ηλικία των 14 ετών και ενίσχυση των οικονομικών των LEAs. Την ίδια χρονιά παρατηρήθηκε ένα κύμα απεργιών των εκπαιδευτικών που σχετιζόταν με τις αμοιβές τους, το οποίο συνεχίστηκε σε ολόκληρη τη χώρα και το 1919, με την υποστήριξη από τους ανθρακωρύχους και τους εργαζομένους στους σιδηροδρόμους. Οι απεργίες έφεραν στο φως ένα ζήτημα το οποίο διασπούσε την Ένωση εκείνη την περίοδο. Υπήρχε διχογνωμία για το αν η Ένωση θα έπρεπε να είναι ένας επαγγελματικός οργανισμός που λειτουργεί με παρόμοιο καθεστώς με τις ενώσεις των γιατρών και των δικηγόρων ή, αν ληφθεί υπόψη το εργασιακό υπόβαθρο μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών, θα έπρεπε να δημιουργήσει στενότερους

<sup>1070</sup> Το 1870, όπως αναφέρουμε και σε άλλα σημεία της διατριβής, είναι το έτος που ο Forster's Education Act άλλαξε ριζικά την εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία, θέτοντας τα θεμέλια του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης.

<sup>1071</sup> Τέτοιο ήταν το καθήκον να παίζουν το εκκλησιαστικό όργανο τις Κυριακές.

<sup>1072</sup> Καταργήθηκε το 1897.

<sup>1073</sup> Καταργήθηκαν το 1862 και αποκαταστάθηκαν το 1898.

<sup>1074</sup> Hamilton House, Mabledon Place, London WC1.

δεσμούς με το όλο και αυξανόμενο σοσιαλιστικό συνδικαλιστικό κίνημα. Το 1919 ένα δημοψήφισμα μεταξύ των 110.000 μελών της Ένωσης της έδωσε την πολιτική ανεξαρτησία που διατηρεί έως τις μέρες μας. Με τη συνδρομή του γενικότερου κλίματος που επικρατούσε, κατέκτησε και το δικαίωμα για μια εθνική μισθολογική κλίμακα (NEU, 2017).

Από το 1919, η National Federation of Women Teachers (NFWT) αποτελεί μέρος της NUT και αγωνίζεται για τα δικαιώματα των γυναικών εκπαιδευτικών (NEU, 2017).

Αμέσως μετά τον 1<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Πόλεμο, κατά τη διάρκεια της οικονομικής δυσπραγίας και της ανεργίας που ακολούθησαν, η Ένωση συνέχισε να αγωνίζεται κατά των περικοπών στους μισθούς. Το 1926 η Hadow Report τη βρίσκει σύμφωνη, αλλά συνεχίζει να πιέζει για περαιτέρω διεύρυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, για δημιουργία comprehensive schools και για την ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση (π.χ. μαθητοκεντρικές). Τη δεκαετία του 1930 η Ένωση αριθμούσε 155.000 μέλη (NEU, 2017).

Η Ένωση καλωσόρισε τον 1944 Education Act. Επίσης, στήριξε την καμπάνια των Εργατικών για μετάβαση από το tripartite στο comprehensive σύστημα. Το 1970, και ενώ μετρούσε 100 χρόνια ζωής, η Ένωση είχε 300.000 μέλη (NEU, 2017).

Η δεκαετία του 1970 ήταν ικανοποιητική για τις διεκδικήσεις της Ένωσης, ειδικά αν συγκριθεί με ότι ακολούθησε τη νίκη των Συντηρητικών και τους συνακόλουθους νόμους της Κυβέρνησης των Tories. Η Ένωση έχασε σημαντικό αριθμό μελών της τη δεκαετία του 1980. Για να αποκαταστήσει την εμπιστοσύνη των μελών της και να αποκτήσει δημόσια υποστήριξη, ιδιαίτερα από τους γονείς, έβαλε διαφημίσεις σε εφημερίδες, διενέργησε έρευνα, αλλά και άσκησε πίεση σε βουλευτές. Το περιοδικό της άρχισε να αποστέλλεται σε όλα τα μέλη από το 1990, ενώ πέντε χρόνια αργότερα ενεργοποιείται και ο δικτυακός τόπος της Ένωσης. Η Ένωση διαμαρτύρεται για τα χρήματα, τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, το national curriculum, τους πίνακες κατάταξης και τις εξετάσεις, την αξιολόγηση και πολλά άλλα. Το μποϊκοτάζ της από το 1993 έως το 1995 έβαλε τέλος στα league tables για τους μαθητές επτά ετών (NEU, 2017).

Το 1997 με το σλόγκαν with “Education Education Education” του Tony Blair το ηθικό των εκπαιδευτικών αναπτερώνεται. Ωστόσο, τα έργα της Κυβέρνησης των Εργατικών δεν τη βρήκαν σύμφωνη και ταυτόχρονα παραμερίστηκε από τα κέντρα αποφάσεων. Το 2008 πραγματοποίησε την πρώτη εθνική απεργία μετά από 21 χρόνια. Τέλος, τα μέλη της έφτασαν ξανά τις 290.000 (NEU, 2017).

## NAHT

Η National Association of Head Teachers (NAHT) είναι μια συνδικαλιστική και επαγγελματική ένωση που εκπροσωπεί περισσότερα από 28.500 μέλη σε Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία. Τα μέλη της κατέχουν ηγετικές θέσεις σε όλους τους τύπους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (early years - primary - special and secondary schools - independent schools - sixth form and FE colleges - outdoor education centres - pupil referral units, social services establishments και άλλες εκπαιδευτικές μορφές).

Η ένωση ιδρύθηκε το 1897 ως National Federation of Head Teachers' Associations. Το 1898 είχε 1.000 μέλη και το 1947 τα μέλη ήταν 10.000, για να φτάσουν τις 20.000 τη δεκαετία του 1980. Για πολλά χρόνια, μέλη μπορούσαν να γίνουν μόνο διευθυντές (headteachers), αλλά από το 1985 γίνονται δεκτοί αναπληρωτές διευθυντές (deputy headteachers) και από το 2000 και βοηθοί διευθυντές (assistant headteachers) (NAHT, 2017).

## UCU

Στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα δύο συνδικαλιστικές ενώσεις συγχωνεύθηκαν και σχημάτισαν την UCU (University and College Union), η Association of University Teachers (AUT) και η NATFHE-The University & College Lecturers' Union (UCU, 2015).

Το 1904 διακόσιοι (200) καθηγητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης δημιούργησαν την ATTI (Association of Teachers in Technical Institutes), με έδρα το Λονδίνο (UCU, 2015).

Πέντε χρόνια αργότερα, μια ομάδα λεκτόρων στο Liverpool University δημιούργησε μια ένωση που, έχοντας δημιουργήσει δεσμούς με το προσωπικό άλλων πανεπιστημίων (μεταξύ των οποίων: Bristol, Sheffield, Birmingham, Cardiff και Manchester), αποτέλεσε τον πυρήνα του Association of University Lecturers. Η Ένωση ιδρύθηκε επίσημα σε ένα συνέδριο 15 Ιδρυμάτων το 1917. Στη συνέχεια, μετατράπηκε σε Association of University Teachers το 1919, όταν δόθηκε η δυνατότητα να ενταχθούν σε αυτήν και οι καθηγητές (UCU, 2015).

Εν τω μεταξύ, η ΑΤΤΙ (η οποία είχε αντικαταστήσει στο όνομά της το “Institutes” με “Institutions” το 1906) συνέχισε να αναπτύσσεται και να γίνεται πιο επαγγελματική. Η ΑΤΤΙ ανέπτυξε σταθερές σχέσεις με άλλους οργανισμούς, για παράδειγμα ήδη το 1940 είχε συνάψει μια κοινή συμφωνία με την ΝΥΤ (UCU, 2015).

Ως τα μέσα της δεκαετίας του 1950, η ΑΥΤ παρέμεινε μια σχετικά ανεπίσημη οργάνωση. Η Οξφόρδη και το Κέμπριτζ προσχώρησαν τη δεκαετία του 1930 και το αντίστοιχο σώμα της Σκωτίας – Association of University Teachers (Scotland)–, που ιδρύθηκε το 1922, ενώθηκε το 1949. Το 1955, το ΑΥΤ πέτυχε την αναγνώριση του ρόλου της στις επίσημες διαδικασίες διαπραγμάτευσης μισθών. Λίγο μετά, το 1959, η ένωση διόρισε τον πρώτο γενικό γραμματέα της (UCU, 2015).

Η επέκταση της εκπαίδευσης μεταπολεμικά, οδήγησε σε αύξηση του αριθμού των μελών της ΑΥΤ's και της ΑΤΤΙ. Το 1951 αριθμούσαν 4.500 μέλη και το 1972 40.000. Επιπλέον αύξηση σημειώθηκε όταν η ΑΤΤΙ συγχωνεύθηκε με την ΑΤCDE (Association of Teachers in Colleges and Departments of Education, που σχηματίστηκε το 1943 από τη συγχώνευση με την Training College Association και το Council of Principals), σχηματίζοντας την National Association for Teachers in Further and Higher Education (ΝΑΤFHE) την 1<sup>η</sup> Ιανουαρίου του 1976 (UCU, 2015).

Η ΝΑΤFHE και η ΑΥΤ άρχισαν να συνεργάζονται στενά μετά το 1977, ενώ το 1981 συμμαχησαν κατά των περικοπών στη δημόσια εκπαίδευση (UCU, 2015).

Τα μέλη της ΑΥΤ έγιναν 17.000 το 1969 και 33.000 το 1982. Το 1997 ενσωμάτωσε και 3.000 μέλη της Association of University and College Lecturers, που σχηματίστηκε το 1992 (UCU, 2015).

Τη δεκαετία του 1990 παρατηρήθηκαν σημαντικές εξελίξεις στην ανώτατη εκπαίδευση και τις Ενώσεις ΝΑΤFHE και ΑΥΤ. Ο *1992-Further and Higher Education Act* αφαιρεί τον έλεγχο των ιδρυμάτων από τις τοπικές αρχές και μετατρέπει τα διοικητικά σώματά τους ‘further education corporations’, ιδρύει τα Further Education Funding Councils (FEFCs), αποσπά τα further education και τα sixth form colleges από τις τοπικές αρχές, ενοποιεί τη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης υπό τα Higher Education Funding Councils, εισάγει τον ανταγωνισμό μεταξύ των ιδρυμάτων για τη χρηματοδότηση, καταργεί το Council for National Academic Awards (CΝΑΑ) και επιτρέπει στα πολυτεχνεία να ονομαστούν πανεπιστήμια. Τόσο τη δεκαετία 1990 όσο και στη νέα χιλιετία οι ενώσεις συνεργάζονται στενά, και από το 2004 αναζητούν τρόπους ενοποίησης (UCU, 2015).

Την άνοιξη του 2005 οι Ενώσεις αποφάσισαν να θέσουν το θέμα της ενοποίησης μέσω ψηφοφορίας στα μέλη τους. Το Δεκέμβριο που ανακοινώθηκαν τα αποτελέσματα, η ενοποίηση υποστηρίχθηκε από το 79,2% της ΑΥΤ και το 95,7% των μελών της ΝΑΤFHE που ψήφισαν. Τα δύο συνδικάτα συγχωνεύθηκαν την 1<sup>η</sup> Ιουνίου 2006 για να σχηματίσουν την UCU, με συνολικό αριθμό μελών 120.000 (UCU, 2015).

## UUK

Η Ένωση Universities UK (UUK) είναι η συλλογική φωνή 137 πανεπιστημίων σε Αγγλία, Σκωτία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία. Η ίδια δηλώνει πως ο σκοπός των μελών της, των πανεπιστημίων που την αποτελούν, είναι «να μεγιστοποιήσουν τη θετική τους επίδραση στους σπουδαστές και το κοινωνικό σύνολο, τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο όσο και παγκοσμίως, μέσω της διδασκαλίας, της έρευνας και των υποτροφιών». Η Ένωση καθοδηγείται από τα μέλη της και δρα για λογαριασμό τους. Στην ουσία τα μέλη είναι οι vice-chancellors ή οι principals (executive heads) των πανεπιστημίων της Μεγάλης Βρετανίας. Οι υπηρεσίες της Ένωσης προς τα μέλη της είναι: υπεράσπιση και εκπροσώπηση, έρευνα και ανάλυση, πληροφορίες και συμβουλές, συνεδριάσεις και συνέδρια μελών. Τα μέλη συναντιούνται τέσσερις φορές το χρόνο, συμπεριλαμβανομένου του

Ετησίου Συνεδρίου του Σεπτεμβρίου. Η UUK είναι εταιρεία περιορισμένης ευθύνης με φιλανθρωπικό χαρακτήρα και χρηματοδοτείται κυρίως μέσω της συνδρομής από τα ιδρύματα-μέλη (UUK, 2017).

Η ιδέα για την ίδρυση της UUK βρίσκεται στο 19<sup>ο</sup> αιώνα όπου λάμβαναν χώρα άτυπες συναντήσεις μεταξύ των vice-chancellors των πανεπιστημίων και των principals των πανεπιστημιακών κολλεγίων. Το 1918 πραγματοποιήθηκε η πρώτη επίσημη συνάντηση 22 vice-chancellors. Το 1930 αποφάσισαν να δώσουν σε αυτές τις συναντήσεις τους και τις διαβουλεύσεις επίσημη υπόσταση και σχημάτισαν την Committee of Vice-Chancellors and Principals (CVCP). Τις δεκαετίες 1970 και 1980, έγιναν αλλαγές στην οργάνωση της CVCP. Ο Lord Flowers προήδρευσε μιας ανασκόπησης του ρόλου και της δομής της CVCP, η οποία ολοκληρώθηκε το 1988 και οδήγησε στη δημιουργία ενός εκλεγμένου συμβουλίου. Το 1992 τα μέλη της Επιτροπής πέρασαν τα 100 (λόγω του *1992-Further and Higher Education Act* που επέτρεψε στα πολυτεχνεία να μετατραπούν σε πανεπιστήμια). Την 1<sup>η</sup> Δεκεμβρίου 2000, το CVCP έγινε Universities UK. Αυτή η αλλαγή του ονόματος, του λογοτύπου και της ταυτότητας αντανάκλουσε την εξέλιξη του οργανισμού τα τελευταία χρόνια. Η αποστολή της Επιτροπής παραμένει σε μεγάλο βαθμό αμετάβλητη. Η Επιτροπή υποστηρίζει τα πανεπιστήμια με την επιδίωξη να επηρεάσει και να δημιουργήσει πολιτική<sup>1075</sup> αλλά και να παρέχει ένα περιβάλλον στο οποίο τα ιδρύματα να μπορούν να ευδοκιμήσουν (UUK, 2017).

---

<sup>1075</sup> Κατά δήλωσή της.

## Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρεί τη διερεύνηση του θεσμού της αξιολόγησης της Δευτεροβάθμιας και της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Αγγλία κατά την περίοδο 1974-2013, με έμφαση στο ιστορικό, θεσμικό και ιδεολογικό συγκείμενο της περιόδου. Προηγείται η μελέτη των ιδεολογικών ρευμάτων του 19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> αιώνα στην Ευρώπη, αποτυπώνεται η σύνδεση ποιότητας και αξιολόγησης στην εκπαίδευση, αλλά και περιγράφεται η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας και της Αγγλίας. Καταγράφεται αναλυτικά πώς πραγματοποιείται η αξιολόγηση –το θεσμικό πλαίσιο στη διάρκεια των 40 ετών, ακόμα και όσα τελικά δεν εφαρμόστηκαν– σε Ελλάδα και Αγγλία. Χρησιμοποιώντας το συγκριτικό παράδειγμα, αναδεικνύονται οι διαφορές/ομοιότητες μεταξύ των θεσμοθετημένων συστημάτων αξιολόγησης των αντίστοιχων βαθμίδων εκπαίδευσης των δύο χωρών αλλά και ποιοι παράγοντες τις διαμόρφωσαν. Πραγματοποιήθηκε ενδελεχής μελέτη των μεταρρυθμίσεων που σχετίζονται με την αξιολόγηση ώστε να αποκαλυφθεί γιατί επιχειρήθηκαν, πώς διαμορφώθηκαν, αν υπαγορεύονταν από τις πολιτικοκοινωνικές και οικονομικές συνθήκες κάθε χώρας, και τέλος αν επηρεάζονταν από τους Υπερεθνικούς Οργανισμούς. Η έρευνα είναι ποιοτική με κύρια μεθοδολογικά εργαλεία τη συγκριτική μέθοδο, την ερμηνευτική-ιστορική προσέγγιση και την κριτική ανάλυση λόγου (CDA). Τα τεκμήρια που αναλύονται είναι κυρίως εισηγητικές εκθέσεις, πρακτικά κοινοβουλευτικού λόγου, πρακτικά συνεδρίων των συνδικαλιστικών οργάνων και δημοσιεύματα στον τύπο, ενώ για τη χώρα της Αγγλίας αναλύονται και αρκετές κυβερνητικές αναφορές που επηρέασαν σημαντικά την εκπαίδευση.

**Λέξεις Κλειδιά:** Αξιολόγηση, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Ανώτατη εκπαίδευση, Ελλάδα, Αγγλία

## Abstract

The present research study seeks to explore the institution of assessment of Secondary and Higher Education in Greece and England during the period 1974-2013, with emphasis on the historical, institutional and ideological context of the period for both countries. The research starts with a study of the main political ideologies of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century in Europe, subsequently illustrates the link between the notions of quality and evaluation in education, and continues by describing the educational policy of Greece and England. Assessment processes carried out in Greece and England – thus, the institutional framework of the last 40 years, including the parts that were not finally implemented– are described in detail. Using the comparative paradigm, the differences/similarities between the already established assessment systems of the respective levels of education of the two countries are highlighted, as well as the factors that configured those differences/similarities. A thorough study of the evaluation-related reforms was carried out to reveal why they were attempted, how they were formulated, whether they were dictated by the socio-political and economic conditions of each country, and finally if they were impacted by Supranational Institutions. The research is a qualitative one with the main methodological tools being the comparative method, the interpretive-historical approach and the critical discourse analysis (CDA). The corpus analysed consists mainly of explanatory reports which are attached to Bills and Law Proposals, minutes of parliamentary debates, proceedings of trade union Conferences and press releases, while for England several government reports that have had a significant impact on education are also used.

**Keywords:** Assessment, Secondary education, Higher education, Greece, England