



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διδακτορική Διατριβή

Το Υπουργείο Παιδείας και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ως φορείς δράσης κατά την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1996-2023

Σταύρου Δημήτριος

ΑΜ: 232620524152

Επταμελής Επιτροπή Αξιολόγησης:

Επιβλέπων: Φωτεινός Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ	Παπαδάκης Νικόλαος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης	Γουβιάς Διονύσιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου	Βέρδης Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ
Ρουσσάκης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής ΕΚΠΑ	Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Άλμπα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ	Μπέτσας Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής ΑΠΘ	

ΑΘΗΝΑ

ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2023

Το Υπουργείο Παιδείας και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ως φορείς δράσης κατά την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1996-2023

© ΕΚΠΑ, 2023

Η παρούσα διδακτορική διατριβή και τα επιστημονικά ευρήματά της αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο, τον συγγραφέα και το ΕΚΠΑ όπου εκπονήθηκε η διατριβή, καθώς επίσης και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη διατριβή για τη λήψη του διδακτορικού τίτλου σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διατριβής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε περίπτωση αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας.

Ο ΔΗΛΩΝ

Όνοματεπώνυμο: Σταύρου Δημήτριος

Αριθμός Μητρώου: 232620524152

Υπογραφή

Ευχαριστίες

Στην ολοκλήρωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής «*Το Υπουργείο Παιδείας και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ως φορείς δράσης κατά την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1996-2023*» συνέβαλαν με τη βοήθεια, την κατανόηση και τη συμπαράστασή τους οι καθηγητές μου και αρκετοί συνάδελφοι.

Οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Φωτεινό Δημήτριο ο οποίος υπήρξε ο πιο σημαντικός υποστηρικτής σε αυτή την προσπάθεια, καθώς επίσης και τους καθηγητές κκ. Παπαδάκη Νικόλαο και Γουβιά Διονύσιο οι οποίοι με τις παρατηρήσεις τους με κατήθυναν στο να θέσω σε πιο σωστές βάσεις αυτό το πόνημα.

Ευχαριστώ θερμά τη Γραμματεία του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εξαιρετική συνεργασία, καθώς επίσης και την οικογένειά μου για την υπομονή και το κουράγιο της.

*Το Υπουργείο Παιδείας και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος
ως φορείς δράσης κατά την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

1996-2023

Σταύρου Δημήτριος

Επταμελής Επιτροπή

Επιβλέπων: Φωτεινός Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ	Παπαδάκης Νικόλαος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης	Γουβιάς Διονύσιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου	Βέρδης Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ
Ρουσσάκης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής ΕΚΠΑ	Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Άλμπα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ	Μπέτσας Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής ΑΠΘ	

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο επιδιώκεται η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά τη χρονική περίοδο 1996 – 2023. Διερευνάται ο ρόλος του Υπουργείου Παιδείας και της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος ως φορέων δράσης στην Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση με έμφαση τόσο στο είδος των διαδράσεων μεταξύ τους όσο και με τις κοινωνικές δομές. Επικεντρωνόμαστε στους τρόπους με τους οποίους οι δύο φορείς δράσης διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά την εν λόγω περίοδο, στους τρόπους με τον οποίους αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και την ακριβή μορφή που λαμβάνει η αλληλεπίδρασή τους. Το μοντέλο ανάλυσης που προτείνουμε εξετάζει αφενός τον φορέα δράσης, τις προθέσεις του, τους σκοπούς του, τους στόχους του, τους ορισμούς που δίνει σε κάθε κατάσταση και τη διάδραση των φορέων σε κάθε μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό επεισόδιο. Επιπλέον, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η δράση και η διάδραση στην εκπαιδευτική σφαίρα επηρεάζονται από τις υπόλοιπες θεσμικές σφαίρες και συγχρόνως τις επηρεάζουν. Για να το επιτύχουμε αυτό, θέτουμε σε κάθε μεταρρυθμιστικό επεισόδιο υπό εξέταση τα εξής χαρακτηριστικά: α) Στο παραδειγματικό επίπεδο: τις θεσμικές και τις συμβολικές δομές, β) Στο συνταγματικό επίπεδο: τους φορείς δράσης και τους τρόπους διάδρασής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, Υπουργείο Παιδείας, Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Φορέας Δράσης*

*The Ministry of Education and the Teachers' Federation of Greece
as agents of social act in the Educational Evaluation in Primary
Education 1996-2023*

Stavrou Dimitrios

Evaluation Committee

Supervisor: Foteinos Dimitrios, Associate Professor, National and Kapodistrian University of Athens	Papadakis Nikolaos, Professor, University of Crete	Gouvias Dionysios, Professor, University of the Aegean	Verdis Athanasios, Associate Professor, National and Kapodistrian University of Athens
Roussakis Ioannis, Assistant Professor, National and Kapodistrian University of Athens	Papakonstantinou Antigoni - Alba, Assistant Professor, National and Kapodistrian University of Athens	Betsas Ioannis, Assistant Professor, Aristotle University of Thessaloniki	

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to investigate the way the Educational Evaluation is pursued in Greek Primary Education during the period 1996 – 2023. The role of the Ministry of Education and the Teachers' Federation of Greece as agents of social act in the Educational Reform is investigated with an emphasis on both in the type of interactions between them as well as with social structures. We focus on the ways in which the two agents facilitate or hinder educational reforms during the period in question, the ways in which they interact with each other, and the precise form their interaction takes. The analysis model we propose examines on the one hand the agent, his intentions, his purposes, his goals, the definitions he gives to each situation and the interaction of the agents in each educational reform episode. Furthermore, it examines how action and interaction in the educational sphere is influenced by and simultaneously influences the other institutional spheres. To achieve this, we put in each reform episode under consideration the following characteristics: a) At the paradigmatic level: the institutional and symbolic structures, b) At the constitutional (actual) level: the agents of action and their modes of interaction.

Keywords: *Educational Evaluation, Ministry of Education, Teachers' Federation of Greece, Educational Reform, Agent of Social Act*

Πίνακας Περιεχομένων

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	15
B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	25
1. Ερευνητικές Εργασίες.....	25
2. Θεωρητικές Εργασίες.....	37
3. Μελέτες Φορέων.....	51
Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΚΕΝΑ – ΑΝΑΠΑΝΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	56
Δ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	59
1. Εισαγωγή.....	59
2. Τεχνολογία, ιδιοποίηση, ιδεολογία.....	60
3. Κοινωνική και συστημική ενσωμάτωση.....	63
4. Η εκπαιδευτική θεσμική σφαίρα και οι εκπαιδευτικές αλλαγές.....	65
5. Πρότυπα ανάλυσης πολιτικής.....	67
5.1. Πλουραλισμός.....	69
5.2. Κορπορατισμός.....	71
5.2.1. Η ελληνική περίπτωση κορπορατισμού.....	72
5.2.2. Ο κορπορατισμός στην εκπαίδευση.....	76
5.3. Συγκεντρωτισμός.....	77
5.4. Φιλελεύθερες προσεγγίσεις.....	80
6. Οι φορείς δράσης.....	79
6.1. Οι ομάδες συμφερόντων.....	81
E. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	83
1. Μεθοδολογικός δυϊσμός.....	83
2. Η ιστορικο-συγκριτική μέθοδος.....	88
3. Μεθοδολογία των δομών.....	91
4. Μεθοδολογία της διάδρασης μεταξύ των φορέων	96
5. Μεθοδολογία της διασύνδεσης δράσης-δομής	103
6. Η Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία (Ε.Θ.Θ.).....	106
7. Τα στάδια της έρευνας.....	111

8. Το υλικό της έρευνας.....	116
8.1. Οι φορείς δράσης.....	116
8.2. Τα τεκμήρια.....	119
ΣΤ. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ – ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	120
1. Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΑΡΣΕΝΗ.....	120
1.1. Διεθνείς θεσμικές και διανεμητικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο: Το διεθνές πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο.....	120
1.2. Εγχώριες θεσμικές και διανεμητικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο: Το εγχώριο πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο.....	121
1.3. Η διάδραση μεταξύ των δύο φορέων δράσης.....	123
2. Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ.....	132
2.1. Διεθνείς θεσμικές και διανεμητικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο: Το διεθνές πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο.....	132
2.2. Εγχώριες θεσμικές και διανεμητικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο: Το εγχώριο πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο.....	132
2.3. Η διάδραση μεταξύ των δύο φορέων δράσης.....	137
3. Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΕΡΑΜΕΩΣ.....	146
3.1. Διεθνείς θεσμικές και διανεμητικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο: Το διεθνές πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο.....	146
3.2. Εγχώριες θεσμικές και διανεμητικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο: Το εγχώριο πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο.....	148
3.3. Η διάδραση μεταξύ των δύο φορέων δράσης.....	150
Ζ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	172
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	180
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 1996-2023.....	201
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΥΠΟΥΡΓΟΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΙΣ 1996-2023.....	206
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3:	209

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Πρότυπα και δρώντες στην εκπαιδευτική πολιτική	68
Πίνακας 2: Εξαναγκασμός και Προσαρμογή στις Οργανώσεις	70
Πίνακας 3: Εξαναγκασμός και Πρωτοβουλία στις Δημόσιες Πολιτικές: Οι ασύμμετρες διαστάσεις	75
Γράφημα 5: Η διάρθρωση της ερευνητικής διαδικασίας σύμφωνα με την Ε.Θ.Θ.	108
Πίνακας 4: Νομοθεσία Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου	111
Πίνακας 5: Συμβολικές/Πολιτισμικές Δομές στο Παραδειγματικό Επίπεδο.....	115
Πίνακας 6: Διαδραστικές Δομές στο Συνταγματικό Επίπεδο.....	115
Πίνακας 7: Στρατηγικές ΔΟΕ κατά τη Μεταρρύθμιση Αρσένη.....	130
Πίνακας 8: Δομές και πρακτικές των φορέων δράσης κατά τη Μεταρρύθμιση Αρσένη στα δύο οντολογικά επίπεδα.....	131
Πίνακας 9: Στρατηγικές του Υπουργείου Παιδείας κατά τη Μεταρρύθμιση Διαμαντοπούλου.....	142
Πίνακας 10: Στρατηγικές ΔΟΕ κατά τη Μεταρρύθμιση Διαμαντοπούλου.....	144
Πίνακας 11: Λόγοι και πρακτικές κατά τη Μεταρρύθμιση Διαμαντοπούλου.....	144
Πίνακας 12: Χρονοδιάγραμμα Εσωτερικής Αξιολόγησης 2022-2023.....	155
Πίνακας 13: Η εικόνα της Ατομικής Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τον Μάρτιο 2023	156
Πίνακας 14: Επιχειρήματα ΥΠΑΙΘ κατά τη Μεταρρύθμιση Κεραμέως.....	163
Πίνακας 15: Επιχειρήματα Δ.Ο.Ε. κατά τη Μεταρρύθμιση Κεραμέως.....	165
Πίνακας 16: Στρατηγικές ΥΠΑΙΘ κατά τη Μεταρρύθμιση Κεραμέως.....	166

Πίνακας 17: Στρατηγικές Δ.Ο.Ε. κατά τη Μεταρρύθμιση Κεραμέως.....	167
Πίνακας 18: Λόγοι και πρακτικές κατά τη Μεταρρύθμιση Κεραμέως.....	167

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Μια τετραμερής τυπολογία των κοινωνικών δομών	92
Γράφημα 2: Παραλλαγές στη σχέση μεταξύ δρώντων υποκειμένων και των περιβαλλόντων δράσης τους	95
Γράφημα 3: Διασυνδέσεις δομής – φορέα δράσης.....	104
Γράφημα 4: Παραγωγή θεωρίας σύμφωνα με το μοντέλο της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας	108
Γράφημα 5: Η διάρθρωση της ερευνητικής διαδικασίας σύμφωνα με την Ε.Θ.Θ.	110

Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου βρίσκεται στο επίκεντρο της σημερινής επικαιρότητας. Παρά το γεγονός ότι ο θεσμός της Εποπτείας αποτέλεσε το πρώτο βήμα για την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης με τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους και διατηρήθηκε επί σχεδόν δύο αιώνες, κατά την περίοδο της Μεταπολίτευσης σχεδόν κανένα είδος αξιολόγησης δεν εφαρμόστηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μόνο κατά τα τρία τελευταία έτη (2020-2023) φαίνεται να σταθεροποιείται κάποια προσπάθεια χωρίς απτά, προς το παρόν, αποτελέσματα (Λακασάς, 2023· Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών, 2022).

Η αρχική ιδέα της οργάνωσης ενός συστήματος Εποπτείας στην εκπαίδευση αποτυπώνεται ήδη από τα διατάγματα που εκδίδονται την περίοδο της Αντιβασιλείας (1833-1837). Στη συνέχεια, στα νομοσχέδια και τις προτάσεις που υποβάλλονται από το 1842 έως το 1911 επιχειρείται η ανασυγκρότηση του θεσμού. Την περίοδο 1911-1917 τερματίζεται η άσκηση εποπτείας από τοπικά συλλογικά όργανα, εισάγεται ο θεσμός του Επόπτη και ενισχύονται οι αρμοδιότητες των Επιθεωρητών. Από τότε, η εποπτεία της εκπαίδευσης συγκεντρώθηκε στο πρόσωπο του Επιθεωρητή, με βασικές αρμοδιότητες τον έλεγχο των σχολείων και τη σύνταξη έκθεσης ως προς το ήθος, την ευσυνειδησία, την παιδαγωγική, διδακτική, κοινωνική στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εντός και εκτός του σχολείου (Γρόλλιος κ.ά., 2002· Κασσωτάκης, 2018).

Το πολιτικό κλίμα που δημιουργήθηκε μετά το 1974 ευνόησε την επανεξέταση των παραπάνω ζητημάτων, που είχαν δημιουργήσει πολλά προβλήματα ιδιαίτερα κατά την περίοδο της δικτατορίας, κυρίως λόγω της άμεσης εξάρτησης των Επιθεωρητών από την πολιτική εξουσία. Ο θεσμός του Επιθεωρητή είχε χρησιμοποιηθεί από τις κυβερνήσεις ως μοχλός πίεσης στο εκπαιδευτικό σώμα, με στόχο τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών στις υποδείξεις της προϊσταμένης αρχής. Η έννοια του *Επιθεωρητισμού* εξέφραζε τον τρόπο του εκπαιδευτικού απέναντι στην παντοδυναμία του Επιθεωρητή από τον οποίο εξαρτιόταν η περαιτέρω εξέλιξή του και υπήρξε στην Ελλάδα μέχρι το 1982, όταν ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου τον αντικατέστησε (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:290· Κολυμπάρη, 2020:76).

Τον Νοέμβριο του 1975, όταν η κυβέρνηση προώθησε νέο σχέδιο νόμου στην Κοινοβουλευτική Επιτροπή Παιδείας, εκδηλώνεται οξεία αντιπαράθεση σε ό,τι αφορά: (α) την κάθαρση και αποχουντοποίηση (άρθρο 73, παρ. 10), (β) την αντικατάσταση του όρου «Επιθεωρητής» με τον όρο «Σύμβουλος», (γ) το κριτήριο της εντός και εκτός υπηρεσίας δράσης των εκπαιδευτικών, (δ) τη δικαιοδοσία σύνταξης εκθέσεων από τον Διευθυντή (άρθρο 16, παρ. 5). Το προσχέδιο γίνεται νόμος του Κράτους. Με τον Ν. 309/1976 ο οποίος ψηφίζεται επί υπουργίας Γ. Ράλλη, η κυβέρνηση δίνει το δικαίωμα προσβολής των εκθέσεων που συντάχθηκαν την περίοδο της δικτατορίας και αναθέτει την εποπτεία της εκπαίδευσης σε Επιθεωρητές και Επόπτες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα (Κολυμπάρη, 2020:85). Οι αρμοδιότητες των Επιθεωρητών ρυθμίζονται με λεπτομέρειες στα Προεδρικά Διατάγματα Π.Δ. 51/1977, Π.Δ. 295/1977 και Π.Δ. 296/1977, ενώ ο ίδιος νόμος (Ν. 309/1976) καθώς και το Π.Δ. 296 προβλέπουν τη βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών σε πέντε τομείς:

«(α) *Επιστημονικόν* (επιστημονική κατάρτιση, πνευματικά προσόντα, συγγραφική εργασία, σπουδές και πτυχία),

(β) *Διδακτικόν* (παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική ικανότητα),

(γ) *Διοικητικόν* (διοικητική δεξιότητα),

(δ) *Ευσυνειδησία* (υπηρεσιακή ευσυνειδησία και ηθικές αμοιβές) και

(ε) *Δράση και συμπεριφορά εντός και εκτός της υπηρεσίας* (ήθος, χαρακτήρας, κοινωνική παράσταση και δράσεις, ποινές)» (Ν. 309/1976, άρθρο 60, παρ. 2, και άρθρο 61, και Π.Δ. 296/1977, όπ. αν. στο Κολυμπάρη, 2020:85).

Από τότε έχουν γίνει αλλεπάλληλες προσπάθειες για την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης από διαφορετικές κυβερνήσεις, με διαφορετική ιδεολογία. Οι διατάξεις του Ν. 1566/1985 (ΥΠ.ΠΕ.Θ., 1985:11) που προέβλεπαν την αξιολόγηση, δεν εφαρμόστηκαν ποτέ. Οι σχολικοί σύμβουλοι επικεντρώθηκαν στην παροχή παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Επίσης, διάφορες προσπάθειες στη δεκαετία του 1990 για εισαγωγή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στα σχολεία συνάντησαν έντονες αντιδράσεις από

τις συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και μαθητών και γονέων. Έτσι, κατέληξαν είτε στην επίσημη κατάργησή της είτε στη μη-εφαρμογή της στην πράξη. Το νομοθετικό πλαίσιο, που προτάθηκε τόσο επί υπουργίας Γ. Αρσένη όσο και επί υπουργίας Π. Ευθυμίου, δεν εφαρμόστηκε στην πράξη, με εξαίρεση τα πιλοτικά προγράμματα που ανέλαβε το Π.Ι. την περίοδο 1997-1999 (Κολυμπάρη, 2020).

Παράλληλα, η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) έχει διαχρονικά εκφράσει προτάσεις για ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργο το οποίο, κατά τη γνώμη της, θα συνέβαλλε στη βελτίωσή του. Ωστόσο, *«ορισμένες φορές τα αιτήματα διακρίνονται από ασυνέπεια. Δηλαδή, θέσεις που αρχικά υποστηρίζονταν από την Ομοσπονδία, όταν αποτέλεσαν προτάσεις της Κυβέρνησης οδήγησαν σε σύγκρουση»* (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021: 150).

Η στάση της Ομοσπονδίας όσον αφορά την *αξιολόγηση σχολικών μονάδων*, φαίνεται να διαφοροποιείται από το 1982 μέχρι και σήμερα. Άλλοτε φαίνεται να προσαρμόζεται στις εξελίξεις και άλλοτε να διαφοροποιείται συγκυριακά (ανάλογα με την παράταξη που πλειοψηφεί στην Ομοσπονδία και σε συνάρτηση με το κυβερνών κόμμα). Όσον αφορά την *αξιολόγηση των εκπαιδευτικών* η Ομοσπονδία φαίνεται να είναι ξεκάθαρα αντίθετη στην εφαρμογή της, καθώς διαχρονικά προβάλλονται επιχειρήματα διαφορετικά ως προς τη διατύπωση αλλά με πολλές ομοιότητες ως προς το περιεχόμενο. Έτσι, ο ουσιαστικός διάλογος δεν ξεκινάει ποτέ (Μπάρδα & Κουτούζης, ό.π.).

Κατά τη δεκαετία του 2000, η έμφαση δόθηκε σε πιο συμμετοχικές μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης επικεντρώνοντας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, παρά των εκπαιδευτικών ατομικά. Αλλά το πλαίσιο παρέμενε πολύ δύσκολο για την ανάπτυξη μιας κουλτούρας αξιολόγησης, καθώς αντιμετωπιζόταν συχνά ως τιμωρητική και ελεγκτική και όχι ενισχυτική για την αυτονομία του σχολείου και του εκπαιδευτικού (OECD, 2017: 56).

Ως παρένθεση, η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) εφαρμόστηκε πιλοτικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο 2010-2012, στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Η εφαρμογή της

γενικεύθηκε το σχολικό έτος 2013-2014, ενώ η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος αντέδρασε έντονα. Καταργήθηκε το 2015 επί υπουργίας Αριστείδη Μπαλά.

Κατά την περίοδο ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ, η αξιολόγηση παρέμεινε μόνο σε επίπεδο προγραμματικών δηλώσεων του Υπουργού Παιδείας Κ. Γαβρόγλου (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016γ) κατά τις οποίες αναφέρθηκε ότι *«προχωράμε σε μια αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων»* (σ. 9) , *«ένα τέτοιο σύστημα αυτοαξιολόγησης θα καταγράψει και πάρα πολλές ελλείψεις που εμείς δεν τις γνωρίζουμε»* (σ. 10) και *«θα υπάρχει αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων»* (σ. 28).

Λίγους μήνες μετά την ανάληψη της κυβέρνησης από το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας, και εν μέσω της πανδημίας του κορωνοϊού, το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στην εφαρμογή της Αξιολόγησης στις 12 Ιουνίου 2020 με τα άρθρα 33, 34 και 35 του ν. 4692/2020: *«Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις»* και στις 3 Αυγούστου 2021 με τα άρθρα 231 και 233 του ν. 4823/2021: *«Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»*.

Ενδιάμεσα, η Υφυπουργός Ζωή Μακρή υπέγραψε στις 20 Ιανουαρίου 2021 την Υπουργική Απόφαση: *«Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»* και στις 7 Σεπτεμβρίου 2021 υπέγραψε νέα Υπουργική Απόφαση με τον ίδιο τίτλο, αλλά με ελαφρώς παραλλαγμένο περιεχόμενο.

Έτσι, επί σαράντα (40) περίπου χρόνια μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολείων και εκπαιδευτικών) παρέμενε (και ίσως παραμένει ακόμα) μέγιστο διακύβευμα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Όλες οι προσπάθειες κατέληγαν σε αποτυχία, με σοβαρές συνέπειες για την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης, όπως π.χ. την απουσία μιας κοινής πεποίθησης σχετικά με το ποια είναι τα επιθυμητά αποτελέσματα, τη μη-οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης, την απουσία εθνικού διαλόγου και γενικότερα την απουσία μιας γενικότερης στοχοθεσίας και στρατηγικής για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (OECD, 2017:29).

Σημαντικό ρόλο στην εν λόγω συζήτηση κατέχουν οι κατά καιρούς εκθέσεις του ΟΟΣΑ οι οποίες αναφέρουν αρκετά αρνητικά αποτελέσματα για το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αν και το ζήτημα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της Αξιολόγησης

Εκπαιδευτικού Έργου παραμένει σύνθετο και ανοιχτό προς την εμπειρική έρευνα, κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε μερικές από τις αναφορές αυτές:

- Σύμφωνα με τον διαγωνισμό του PISA το 2015, η μέση απόδοση των 15χρονων Ελλήνων μαθητών ήταν μεταξύ των χαμηλότερων ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ (454 στα Μαθηματικά, με Μ.Ο. 493). Περισσότεροι από το ένα τρίτο των 15χρονων σημείωσαν χαμηλή επίδοση στα Μαθηματικά και μόνο το 4% υψηλή επίδοση. Χαμηλή επίδοση στα Μαθηματικά σημαίνει ότι δεν μπορούν να υπολογίσουν κατά προσέγγιση την τιμή ενός προϊόντος σε κάποιο διαφορετικό νόμισμα ή να συγκρίνουν τη διανύμενη απόσταση δύο διαφορετικών διαδρομών. Τα αποτελέσματα παραμένουν σταθερά στα Μαθηματικά από το 2006, αλλά στις Φυσικές Επιστήμες και στη Γλώσσα έχουν επιδεινωθεί από τότε.
- Οι γλωσσικές και μαθηματικές δεξιότητες των ενηλίκων στην Ελλάδα είναι σχετικά χαμηλές σε σύγκριση με τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Σύμφωνα με το Παρατηρητήριο Δεξιοτήτων Ενηλίκων (PIAAC) που εξέτασε ενήλικες στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και την Επίλυση Προβλημάτων σε υπολογιστικά περιβάλλοντα, σε 33 χώρες η Ελλάδα κινήθηκε στα ίδια επίπεδα με τις υπόλοιπες χώρες της νοτιοανατολικής Ευρώπης. Αλλά στη γενική κατάταξη, το ποσοστό των ενηλίκων που πέτυχαν τις υψηλότερες βαθμολογίες στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά είναι σημαντικά μικρότερο από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ, ενώ θεμελιώδεις αδυναμίες σε βασικές δεξιότητες αποτελούν συχνό φαινόμενο για πολλούς Έλληνες ενήλικες.
- Περίπου 2 εκατομμύρια ενήλικες (το 27% του ενήλικου πληθυσμού) μεταξύ των ηλικιών 16 και 25 έχουν χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες και 2,03 εκατομμύρια έχουν χαμηλές μαθηματικές δεξιότητες (29%). Αυτοί είναι άνθρωποι που μπερδεύονται με βασικές ασκήσεις λογικής ή έχουν δυσκολία με απλές γραπτές πληροφορίες, και για αυτούς, η είσοδος και η εξέλιξη στην αγορά εργασίας, και η συμμετοχή στην κοινωνική/πολιτική ζωή, γίνεται αυξανόμενα δύσκολη. Το ένα τρίτο των ανθρώπων 55-65 ετών έχουν αδυναμίες σε βασικές δεξιότητες (γλωσσικές και μαθηματικές). Σε αντίθεση με ό,τι παρατηρείται σε άλλες χώρες, οι 25-34 ετών νεότεροι ενήλικες στην Ελλάδα αποδίδουν στη Γλώσσα το ίδιο με τους 55-65 ετών. Περίπου το 5% των

ενηλίκων στην Ελλάδα παρουσιάζει υψηλή απόδοση στη Γλώσσα, ενώ ο μέσος όρος όλων των συμμετεχόντων χωρών είναι 11%.

- Η επίλυση προβλημάτων σε υπολογιστικά περιβάλλοντα μετρήθηκε επίσης όσον αφορά τους ενήλικες. Η επάρκεια σε αυτή τη δεξιότητα αντανακλά την ικανότητα χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών και εφαρμογών προκειμένου να επιλυθούν διάφοροι τύποι προβλημάτων που οι ενήλικες αντιμετωπίζουν ως χρήστες των ΤΠΕ. Στην Ελλάδα μόνο το 17% των ενηλίκων σημειώνει υψηλή απόδοση της επίλυσης προβλημάτων, ποσοστό το οποίο είναι σημαντικά χαμηλότερο από τον μέσο όρο (31%) των συμμετεχόντων χωρών (ΟΟΣΑ, 2017:15).

Από την παραπάνω προβληματική, προκύπτουν τα εξής ερωτήματα:

- *Γιατί απέτυχε η εφαρμογή ενός νομικού πλαισίου, ή κάποιων αρχών Αξιολόγησης σύμφωνα με τις επιστημονικές επιταγές, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την εξεταζόμενη περίοδο;*
- *Πώς ερμηνεύεται κοινωνιολογικά η αποτυχία των αλληπάλληλων προσπαθειών όταν μάλιστα γίνονται από κυβερνήσεις των οποίων η εξαγγελία για Αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής τους πολιτικής ;*
- *Γιατί οι συνδικαλιστικές οργανώσεις δεν στηρίζουν την εφαρμογή των ανωτέρω επιστημονικών επιταγών Αξιολόγησης ;*
- *Πιο συγκεκριμένα, με ποιους τρόπους, για ποιους λόγους και σε ποιον βαθμό επηρέασε η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ) την επιχειρούμενη μεταρρύθμιση ως προς την Αξιολόγηση;*

Διάφοροι μελετητές (ΙΕΠ,2012·Κολυμπάρη,2020·Μπουζάκης,2002·Πασιάς,2016) συγκλίνουν στο ότι οι παράγοντες αποτυχίας του εν λόγω μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος έχουν σχέση αφενός με την οργάνωση του κοινωνικοπολιτικού συστήματος της χώρας και αφετέρου με τα δυσάρεστα κατάλοιπα του παρελθόντος. Ο συγκεντρωτισμός του κράτους που δεν ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δικές τους πρωτοβουλίες σε συνδυασμό με την καχυποψία τους για τον πελατειακό του χαρακτήρα προκαλεί την αμφισβήτηση της διασφάλισης των προϋποθέσεων για αντικειμενική και έγκυρη αξιολόγηση. Η ασυνέπεια και η ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής, η απουσία συνολικής αξιολόγησης

της εκπαίδευσης, δηλαδή των σχολικών εγχειριδίων, των προγραμμάτων, των πολιτικών, κτλ., και όχι μόνο των εκπαιδευτικών, είναι ένα επιχείρημα το οποίο επικαλούνται συχνά οι συνδικαλιστικές οργανώσεις.

Ο θεσμός των Επιθεωρητών οδήγησε στην ταύτιση της αξιολόγησης με τον έλεγχο και την «τιμωρία» των εκπαιδευτικών και φόρτισε ιδεολογικά την έννοια με αρνητικό πρόσημο. Επίσης, μέχρι πριν λίγα χρόνια στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης δεν διδασκόταν το αντικείμενο της Αξιολόγησης, ενώ ούτε σήμερα διδάσκεται στα τμήματα ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, ο τρόπος λειτουργίας των συνδικαλιστικών οργανώσεων αποτελεί συχνά σημείο κριτικής και διερεύνησης για τα κίνητρα των λόγων και των πράξεών τους (Κασσωτάκης, 2021).

Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που έγιναν για την εφαρμογή της Αξιολόγησης, μέσα από τη μεθοδολογική σκοπιά του *φορέα δράσης* καθώς θεωρούμε ότι οι ρητορικές και οι πρακτικές της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) και του Υπουργείου Παιδείας, ο τρόπος με τον οποίο διαμόρφωσαν τις απόψεις τους και οι επιρροές που είχαν από άλλες αφηγήσεις και οργανωμένα συμφέροντα κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης 27ετίας αποτελεί μια από τις πιο κρίσιμες πτυχές για την τύχη της μεταρρύθμισης για την Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Στο μεθοδολογικό αυτό πλαίσιο, όπως θα διαφανεί στην επόμενη ενότητα, η ελληνική βιβλιογραφία είναι αρκετά ελλιπής καθώς σχεδόν όλες οι προσεγγίσεις είναι «δομιστικές», δηλαδή δεν εστιάζουν στη διάδραση των φορέων δράσης κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ούτε, κατά συνέπεια, αναλύουν τις βολонταριστικές τους δυνάμεις, δηλαδή τους λόγους και τις πρακτικές τους. Για τον λόγο αυτό, θεωρούμε ότι η παρούσα διατριβή καλύπτει ένα σημαντικό κενό της ελληνικής βιβλιογραφίας και υπό αυτή την έννοια αποτελεί συμβολή στην ελληνική παιδαγωγική και κοινωνιολογική επιστήμη.

Η επιλογή της χρονικής περιόδου 1996 – 2023 κρίθηκε σκόπιμη καθώς επιδιώκεται η διερεύνηση της εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος από κεντρικά πολιτικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά γεγονότα. Καταρχάς, τα πολιτικο-οικονομικά και ιδεολογικό-πολιτιστικά χαρακτηριστικά της σηματοδοτούνται από αλλαγές στη φυσιογνωμία των δύο «μεγάλων»

παραδοσιακά κομμάτων (εκσυγχρονισμός/φιλελευθεροποίηση του ΠΑΣΟΚ, εκδημία του αρχηγού του ΠΑΣΟΚ Α. Παπανδρέου¹, ροπή προς τον κρατισμό/λαϊκισμό της ΝΔ), την είσοδο στην Ευρωζώνη το 2001, την ανάληψη και διοργάνωση των Ολυμπιακών Αγώνων το 2004, τη χρεοκοπία του κράτους και την είσοδο στο Μνημόνιο το 2010, την εκλογική κατακρήμνιση του ΠΑΣΟΚ στις εκλογές του 2012 (και τη μετέπειτα μετονομασία του σε ΚΙΝ.ΑΛ.), την «επίσημη ήττα» του δικομματισμού με την άνοδο στην εξουσία το 2015 για πρώτη φορά από τη μεταπολίτευση ενός άλλου κόμματος (ΣΥ.ΡΙ.ΖΑ/ΑΝ.ΕΛ), την επαναφορά της Ν.Δ. με πιο φιλελεύθερη ατζέντα το 2019 και το ξέσπασμα της πανδημίας του κορονοϊού από τον Φεβρουάριο του 2020.

Όπως αναφέρει ο Κασσωτάκης, «*συχνά δημιουργούνται προϋποθέσεις ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες που έρχονται συχνά σε αντίθεση με τις προσπάθειες για μεταρρύθμιση*» (Κασσωτάκης, 2002: 31). Έτσι, κατά την περίοδο που εξετάζουμε, τα κομβικά πολιτικά γεγονότα συνοδεύτηκαν αφενός από προσπάθειες για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συμβατές με τα αιτήματα των Διεθνών Οργανισμών (επί υπουργίας Αρσένη, Διαμαντοπούλου, Κεραμέως), αλλά, παράλληλα, στα μεσοδιαστήματα των προσπαθειών αυτών δημιουργήθηκαν συνθήκες που εμπόδιζαν την εφαρμογή τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, διερευνούμε την εν εξελίξει μεταρρυθμιστική προσπάθεια για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου ως προς τις «στιγμές» των μεταρρυθμίσεων «Αρσένη» (1996-2000), «Διαμαντοπούλου» (2010-2015), «Κεραμέως», (2019-2023). Η επιλογή μας αυτή γίνεται για δύο λόγους: Πρώτον, το αφηγηματικό «νήμα» που τις συνδέει είναι κυρίως η

¹ Η εκδημία ενός εν ενεργεία πολιτικού αρχηγού θεωρούμε ότι επηρεάζει τη φυσιογνωμία του κόμματός του επειδή μετασχηματίζει, μοιραία, το *στυλ ηγεσίας* του. Οι περισσότεροι ορισμοί της *ηγεσίας* αποτυπώνουν την παραδοχή ότι εμπεριέχει σκόπιμη και εκούσια κοινωνική επιρροή μέσα στα πλαίσια ενός οργανισμού η οποία ασκείται από κάποιο άτομο (ή ομάδα) προς άλλα άτομα, προκειμένου να επηρεαστούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις μέσα στον οργανισμό (Hargreaves & Fullan, 2012• Μπουραντάς, 2005• ΟΟΣΑ, 2008α). Σύμφωνα με τον Μπουραντά, «*τα βασικά χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς είναι: α) το κατάλληλο στυλ που κάθε φορά ο ηγέτης εφαρμόζει, ανάλογα με το ανθρώπινο δυναμικό, που έχει στον οργανισμό του, β) η ευαισθησία και το γνήσιο ενδιαφέρον που δείχνει για τους ανθρώπους, γ) η αυστηρότητα που κάθε φορά επιδεικνύει σε κάθε απόφαση, στόχο και όραμα που θέτει στον οργανισμό για την επίτευξή του, δ) το αίσθημα της εμπιστοσύνης που εμπνέει προς τους άλλους, ως απόρροια της ακεραιότητας του χαρακτήρα του και τέλος η ταπεινότητα - σεμνότητα που χαρακτηρίζει κάθε ηγέτη οι οποίοι δεν επιδιώκουν κολακείες, ούτε επιζητούν επαίνους για κάθε επιτυχία τους, γιατί θεωρούν ότι η επιτυχία αυτή δε θεωρείται προσωπική, αλλά αφορά στην επιτυχία του οργανισμού*» (Μπουραντάς, 2005: 215-246).

πρόθεση για τον «εκσυγχρονισμό» του εκπαιδευτικού συστήματος, ως αίτημα που διατυπώνεται από το 1996 και εντεύθεν παίρνοντας διάφορες μορφές όπως φαίνεται στα αποτελέσματα της εργασίας μας. Δεύτερον, επειδή επιθυμούμε να διερευνήσουμε αν οι τρεις ανωτέρω υπουργοί Παιδείας άφησαν κάποιο πρακτικό «εκσυγχρονιστικό» αποτύπωμα τόσο στο παραδειγματικό/εικονικό (ιδεολογικό, θεωρητικό/φιλοσοφικό, αξιακό) όσο και στο συνταγματικό/πραγματικό επίπεδο (Μουζέλης, 2010), συγκρινόμενοι με τους υπόλοιπους υπουργούς Παιδείας της 27ετίας 1996-2023.

Μετά από τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να θέσουμε το ερευνητικό πρόβλημα της εργασίας μας ως *την ανάγκη για συστηματική διερεύνηση των βολонταριστικών δυνάμεων των δύο βασικών φορέων δράσης (Υπουργείο Παιδείας και Δ.Ο.Ε.) οι οποίες διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν τη μεταρρύθμιση της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου κατά την εν λόγω περίοδο, τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται αυτοί οι δύο φορείς μεταξύ τους και την ακριβή μορφή που προσλαμβάνει η διαπάλη τους.*

Σύμφωνα με τον Μουζέλη, ως φορείς δράσης νοούνται τα άτομα και οι ομάδες οι οποίοι μπορεί να είναι είτε «μακρο-φορείς», δηλαδή ομάδες συμφερόντων/συλλογικοί φορείς, είτε ατομικοί «μεγα-φορείς», δηλαδή άτομα σε στρατηγικές θέσεις της κοινωνικής σφαίρας που χαρακτηρίζονται από τον προσανατολισμό τους προς συγκεκριμένους σκοπούς, καθώς και από την κομβική συμβολή τους στην κατασκευή των κοινωνικών χώρων, είτε ατομικοί «μικρο-φορείς» δηλαδή άτομα τα οποία όχι μόνο αναπαράγουν κανόνες και πόρους διαμέσου της πρακτικής χρήσης τους, αλλά επίσης συχνά αποστασιοποιούνται απέναντι σε τέτοιους κανόνες και σε τέτοιους πόρους για να τους κατανοήσουν καλύτερα ή για να καταστρώσουν στρατηγικές που αποσκοπούν στη διατήρηση ή τον μετασχηματισμό τους. (Μουζέλης, 1992,1997,2010). Ειδικά στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο Παπαδάκης (2003) κατατάσσει τους φορείς δράσης σε *εκπονητές (utteres-policy makers)* και *αποδέκτες (recipients)*. Οι πρώτοι αντιστοιχούν είτε στους ατομικούς *μεγα-φορείς* είτε στους συλλογικούς *μακρο-φορείς* του Μουζέλη και, σύμφωνα με τον Παπαδάκη, «*είτε προβάλλουν κυρίως το πλαίσιο δράσης που η εκπαιδευτική πολιτική εισηγείται, είτε εστιάζουν μόνο στον στόχο (ειδικά όταν πρόκειται για περιπτώσεις που στόχευση αποτελεί η ακύρωση κάποιας προηγούμενης πολιτικής, όπως συχνά συνέβη στην περίπτωση των ελληνικών, λεγόμενων, Αντι-*

Μεταρρυθμίσεων), είτε συχνότερα, προβαίνουν σε έναν συνδυασμό προβολής και στήριξης τόσο της βασικής φιλοσοφίας που διέπει την προωθούμενη πολιτική στην εκπαίδευση όσο και του πλαισίου δράσης που αυτή εισηγείται» (Παπαδάκης, 2003:96-98). Στους μακρο-φορείς δράσης μπορούμε να συμπεριλάβουμε τις ομάδες συμφερόντων (*interest groups*) ή ομάδες πίεσης (*pressure groups*) οι οποίες «στην πολιτική κοινωνιολογία αποτελούν έναν από τους βασικότερους όρους που συνδέουν την κοινωνία με τους κρατικούς θεσμούς» (Λάβδας, 2004:15).

Με μεθοδολογικά εργαλεία την ιστορικοσυγκριτική μέθοδο και την Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory), επιδιώκουμε να μελετήσουμε έναν αρκετά μεγάλο όγκο τεκμηρίων ελπίζοντας να καταλήξουμε σε σημαντικές διαπιστώσεις για την ελληνική εκπαίδευση.

Στην επόμενη ενότητα (B), επιχειρούμε μία βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών που έχουν υλοποιηθεί γύρω από το θέμα της εργασίας μας διαχωρίζοντάς τες σε ερευνητικές, σε θεωρητικές και σε μελέτες φορέων. Έτσι, στην ενότητα Γ, αναδεικνύοντας ενδεχόμενα ερευνητικά κενά, καταλήγουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Στην ενότητα Δ, παρουσιάζουμε το Θεωρητικό Πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η έρευνά μας. Εκκινώντας από την ανάγκη ενός ισόρροπου ερμηνευτικού πλαισίου, αναλύουμε την εκπαιδευτική θεσμική σφαίρα και τις αλλαγές της με τα εννοιολογικά εργαλεία της *κοινωνικής και συστημικής ενσωμάτωσης*, του *φορέα δράσης* και των *ομάδων συμφερόντων*. Επικουρικά, ορισμένα πρότυπα ανάλυσης πολιτικής θα μας χρησιμεύσουν να φωτίσουμε περαιτέρω τις εννοιολογικές μας προσεγγίσεις.

Στην ενότητα Ε, περιγράφουμε το μεθοδολογικό πλαίσιο με το οποίο κινηθήκαμε. Αποσαφηνίζοντας την έννοια του *μεθοδολογικού διϊσμού*, διαγράφουμε βασικά στοιχεία της μεθοδολογίας της επιστήμης της ιστορίας, των δομών, της ένσκηπτης δράσης των φορέων, της διασύνδεσης δράσης-δομής και της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory).

Τέλος, στην ενότητα ΣΤ παρουσιάζουμε και ερμηνεύουμε τα δεδομένα μας προσπαθώντας να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα, ενώ στην τελευταία ενότητα ΣΤ επιχειρούμε την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από μια γενική συζήτηση.

Β. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Αν επιχειρήσουμε μια κατηγοριοποίηση της μέχρι σήμερα βιβλιογραφίας που αφορά αποκλειστικά το θέμα μας, προβαίνοντας παράλληλα και σε μια κριτική αποτίμηση των ερωτημάτων που προκύπτουν, μπορούμε να εντοπίσουμε τις εξής κατηγορίες: α) *Ερευνητικές εργασίες*, β) *Θεωρητικές εργασίες*, γ) *Μελέτες φορέων*.

1. Ερευνητικές εργασίες

Ο Μπουζάκης διατυπώνει την υπόθεση ότι η κυρίαρχη λογική του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην ιστορική του εξέλιξη δεν ήταν η οικονομική-διαχειριστική, αλλά η πολιτική (Μπουζάκης, 2002:26). Διατυπώνει τα ερευνητικά ερωτήματα: *Γιατί επιχειρήθηκαν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις; Ποιος ήταν ο «γενέθλιος χώρος» τους; Ποιοι παράγοντες, ενδογενείς και εξωγενείς, διαμόρφωσαν και επηρέασαν τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες; Γιατί πολλές μεταρρυθμίσεις δεν έγιναν; Ποιες ήταν οι κάθε φορά κυρίαρχες κοινωνικές συγκρούσεις; Ποιες αρχές και παραδοχές υιοθετούσαν οι μεταρρυθμιστές; Μήπως αγνοήθηκαν από τους μεταρρυθμιστές οι συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες της χώρας, τα «αντικειμενικά δεδομένα»; Ποια ήταν τα βασικά νομιμοποιητικά επιχειρήματα των μεταρρυθμιστών; Επηρέασαν οι διεθνείς εξελίξεις, ιδιαίτερα αυτές στον ευρωπαϊκό χώρο, τα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα; Ποιες ήταν οι «μεταρρυθμιστικές λογικές» των μεταρρυθμιστικών δυνάμεων και, πιο συγκεκριμένα, ποια ήταν η αντίληψή τους για το σχολείο, τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και τη σχολική γνώση; (ό.π.:19-20).*

Με βάση το θεωρητικό του πλαίσιο και τη μελέτη των ιστορικών τεκμηρίων (εισηγητικές εκθέσεις νομοσχεδίων, πρακτικών της Βουλής, νόμων), ο Μπουζάκης διαμορφώνει ένα «μοντέλο ανάλυσης», με τη βοήθεια του οποίου επιχειρεί την κατανόηση και ερμηνεία του μεταρρυθμιστικού φαινομένου στη χώρα μας και, ιδιαίτερα, την ανάλυση του συγκεκριμένου των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Στο συγκεκριμένο αυτό «διαπλέκονται» τέσσερα «πεδία δύναμης», παράγοντες ανάλυσης, που μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους, διαμορφώνουν το μεταρρυθμιστικό τοπίο. Πρόκειται για το πολιτικό, το οικονομικό, το ιδεολογικό/πολιτιστικό και το εκπαιδευτικό «πεδίο δύναμης» (ό.π.:35-36). Καταλήγει στα παρακάτω ευρήματα:

- Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συχνά σχεδιάζονται, κάποτε νομοθετούνται αλλά ποτέ δεν γίνονται, στο σύνολο των προβλέψεών τους, πράξη. Κατά τον σχεδιασμό μιας μεταρρύθμισης, επιχειρείται από την κυρίαρχη πολιτική εξουσία η μεγιστοποίηση του πολιτικού οφέλους αλλά, κατά την εφαρμογή της, η ελαχιστοποίηση του πολιτικού κόστους.
- Το ελληνικό σχολείο και γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα παρέμεινε και, σε μεγάλο βαθμό, παραμένει αρένα έντονων πολιτικών συγκρούσεων. Οι ρυθμίσεις, μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις κατά την ιστορική πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης ήταν το αποτέλεσμα του πολιτικού αγώνα στο πλαίσιο του κράτους. Στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής προτάχθηκε συχνά το κομματικό-πολιτικό-ιδεολογικό στοιχείο και όχι το κοινωνικό-οικονομικό-πολιτιστικό.
- Ο πολιτικός αγώνας που διεξαγόταν στο πλαίσιο του ελληνικού κράτους με σημείο αιχμής τα θέματα εκπαίδευσης, διαμορφωνόταν ανάμεσα σε δύο κυρίως ομάδες ψηφοφόρων: η μία πίεζε για ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και κινητικότητα, και η άλλη για αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και διασφάλιση – διαίωνιση – του κοινωνικού status quo.
- Οι μεταρρυθμιστές αναμένουν από το σχολείο να αποτελέσει τον βασικό παράγοντα οικονομικής ανάπτυξης (παράγων οικονομικής αποτελεσματικότητας) και να εντάξει τα άτομα ομαλά την κοινωνική ζωή (κοινωνικοποίηση-πολιτικοποίηση) συμβάλλοντας στη συγκρότηση της «Δημοκρατικής Πολιτείας».
- Ευδιάκριτες είναι οι αντιλήψεις των μεταρρυθμιστών για τη φιλελεύθερη πίστη στην εκπαίδευση, τη σχολική γνώση, καθώς και τον ρόλο του δασκάλου και του μαθητή (διάσταση λειτουργικότητας). Εδώ ο Σ. Μπουζάκης επισημαίνει ότι υπερτιμήθηκαν οι δυνατότητες του σχολείου – η εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε ως πανάκεια – και αγνοήθηκε η διάσταση ανάμεσα στις «υψηλές αξίες» και τις «χαμηλές πρακτικές». Η ιστορικά διαμορφωμένη κουλτούρα του ελληνικού σχολείου – αξίες ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, αποστροφή στη χειρωνακτική εργασία – λειτούργησε, συχνά, ως εμπόδιο στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες.

- Σε όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, ο εκπαιδευτικός θεωρείται ο σημαντικότερος φορέας για την πραγμάτωση μιας μεταρρύθμισης, καθώς και σαν αυτός που ξέρει και μεταβιβάζει τη γνώση στον μαθητή.
- Μετά τη μεταπολίτευση, οπότε η Ελλάδα επιδιώκει την ένταξή της στον ευρωπαϊκό κορμό, γίνεται όλο και πιο συχνή επίκληση στον μεταρρυθμιστικό λόγο της Ευρώπης ως «πιστικής μεταβλητής», της ανταγωνιστικότητας, της ανάγκης για σύγκλιση με τις οικονομίες των προηγμένων ευρωπαϊκών χωρών (Μπουζάκης, 2002: 66-71).

Παρά το γεγονός ότι ο Μπουζάκης απαντά ικανοποιητικά στα περισσότερα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει, διακρίνουμε ελλειμματικές απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν την εξήγηση των μεταρρυθμίσεων και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Συγκεκριμένα, αναφέρονται ως πανίσχυρα πεδία το πολιτικό, το οικονομικό και το ιδεολογικό/πολιτιστικό, τα οποία επηρεάζουν το πιο «εύκαμπτο» εκπαιδευτικό πεδίο, αλλά δεν πραγματοποιείται λεπτομερής ανάλυση των στρατηγικών και των τακτικών κινήσεων των ενδιαφερομένων φορέων δράσης. Παραμελείται η λεπτομερής ανάλυση των βολонταριστικών δυνάμεων των φορέων και ειδικότερα κατά τη «μετάβαση» από το ένα κοινωνιολογικό επίπεδο στο άλλο. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Μουζέλη η κίνηση από το εικονικό στο πραγματικό επίπεδο, από το παραδειγματικό στο συνταγματικό, συνεπάγεται συχνά μια ανακολουθία (decalage) μεταξύ των de jure διασυνδέσεων των ρόλων και των de facto σχέσεων μεταξύ συγκεκριμένων φορέων δράσης. Για παράδειγμα, ιεραρχικά ανώτεροι φορείς μπορεί να έχουν μικρότερη ισχύ σε σχέση με ιεραρχικά υποκείμενους φορείς κατά de facto τρόπο, ενδέχεται δε να ελέγχουν σημαντικούς στρατηγικούς πόρους (Μουζέλης, 2010:320).

Βεβαίως ο Μπουζάκης αναφέρεται σε ομάδες και άτομα στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού πεδίου που επηρεάζουν τις μεταρρυθμίσεις, αλλά η αναφορά του είναι συγκυριακή και επιφανειακή. Μένει αναπάντητο λοιπόν το ερώτημα του «Lobbying» στο εκπαιδευτικό σύστημα, δηλ. των ενδιαφερομένων ομάδων πίεσης (μακροφορέων), αλλά και των κινήτρων, στρατηγικών, επιρροών ατομικών σκοπών, και διαφανών ή αδιαφανών διαδικασιών των μεγαφορέων, δηλ. των υπουργών, υφυπουργών, ηγετικών στελεχών που εμπλέκονται σε μία μεταρρύθμιση. Εξάλλου, όπως αναφέρει και ο ίδιος ο Μπουζάκης, «τόσο κατά την πορεία συζήτησης και υπερψήφησης των νομοσχεδίων όσο και κατά την πορεία εφαρμογής των νόμων,

παρεμβαίνουν κοινωνικές ομάδες, ομάδες πίεσης, οι οποίες, μέσα από τη συναλλαγή και τη διαπραγμάτευση, καταφέρνουν να εκτρέψουν είτε τους αρχικούς σχεδιασμούς είτε την εφαρμογή των νόμων. Οι συγκρούσεις ανάμεσα στον κυρίαρχο εκπαιδευτικό λόγο και τον λόγο των κοινωνικών ομάδων, οι αποκλίσεις και οι εκτροπές που αυτή η σύγκρουση προκαλεί είναι ένα ενδιαφέρον ζήτημα που απαιτεί εξειδικευμένες μελέτες» (Μπουζάκης, 2002:66). Βέβαια, εδώ οφείλουμε να αναρωτηθούμε για την επιστημολογική και μεθοδολογική ορθότητα της επιλογής της έννοιας της «κοινωνικής ομάδας» ή της έννοιας της «ομάδας πίεσης» αντίστοιχα, για τις οποίες οι μελετητές φαίνεται να συγκλίνουν πως πρόκειται για διαφορετικές προσεγγίσεις συντονισμού και διαχείρισης συλλογικών προσπαθειών (Λάβδας, 2004·Μαυρογορδάτος, 2011· Παπαδάκης, 2003). Όπως αναφέρει ο Λάβδας, «όταν αναφερόμαστε σε οργανωμένα συμφέροντα ή σε ομάδες συμφερόντων εννοούμε κάθε μορφής οργάνωση που επιδιώκει να επηρεάσει (κάποιες από τις) δημόσιες πολιτικές» (Λάβδας, 2004:15), ενώ σύμφωνα με τον Παπαδάκη, «η έννοια της ομάδας ενδιαφέροντος-πίεσης, αφορά συγκροτημένες οργανώσεις πολιτών/συλλογικότητες οι οποίες, τουλάχιστον εν μέρει, έχουν ως βασικό πλαίσιο λειτουργίας την άσκηση πίεσης» (Παπαδάκης, 2003:46-48).

Με το ζήτημα της ανάλυσης του εκπαιδευτικού λόγου αυτών των ομάδων καταπιάνεται ο Σαλτερής ο οποίος εκκινώντας από την ιδεολογία των Ομοσπονδιών των Ελλήνων εκπαιδευτικών κατά τη χρονική περίοδο 1974-89, διακρίνει πέντε βασικές ομαδώσεις λόγου (όπως τις αναφέρει) που συνδέονται με αντίστοιχες πρακτικές: ο λόγος της συνολικής αμφισβήτησης του σχολείου, ο ανανεωτικός λόγος, ο ανθρωπιστικός λόγος (που τείνει να εξαφανιστεί), ο λειτουργικός λόγος και τέλος ο υπηρεσιακός λόγος, της πολιτικής και διοικητικής ηγεσίας της εκπαίδευσης και εν μέρει των ηγεσιών και προγραμμάτων των πολιτικών κομμάτων. Οι λόγοι αυτοί αντλούν από διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια ο καθένας ή εμφανίζονται σε διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις του σχολείου. Φορείς τους συναντώνται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους πανεπιστημιακούς μελετητές, τους πολιτικούς και τους ποικίλους πολιτικούς και εκπαιδευτικούς θεσμούς. Οι λόγοι αυτοί μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ορθολογικοί, αντικειμενικοί ή επιστημονικοί, αλλά παραμένουν ιδεολογικοί από τη στιγμή που υπηρετούν μια εξουσία, ανεξάρτητα αν αυτή είναι κυρίαρχη ή αντίπαλη της κυρίαρχης (Σαλτερής, 1998:6).

Δύο μεγάλες διαστάσεις διατρέχουν καθέναν από τους επιμέρους εκπαιδευτικούς λόγους: Η πρώτη είναι ιδεολογική και η δεύτερη παιδαγωγική. Η ιδεολογική συνδέεται με την «εκλογίκευση- νομιμοποίηση» απόψεων και εκπαιδευτικών πρακτικών και η δεύτερη με την περιγραφή των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Και οι δύο όμως διαστάσεις συνδέονται μεταξύ τους αδιάσπαστα. Μόνο σε επίπεδο υψηλής αφάιρσης μπορούμε να πούμε ότι η ιδεολογική διάσταση του εκπαιδευτικού λόγου συνδέεται ιδιαίτερα με τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών, τα πολιτικά κόμματα και την εξουσία, ενώ η περιγραφή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών, ως «επιστημονικά» αποδεκτών, με τους παιδαγωγούς. Δηλαδή, κάθε λόγος περί εκπαίδευσης και παιδαγωγικής εμπεριέχει σε κάθε περίπτωση μια, λιγότερο ή περισσότερο, ιδεολογική διάσταση. Έτσι, αντίστροφα, σε κάθε διατύπωση λόγου περί της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικού λόγου) μπορούμε να ανιχνεύσουμε την ιδεολογία και ιδιαίτερα την εκπαιδευτική ιδεολογία και τις πρακτικές του ομιλούντος (ό.π.:7).

Η εργασία του Σαλτερή προσεγγίζει μία από τις βασικές παραμέτρους της δικής μας προβληματικής: Τη διάσταση της ιδεολογίας, το νομιμοποιητικό «λόγο» δηλαδή που ο κάθε φορέας δράσης χρησιμοποιεί για να ιδιοποιηθεί τη θεσμική σφαίρα της εκπαίδευσης και φυσικά χρησιμοποιεί προκειμένου να επηρεάσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Αυτό που απουσιάζει από την εργασία του Σαλτερή είναι η επεξεργασία των επιμέρους στρατηγικών των φορέων, καθώς και άλλων ομάδων συμφερόντων, όπως και οι μεγα- και μικρο- φορείς δράσης.

Συνεχίζοντας με έρευνες που εστιάζουν σε πιο «ατομοκεντρικά» δεδομένα, βρίσκουμε το άρθρο των Μπρίνια κ.α. οι οποίοι μελετούν τις απόψεις των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης. Αφού πραγματοποιούν ανάλυση SWOT² για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προχωρούν σε εμπειρική έρευνα αφενός με ερωτηματολόγιο που στάλθηκε σε όλους τους Περιφερειακούς Διευθυντές και αφετέρου με συνεντεύξεις που λήφθηκαν από εμπειρογνώμονες και στελέχη της εκπαίδευσης (Μπρίνια κ.α., 2011:135). Συμπεραίνουν ότι

² Ανάλυση SWOT (από τα αρχικά: Strength, Weakness, Opportunity, Threat) ονομάζεται «η διάγνωση και εκτίμηση των δυνατών και αδύνατων σημείων μιας εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς και των ευκαιριών και απειλών που διαφαίνονται κατά τον προγραμματισμό. Ανάλογα με το επίπεδο και τον τρόπο εφαρμογής της, η ανάλυση SWOT μπορεί να χρησιμοποιηθεί για δύο σκοπούς: i) Για την ανάλυση της ανταγωνιστικής θέσης μιας εκπαιδευτικής μονάδας, ii) για τη διάγνωση και αξιολόγηση των δεδομένων μιας εκπαιδευτικής μονάδας» (Μπρίνια, γχ).

οι απόψεις για την αποκέντρωση τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο διαφέρουν και σε πολλές περιπτώσεις είναι αντικρουόμενες (ό.π.:141).

Αντίστοιχα, ο Σιφακάκης, συνδυάζοντας δεδομένα από τρεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις (ανάλυση εγγράφων, ημι-δομημένη συνέντευξη, ερωτηματολόγιο), προσπαθεί να ερευνήσει τις μετατοπίσεις στις μορφές γνώσης και εξουσίας στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης μέσα από τις μεταρρυθμίσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και στο πλαίσιο ευρύτερων κατευθύνσεων και ευρωπαϊκών πολιτικών, εστιάζοντας επίσης στους Διευθυντές Εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων, συμπεραίνει ότι οι τελευταίοι λειτουργούν αυτορρυθμιζόμενοι επιδιώκοντας την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που προσδιορίζονται από πεδία εξωτερικά της εκπαίδευσης και κάτω από τον έλεγχο της κρατικής εξουσίας (Σιφακάκης, 2017:410-411). Διαπιστώνει ότι τα πρότυπα του νέου επαγγελματισμού είναι ελκυστικά για τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, προσδίδουν κύρος και αναγνώριση, και εστιάζουν σε επιτεύγματα που έχουν ανταλλακτική αξία και υποστηρίζουν την καταξίωση τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Οι ταυτότητες που δεν υπακούουν σε αυτά τα πρότυπα περιθωριοποιούνται (ό.π.:411). Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας του Σιφακάκη, αφορά τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν τις κάθε είδους σχέσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης. Συμπεραίνει ότι ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας που αποδίδεται στις μορφές αξιολόγησης και τα επιτελεστικά πρότυπα διοίκησης της εκπαίδευσης φέρνουν τους επαγγελματίες αυτού του χώρου ενώπιον των αντιφάσεων του λόγου της ποιότητας και της χρηστής διακυβέρνησης. Οι τοίχοι του σχολείου γίνονται «διαφανείς», ώστε να είναι ορατά τα μέσα και τα επιτεύγματα της εκπαιδευτικής και διοικητικής δράσης των επαγγελματιών της εκπαίδευσης και η κυκλοφορία της πληροφορίας βρίσκεται όλο και λιγότερο κάτω από τον έλεγχο εκείνων τους οποίους αφορά η εκπαίδευση (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Η σχέση των Διευθυντών εκπαίδευσης με το ίδιο το πεδίο της εκπαίδευσης παρουσιάζει έντονες τάσεις χαλάρωσης, καθώς τα νέα πρότυπα διοίκησης προβάλλουν έναν επαγγελματία που μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά προβληματικές και κρίσιμες καταστάσεις επικαλούμενος την κοινή λογική και μορφές γνώσης αποπλαισιωμένες και αποκομμένες από τις επιστήμες της εκπαίδευσης (ό.π.: 411-412).

Η ιδιαιτερότητα των δύο ανωτέρω εργασιών είναι ότι τείνουν πλησιέστερα προς τον ρόλο του ατόμου (φορέα δράσης) και στη σχέση του με το εκπαιδευτικό σύστημα (δομή), αφού ο Διευθυντής Εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί ως «μεγα-φορέας» του εκπαιδευτικού συστήματος. Απουσιάζει όμως η μακρο-δομική ανάλυση με αποτέλεσμα να μη γίνεται ικανοποιητικά η σύνδεση των στρατηγικών των φορέων με τις δομές, κάτι που θα διαφώτιζε ικανοποιητικότερα τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Οι συγγραφείς απαντούν βέβαια ότι το πεδίο της εκπαίδευσης έχει «μετακινηθεί» προς το πεδίο της αγοράς και κατά συνέπεια οι Διευθυντές Εκπαίδευσης δείχνουν μια τάση χαλάρωσης με το πεδίο αυτό καθεαυτό (Σιφακάκης, 2017) και ότι οι Περιφερειακοί Διευθυντές παρουσιάζουν αντικρουόμενες απόψεις (Μπρίνια κ.α., 2011), αλλά δεν επεξεργάζονται κοινωνιολογικά αυτές τις συμπεριφορές.

Η διδακτορική διατριβή της Διπλάρη, μελετά ιστορικο-συγκριτικά σε τρεις χώρες (Ελλάδα, Γαλλία, Ισπανία) τις μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της Α/μιας και Β/μιας Εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εκλαμβάνεται ως μέρος, και το γενικότερο κοινωνικό, ιστορικό, ιδεολογικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μεταρρύθμιση, ως το όλο, το καθολικό. Προσπαθώντας να φωτίσει το 'όλον' (το συγκείμενο) και ταυτόχρονα το 'μέρος' (εκπαιδευτική μεταρρύθμιση), αντλεί εργαλεία και μεθόδους και από άλλους χώρους, κυρίως από το χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, καθιστώντας την προσέγγισή της ιστορικο-κοινωνιολογική. Έτσι, η μεθοδολογία της συνδυάζει τη μέθοδο της συστηματικής ανάλυσης, τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, της κριτικής ανάλυσης λόγου, τη συγκριτική μέθοδο του Bereday και την ιστορικο-συγκριτική ανάλυση του Καζαμία (Διπλάρη, 2011:167-168).

Συμπεραίνει ότι οι μεταρρυθμιστικές λογικές κάτω από τις οποίες επιχειρήθηκαν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες είναι κοινές και για τις τρεις χώρες: απόδοση προτεραιότητας στην ποιότητα της εκπαίδευσης, τον εκσυγχρονισμό και την αποδοτικότητα. Ως συνέπεια αυτών των μεταρρυθμιστικών λογικών παρουσιάζεται η λήψη αποκεντρωτικών μέτρων, η τοπικοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης, η προσπάθεια ενίσχυσης της σχολικής μονάδας ως φορέας κριτικής και γόνιμης υποδοχής, διαμόρφωσης και υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, η σωστότερη κατανομή πόρων καθώς και η προώθηση της ευελιξίας, της

συμμετοχικής διοίκησης, της συμμετοχής και της αξιολόγησης. Βέβαια, ο βαθμός υιοθέτησης αυτών των μέτρων διαφέρει και στις τρεις χώρες (ό.π.:612).

Σχετικά με την Ελλάδα, η Διπλάρη καταλήγει ότι πέντε βασικοί νόμοι ρυθμίζουν την οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ν. 1304/1982, Ν. 1566/1985, Ν. 2986/2002, Ν. 3467/2006, Ν. 3848/2010) με την κεντρική εξουσία να έχει τον κυρίαρχο ρόλο, καθορίζοντας το πλαίσιο της διοικητικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, καταρτίζοντας το περιεχόμενο των σχολικών προγραμμάτων, ελέγχοντας τη διενέργεια αξιολογήσεων και ρυθμίζοντας κεντρικά τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών. Όμως, με το πέρασμα του χρόνου, τείνει να υιοθετήσει τη λήψη κάποιων μέτρων που ευνοούν την αποσυγκέντρωση (ό.π.:611).

Στον γενικότερο προβληματισμό της, απαντά ότι ένας νόμος, όσο καλός και αν είναι, δεν μπορεί από μόνος του να βελτιώσει την εκπαίδευση. Ο νόμος μπορεί να μετακινήσει εμπόδια δομικού, νομικού και οικονομικού τύπου αλλά ποτέ δεν θα μπορέσει να δράσει ως προς την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ή τη θετική συμπεριφορά και προσπάθεια των μαθητών ως προς τη μάθηση, που είναι οι πραγματικοί παράγοντες μιας ποιοτικής εκπαίδευσης. Ο νόμος είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για τη μεταρρύθμιση, χωρίς το οποίο βασικά στοιχεία της θα είναι αδύνατο να πραγματοποιηθούν. Αλλά δεν είναι ούτε η αρχή, ούτε το τέλος. Για τον ίδιο λόγο, η μεταρρύθμιση είναι μια συνεχής διαδικασία, μια διαρκής εφαρμογή των καινοτομιών και των μέσων που θα επιτρέψουν στην εκπαίδευση να επιτύχει τους στόχους που η κοινωνία της έχει αναθέσει (προοίμιο L.O.G.S.E.)³. Παράλληλα, μοιάζει αναγκαία η ύπαρξη μιας συναινετικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε κάθε εκπαιδευτική καινοτομία να είναι προϊόν διακομματικής προσπάθειας, να είναι αποδεκτή από όλους τους φορείς, που θα κληθούν να την υλοποιήσουν, να είναι πλήρως μελετημένη από εκπαιδευτική, οικονομική και οργανωτική άποψη και να προηγείται πάντοτε δοκιμαστικό στάδιο εφαρμογής

³ Σύμφωνα με τη Διπλάρη, οι έννοιες: *ποιότητα της εκπαίδευσης, ισότητα ευκαιριών, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, εκσυγχρονισμός διοίκησης, αυτονομία, σημασία διεύθυνσης, αξιολόγηση, εκπαιδευτική επιθεώρηση, ανάγκη επιμόρφωσης*, πρωταγωνιστούν στον εθνικό εκπαιδευτικό λόγο και των τριών χωρών και απορρέουν από το στόχο της *ανταγωνιστικής οικονομίας της γνώσης* που τέθηκε το 2000 από το Συμβούλιο της Ευρώπης στη Λισαβόνα. Θεσμικά, την ανησυχία της ανταπόκρισης μιας χώρας στις ευρωπαϊκές απαιτήσεις εξέφρασε πρώτα η Ισπανία ήδη από το 1990 με το νόμο L.O.G.S.E. (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) (Διπλάρη, 2011:625).

της. Τέλος, υιοθετεί τη θέση του Καζαμία (1986, όπ. αν. στο Διπλάρη, 2011: 625), σύμφωνα με την οποία ουσιαστικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές δεν πραγματοποιούνται με μεταρρυθμίσεις που εστιάζονται μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα (Διπλάρη, 2011:624-625).

Παρατηρούμε ότι η εργασία της Διπλάρη απομακρύνεται από τον ρόλο του φορέα δράσης και στη σχέση του με το συγκείμενο (δομή). Δεν ασχολείται, δηλαδή, με τις ομάδες συμφερόντων που σχηματίζονται και με τους τρόπους με τους οποίους πιέζουν για την πραγματοποίηση ή την παρεμπόδιση μιας μεταρρύθμισης. Επιπλέον, δεν προχωράει στις επιμέρους ατομικές στρατηγικές και στις ειδικότερες τακτικές κινήσεις που θα διαφώτιζαν τον ρόλο των μεγα-φορέων στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η προσέγγισή της είναι καθαρά δομιστική και νομολογική, γεγονός ίσως αναπόφευκτο από τη στιγμή που καλείται να συγκρίνει τα εκπαιδευτικά συστήματα τριών διαφορετικών χωρών.

Μια άλλη εργασία που μελετά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι η διδακτορική διατριβή της Χρονοπούλου (2009) η οποία, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο Critical Discourse Analysis/Κριτική Ανάλυση Λόγου (CDA/ΚΑΛ) υποβοηθούμενη από την τεχνική ανάλυσης περιεχομένου, επιχειρεί να αναδείξει το ιδεολογικό υπόστρωμα πάνω στο οποίο συγκροτούνται τα κύρια άρθρα των επιστημονικών εκπαιδευτικών περιοδικών. Όπως συμπεραίνει, τα επιστημονικά εκπαιδευτικά περιοδικά αποτελούν «μια ζωντανή μαρτυρία-καταγραφή για το πώς πραγματικά εξελίσσονται τα πράγματα στην εκπαίδευση, αλλά και για το πώς τα ίδια τα περιοδικά επηρεάζουν (και επηρεάζονται από) αυτή την εξέλιξη παρεμβαίνοντας στον συσχετισμό των δυνάμεων και επομένως φέρουν και μέρος της ευθύνης για την κατεύθυνση των αλλαγών» (Χρονοπούλου, 2009:1103-1104).

Επίσης, την υποδοχή της «Μεταρρύθμισης Αρσένη» (ν. 2525/1997) από τον Τύπο έχουν μελετήσει ο Γιουβρέκας (2011) και η Κουμπούρη (2017), με τον πρώτο ερευνητή να διαπιστώνει ότι «οι εφημερίδες με πρωτοσέλιδα, άρθρα, επιφυλλίδες και ρεπορτάζ ακολουθούσαν κατά βήμα τις κοινωνικές αντιδράσεις και αποτύπωναν με γλαφυρό τρόπο τον κοινωνικό σφυγμό, αλλά και τον πολιτικό συσχετισμό δυνάμεων ανάμεσα στα κόμματα, την κυβέρνηση και τις πολιτικές ομάδες πίεσης» (Γιουβρέκας, 2011:278). Η δεύτερη ερευνήτρια διαπιστώνει ότι ο Τύπος αποτελεί «υποσύνολο μιας τεράστιας κοινωνικής-οικονομικής-

πολιτικής-ιδεολογικής δομής, ικανής να αλλοιώσει λίγο έως πολύ την αρχική πολιτική πρόθεση, τόσο που τελικά γίνεται συν-διαμορφωτής και συν-εκφραστής της εκπαιδευτικής πολιτικής και ανάλογα με την ισχύ της πλειοψηφίας, να καλλιεργεί την αποδοχή ή την απόρριψη της εκάστοτε πολιτικής» (Κουμπούρη, 2017:265).

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι τρεις ανωτέρω διατριβές (Γιουβρέκα, Κουμπούρη Χρονοπούλου) παρουσιάζουν σύγκλιση με τη δική μας προβληματική στο μέτρο που αντιλαμβάνονται τους εκδότες των περιοδικών ως φορείς δράσης οι οποίοι επηρεάζουν με ποικίλους τρόπους τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Ενώ όμως επεξεργάζονται τη δράση των περιοδικών, δεν ασχολούνται καθόλου με τους υπόλοιπους φορείς δράσης, όπως άλλες ομάδες συμφερόντων ή μεμονωμένους mega-φορείς και, φυσικά, με τον ρόλο των μικρο-φορέων δράσης.

Σημαντική συνάφεια με τη δική μας εργασία παρουσιάζει η διατριβή της Κολυμπάρη (2020) η οποία μελετά την αμφίδρομη σχέση της πολιτικής και των οργανωμένων συμφερόντων της δημόσιας εκπαίδευσης, Δ.Ο.Ε. και Ο.Λ.Μ.Ε, αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Με βάση την ιστορικό-συγκριτική μέθοδο και τη Θεμελιωμένη Θεωρία, η Κολυμπάρη διερευνά «*την ιδεολογική υφή των θέσεων της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ, τις σχέσεις των συνδικάτων με τα πολιτικά κόμματα και τον χαρακτήρα της διαμεσολάβησης των συμφερόντων κατά το διάστημα 1974-1989*» (Κολυμπάρη, 2020:iii).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει η Κολυμπάρη είναι: «1. Ποια είναι η βασική επιχειρηματολογία που αναπτύσσουν τα εκπαιδευτικά συνδικάτα για να υποστηρίξουν τα αιτήματά τους ως προς την αξιολόγηση; 2. α) Πώς έλαβαν την απόφαση για τη στάση που θα ακολουθήσουν τα εκπαιδευτικά συνδικάτα ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης; β) Ποιοι παράγοντες έπαιξαν ενισχυτικό ρόλο και ποιοι ανασχετικό στην απόφαση αυτή; 3. Πώς συνδέουν οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών την αξιολόγηση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; 4. Κάτω από ποιους όρους και με ποιες διαδικασίες διαμορφώνονται οι θέσεις των εκπαιδευτικών συνδικάτων στο πεδίο της αξιολόγησης; 5. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις θέσεις των εκπαιδευτικών συνδικάτων ανάμεσα στις δύο περιόδους; Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις θέσεις αυτές;» (Κολυμπάρη, 2020:11). Στα αποτελέσματά της, καταλήγει ότι «η χάραξη της

εκπαιδευτικής πολιτικής στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (εκπαιδευτικών και σχολείων) επηρεάστηκε από έναν συνδυασμό κορπορατιστικών σχημάτων και ιστορικά κληροδοτημένων στοιχείων, όπως οι σχέσεις πατρωνίας και οι πατερναλιστικές αντιλήψεις» (Κολυμπάρη, 2020:290), ενώ ως βασικοί παράγοντες συναίνεσης ή όχι των συνδικάτων προκύπτουν από την έρευνά της οι εξής: «α) Αν η αξιολόγηση συνδέεται με μέτρα που έχουν ηθικό και υλικό κόστος για το διδακτικό προσωπικό, β) η μη καθαρότητα του στόχου, γ) η ιστορικότητα του θεσμού και ειδικότερα η εποχή του «Επιθεωρητισμού», δ) η κρίση εμπιστοσύνης που τελικά δημιουργείται από τους παραπάνω παράγοντες» (ό.π.: 296).

Αν και η προβληματική της εργασίας μας συμπίπτει σε μεγάλο βαθμό με την εργασία της Κολυμπάρη, παρουσιάζει και σημαντικές διαφορές καθώς εμείς αντιμετωπίζουμε το Υ.ΠΑΙ.Θ. και τη Δ.Ο.Ε. ως δύο διακριτούς mega-φορείς δράσης με σκοπό να διερευνήσουμε τα επιχειρήματα και τις συγκεκριμένες πρακτικές τους και στη συνέχεια να τις εντάξουμε σε ευρύτερες στρατηγικές προκειμένου να καταλήξουμε σε ένα γενικότερο «κανόνα». Επίσης, στη δική μας εργασία διαιρούμε την ιστορική περίοδο 1996-2022 στις στιγμές των μεταρρυθμίσεων «Αρσένη» (1996-2000), «Διαμαντοπούλου» (2010-2015), «Κεραμέως», (2019-σήμερα), καλύπτουμε δηλαδή ένα μεταγενέστερο χρονικό διάστημα από εκείνο της Κολυμπάρη αλλά και εστιάζουμε σε συγκεκριμένες υπο-περιόδους για διαφορετικούς λόγους. Συγκεκριμένα, όπως αναφέραμε και στην Εισαγωγή, θεωρούμε ότι το αφηγηματικό «νήμα» που συνδέει τις τρεις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες είναι κυρίως η πρόθεσή τους για τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο πρωθυπουργός της Ελλάδας κατά την περίοδο 1996-2004 Κώστας Σημίτης εξελάμβανε την έννοια του εκσυγχρονισμού ως μια διαρκή πολιτική ανάγκη και καλούσε σε αναγκαίες αντιπαραθέσεις και επιβεβλημένες ρήξεις (Σημίτης, 2005:44-45). Όμως, παρά τις προσπάθειες αποσαφήνισης των εννοιών, ο εκσυγχρονισμός παρέμεινε αρκετά ασαφής. Οι αρνητικές οριοθετήσεις δεν ήταν αρκετές για να του δώσουν συγκεκριμένο περιεχόμενο. Λόγου χάρι άφηνε ανοιχτό το θέμα αν η αγορά (ο ανταγωνισμός, η ιδιωτική πρωτοβουλία, κτλ.) μπορούσε να υπηρετήσει το γενικό καλό ή έστω κοινωνικούς στόχους. Ως προς τις προθέσεις, ο Καζάκος υποστηρίζει ότι ο εκσυγχρονισμός κατά τη δεκαετία του 1990 ήταν «συνώνυμο της ονομαστικής σύγκλισης, όπως την επέβαλλαν οι νέες συνθήκες στην ΕΕ μετά το Μάαστριχτ – με

κάποιες ιδιαιτερότητες όμως και με άλλη ρητορική ένδυση. Μια ιδιαιτερότητά του ήταν η έμφαση σε νέες διαδικασίες επίλυσης αντιθέσεων συμφερόντων σε μια διαφοροποιημένη κοινωνία (κοινωνικός διάλογος) με έντονα τα στοιχεία ενός φιλελεύθερου προσανατολισμού» (Καζάκος, 2010:43).

Στην ακαδημαϊκή συζήτηση, ο εκσυγχρονισμός είναι αποδεκτός ως ο όρος που περιγράφει «μια σειρά διαδικασιών αλλαγής και μετεξέλιξης των πολιτικών δομών, στην κατεύθυνση καθιέρωσης νέων μορφών διακυβέρνησης και επαναπροσδιορισμού των ορίων μεταξύ του κρατικού μηχανισμού και των κοινωνικοοικονομικών δομών, κυρίως μέσα από την εισαγωγή και εφαρμογή νέου νομοθετικού πλαισίου και συναφών μέτρων» (Παπασταμόπουλος (2015:2). Υποστηρίζεται ακόμα ότι ο εκσυγχρονισμός αποτελεί «μια συγκρουσιακή συνεχιζόμενη διαδικασία και ότι οι παραδοσιακές μορφές και δομές συνυπάρχουν με τα βήματα εκσυγχρονισμού που πραγματοποιούνται, σε μια αγχώδη συμβιωτική σχέση, έστω κι αν είναι αντιληπτοί ως παράγοντες σύγκρουσης» (Zampeta, 2002). Σύμφωνα με τον Καζάκο, ο όρος εκσυγχρονισμός αναφέρεται σε «διαδικασίες αλλαγής, ιδιαίτερα στις υπό ανάπτυξη χώρες με βασικό στοιχείο της είναι η διάκριση ανάμεσα σε παράδοση και νεωτερικότητα» (Καζάκος, 2010:42). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να οριστεί ως μια πολιτική απόπειρα για αναμόρφωσή του με βάση τη νέα κάθε φορά πολιτικοοικονομική πραγματικότητα και τις ανάγκες που αυτή δημιουργεί.

Μια ακόμη διαφορά μας με τη διατριβή της Κολυμπάρη έγκειται στο θεωρητικό πλαίσιο που χρησιμοποιούμε: Ενώ η Κολυμπάρη εξετάζει τις κλασικές (πλουραλισμός, κορπορατισμός, νεο-μαρξισμός, θεωρία των «ελίτ» και της ορθολογικής επιλογής) και σύγχρονες (δίκτυα πολιτικής, νεο-θεσμισμός) προσεγγίσεις της πολιτικής κοινωνιολογίας για τον ρόλο των ομάδων συμφερόντων στη διαμόρφωση και εφαρμογή δημόσιων πολιτικών, εμείς αξιοποιούμε αναλυτικά την έννοια του *Φορέα Δράσης* όπως αυτή εμπεριέχεται στις τρεις βασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν κατά τον 20^ο αιώνα. Αυτές είναι ο *λειτουργισμός* (ή *δομολειτουργισμός* ή *φονξιοναλισμός*), που δίνει έμφαση στην τάξη και τη σταθερότητα, η *θεωρία της σύγκρουσης* που εστιάζει στην ανισότητα, την εκμετάλλευση, την καταπίεση, την κοινωνική ένταση και την κοινωνική αλλαγή, και η *συμβολική διαντίδραση* που

υποστηρίζει ότι η κοινωνία αναδεικνύεται από και αλλάζει μέσω της διάδρασης των ανθρώπων με τη χρήση συμβόλων που βασίζονται σε κοινά νοήματα (Hughes & Kroehler, 2014:80).

Τέλος, σε άρθρο τους οι Μπάρδα & Κουτούζης (2021) επιχειρούν να προβάλουν «τη συμμετοχή των ομάδων πίεσης και κυρίως της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.), στη θέσπιση μέτρων που αφορούν τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους και συγκεκριμένα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών» (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021:135). Επικεντρώνονται στο κατά πόσο η Δ.Ο.Ε. βοηθά ή όχι στην επίλυση του συγκεκριμένου ζητήματος, έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε ένα ενισχυμένο δημοκρατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, που θα εξυπηρετεί και θα προστατεύει όλους τους ενδιαφερόμενους. Η έρυνά τους στηρίζεται στην ποιοτική προσέγγιση, αξιοποιώντας συνεντεύξεις και ανάλυση περιεχομένου, ενώ τα ευρήματά τους δείχνουν ότι η Δ.Ο.Ε. φαίνεται να συμμετέχει σε έναν διάλογο, χωρίς ωστόσο οι όροι του διαλόγου να είναι τέτοιοι που να παράγουν συνθετικές θέσεις. Συχνά οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. λειτουργούν ως άλλοθι για την αναστολή (;) των συζητήσεων για την αξιολόγηση (στο ίδιο: σσ.148-150).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Μπάρδα & Κουτούζη, η στάση της Ομοσπονδίας όσον αφορά την αξιολόγηση σχολικών μονάδων δεν είναι σταθερή. Διακρίνεται είτε από άρνηση είτε από προσαρμογή (ανάλογα με το κυβερνών κόμμα) και η μόνη πάγια τακτική είναι η έγερση ενστάσεων ως προς τη διαδικασία που ακολουθείται (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021:149). Συνεπώς, η Ομοσπονδία «συμμετέχει σε έναν διάλογο προωθώντας τις θέσεις των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή όμως δεν διακρίνεται πάντα από συνέπεια θέσεων και διάθεση σύγκλισης και σύνθεσης» (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021:150). Όσον αφορά την αξιολόγηση εκπαιδευτικών η Ομοσπονδία «φαίνεται να είναι ξεκάθαρα αντίθετη στην εφαρμογή της, καθώς διαχρονικά προβάλλονται επιχειρήματα διαφορετικά ως προς τη διατύπωση αλλά με πολλές ομοιότητες ως προς το περιεχόμενο. Εδώ, ο διάλογος στην ουσία δεν έχει ξεκινήσει» (ό.π.:151).

2. Θεωρητικές Εργασίες

Περνώντας στην κατηγορία ερευνών που πραγματεύονται θεωρητικά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, παρατηρούμε ότι συμβατή με τη δική μας θεματική περιοχή είναι η διατριβή

του Παπασταμόπουλου ο οποίος αναλύει ιστορικο-συγκριτικά την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στα πλαίσια των ευρύτερων κοινωνικοπολιτικών αλλαγών που συντελέστηκαν στη δεκαετία του '90. Εξετάζει τις μεταβολές της πολιτικής κουλτούρας στην Ελλάδα, σε σχέση με τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της Σοσιαλδημοκρατίας στην Ευρώπη, *«με σκοπό να διερευνηθεί και να αναδειχθεί, ότι η διαδικασία εκσυγχρονισμού της ελληνικής πολιτικής πραγματικότητας, οι πολιτικές επιλογές και οι στρατηγικές που υιοθετήθηκαν στο διάστημα αυτό, ήταν στενά συνδεδεμένες με το δόγμα της Ευρωπαϊκής ενοποίησης και το πολιτικό ρεύμα, που προσδιορίστηκε με τους όρους «Τρίτος Δρόμος» ή «Νέο Κέντρο»»* (Παπασταμόπουλος, 2015:2).

Σε αυτά τα πλαίσια εξετάζει όχι μόνο την εκπαιδευτική πολιτική (-ές) αλλά και τις νέες μορφές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, που προτάθηκαν, υιοθετήθηκαν και εφαρμόστηκαν στη δεκαετία του '90 και συγκεκριμένα στο διάστημα 1996-2001, από τις κυβερνήσεις του Κ. Σημίτη. (ό.π.:2). Σύμφωνα με αυτές, στο νέο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που διαμορφώνουν *«ο διευρυνόμενος διεθνής ανταγωνισμός, οι συνεχείς τεχνολογικές μεταλλαγές και οι επιπτώσεις τους στην οργάνωση της παραγωγής και της αγοράς εργασίας, το σχολείο πρέπει να μαθαίνει στους νέους τον τρόπο να μαθαίνουν δια βίου, το σύστημα εκπαίδευσης πρέπει «να προσαρμόζεται έγκαιρα και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του διεθνούς περιβάλλοντος και να δημιουργεί πολίτες με βαθιά γνώση και δεξιότητες συμβατές με τις ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας»* (ΥΠΕΠΘ,χχ, όπ. αν. στο Παπασταμόπουλος, 2015:266).

Σύμφωνα με τον Παπασταμόπουλο, τα μέτρα της Μεταρρύθμισης Αρσένη μπορούν να καταταχθούν σε μέτρα νεοφιλελεύθερου χαρακτήρα (π.χ. αξιολόγηση των εκπαιδευτικών), μέτρα κοινωνικής πολιτικής (π.χ. θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου, τα Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας και Δημιουργικής Απασχόλησης, η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, η ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες) και σε μέτρα που στόχευαν στον «εξορθολογισμό» ορισμένων όψεων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. κατάργηση της επετηρίδας και πρόσληψη των εκπαιδευτικών μέσω του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π.). Η κριτική που ασκήθηκε στη μεταρρύθμιση, ιδιαίτερα από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, επικεντρώθηκε κυρίως στα πρώτα, ενώ αυτά που περιείχαν τη διάσταση της κοινωνικής

πολιτικής συγκέντρωσαν μεγαλύτερη συναίνεση ή εν πάση περιπτώσει δεν αντιμετώπισαν την καταγιγιστική κριτική (Παπασταμόπουλος, 2015:421-427).

Όπως υποστηρίζει, η έλλειψη ουσιαστικής πολιτικής στήριξης επέδρασε αρνητικά στην επικοινωνιακή τακτική της μεταρρύθμισης Αρσένη. Έτσι, *«στην αντιπαράθεσή του με τους αντιδρώντες στη Μεταρρύθμιση και τα μέτρα που χρησιμοποιούσαν (απεργιακές κινητοποιήσεις, καθημερινές πορείες και καταλήψεις σχολείων κτλ.) δεν διέθετε ούτε ξεκάθαρη πολιτική νομιμοποίηση και κυβερνητική έγκριση για τις επιλογές του – σύμφωνα πάντα με τον Παπασταμόπουλο – αλλά ούτε και την απαραίτητη ευελιξία. Η επιλογή Αρσένη να προχωρήσει, παρά τις ισχυρές αντιδράσεις, στην εφαρμογή της Μεταρρύθμισης αγνοώντας το πολιτικό κόστος, αποτελούσε «παραφωνία» σε μια κοινωνία που οι πελατειακές σχέσεις αποτελούσαν κυρίαρχο διαχρονικά χαρακτηριστικό»* (Παπασταμόπουλος, ό.π., σ. 429).

Αν και η προσέγγιση του Παπασταμόπουλου είναι καταρχήν δομιστική, ωστόσο μας εισάγει σε μια πρώτη επεξεργασία της μεταρρύθμισης Αρσένη και αγγίζει – χωρίς να επεξεργαστεί ικανοποιητικά – μερικές από τις στρατηγικές των οργανωμένων ομάδων καθώς και μερικές από τις επιλογές του Υπουργού (μεγα-φορέας δράσης). Αυτά είναι και τα μόνα σημεία σύγκλισης με τη δική μας προβληματική, καθώς εμείς εξετάζουμε τις στρατηγικές, τους λόγους και τις πρακτικές του ΥΠΕΘ και της Δ.Ο.Ε. διαχρονικά, από το 1996 έως το 2022.

Σχετική με τις θεσμικές ασυμβατότητες αλλά και τις στάσεις και τις αντιλήψεις των φορέων δράσης είναι η βιβλιογραφική εργασία της Αναστασίου (2014) η οποία ερευνά τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αξιοποιώντας ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού κόσμου απέναντι στην αξιολόγηση, όσο και τα στοιχεία από κείμενα διαφόρων φορέων απέναντι στις προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας να εφαρμόσει ένα σύστημα αξιολόγησης (Αναστασίου, 2014:64). Ως προς την προσπάθεια της δημιουργίας του θεσμού (Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου), αναφέρεται στη Νομοθεσία από το 1997 έως το 2013 και την κριτική που ασκήθηκε στα αντίστοιχα νομοθετήματα. Επίσης, πραγματοποιεί μια επισκόπηση των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών οργανώσεων.

Παρατηρούμε μέσα από το έργο της Αναστασίου ότι αυτό που χαρακτηρίζει την Πολιτεία διαχρονικά είναι η ατολμία στην εφαρμογή της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης και θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτό από μόνο του αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, μία θεσμική αντίφαση, διότι όταν ένας Νόμος ή Προεδρικό Διάταγμα ψηφίζεται και δεν εφαρμόζεται δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να διευκολυνθούν – και να ευοδωθούν – οι στρατηγικές άλλων φορέων δράσης που αντιτίθενται στη νομοθεσία.

Επίσης, από την ίδια εργασία σχηματίζουμε μια εικόνα των στάσεων και αντιλήψεων των μικρο-φορέων δράσης που σε αυτή την περίπτωση είναι οι εκπαιδευτικοί. Προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι γενικά κατά της αξιολόγησης, αλλά αυτό που τους δημιουργεί επιφυλάξεις είναι το ότι μπορεί να αδικηθούν. Όπως υποστηρίζει η ερευνήτρια, οι επιφυλάξεις αυτές «δεν είναι μόνο κατάλοιπο του Επιθεωρητισμού που κυριάρχησε επί δεκαετίες στα της αξιολόγησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών και του έργου τους, αλλά και του ότι οι συμμετέχοντες στις διάφορες έρευνες ζουν σε μια κοινωνία όπου δεν είναι ή δεν ήταν ασυνήθιστο η επαγγελματική εξέλιξη κάποιου να γίνεται μη αξιοκρατικά ή με την κομματοκρατία να παίζει σημαντικό ρόλο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την αξιολόγηση με την έννοια της βελτίωσης» (Αναστασίου, 2014:69-70).

Ως προς την ιδεολογία των μακρο-φορέων δράσης, η Αναστασίου παρουσιάζει τα επιχειρήματα των συνδικαλιστικών οργανώσεων από όπου προκύπτει ότι το έλλειμμα στη σύνδεση αξιολόγησης και ανατροφοδότησης και ο μη διαμορφωτικός χαρακτήρας φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο και όσον αφορά τις αντιδράσεις συνδικαλιστικών φορέων απέναντι στο συγκεκριμένο πλαίσιο αξιολόγησης. Αφετέρου, «οι συνδικαλιστικές οργανώσεις υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μηχανισμός ελέγχου και περιορισμού της παιδαγωγικής ελευθερίας ή και ενοχοποίησης των εκπαιδευτικών για τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης» (ό.π.:71-72).

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το άρθρο της Αναστασίου συμβάλλει στην έρευνά μας από την άποψη των ιδεολογιών των φορέων δράσης. Δεν μας διαφωτίζει, όμως, σχετικά με τις ιδιαίτερες στρατηγικές τους, ούτε με τις μεταξύ τους σχέσεις. Συνεπώς, απουσιάζουν και οι ανάλογες συνδέσεις των ενεργειών τους με τις θεσμικές ασυμβατότητες που παρατηρούνται

στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, στο μακρο-επίπεδο, η εργασία της Αναστασίου δεν απαντά ικανοποιητικά στο ερώτημα ποιες ακριβώς είναι οι αντιφάσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ούτε ποιο πεδίο είναι επικυρίαρχο στο εσωτερικό της θεσμικής σφαίρας της εκπαίδευσης. Τέλος, αυτό που δεν κάνει η συγκεκριμένη εργασία είναι να εξηγήσει πώς αυτό το πλέγμα σχέσεων, ασυμβατοτήτων και αντιφάσεων επηρεάζει τη μη-μεταρρύθμιση, δηλ. την αναπαραγωγή της μη-αξιολόγησης ως προς το παραγόμενο, κάθε φορά, αποτέλεσμα. Όλα αυτά είναι ζητήματα τα οποία εμείς θα επιχειρήσουμε να θίξουμε.

Παρουσίαση της πολιτικής του ΥΠ.ΠΕ.Θ. ως προς την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου το 1998 πραγματοποιεί το περιγραφικό και κριτικό άρθρο του Chrysos (2000). Αφού περιγράφει το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής, επικεντρώνεται στον ρόλο της κυβέρνησης, αναλύει τη σπουδαιότητα αυτής της μεταρρύθμισης, τον ρόλο και την ταυτότητα των αξιολογητών, καθώς επίσης και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα αναφέρει ότι «ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργεί μια κατάσταση «κρίσης εμπιστοσύνης» διότι κάθε είδους χάραξη πολιτικής έχει τη φήμη ότι είναι πολιτικοποιημένη και ως εκ τούτου δεν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ των ενδιαφερομένων, είτε στα υψηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας είτε στη βάση» (Chrysos, 2000:3). Επιπλέον, ο «πελατειασμός» - δηλ. η πεποίθηση ότι τα κριτήρια για τον διορισμό εκπαιδευτικών, αξιολογητών ή άλλων εργαζομένων είναι συνήθως πολιτικά (το γνωστό «ρουσφέτι») – διαπερνά την ελληνική εκπαίδευση. Η χάραξη πολιτικής «αποτελεί έναν αγώνα για υπερίσχυση ιδεών, συνεπώς ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν ακολουθεί ένα γραμμικό, ορθολογικό μοντέλο, αλλά ένα μοντέλο συνεχών διαφοροποιήσεων. Σε αυτό το μοντέλο, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής επιβάλλουν θεωρητικά προγράμματα στους εκπαιδευτικούς χωρίς προηγουμένως να τους έχουν συμβουλευθεί» (Chrysos, ό.π.).

Ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ο Chrysos συμπεραίνει ότι θεωρούν την αξιολόγηση ως μία εσωτερική λειτουργία που πρέπει να επιτελείται από τους άμεσα εμπλεκόμενους και όχι από εξωτερικούς αξιολογητές. Επίσης, «είναι επιφυλακτικοί ως προς την υπερφόρτωση που θα προκύψει αφενός από τα διδακτικά καθήκοντα και αφετέρου από τις επιπλέον υποχρεώσεις που θα τους επιφέρει η αξιολόγηση και η παρακολούθησή τους. Συχνά

διαμαρτύρονται για τη διαφορά αντιλήψεων με τους διοικητικά ανωτέρους τους και αναρωτιούνται πώς μπορούν να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό έργο οι παράγοντες που βρίσκονται εκτός τάξης (Chrysos, 2000:4). Εδώ, όπως προκύπτει από το άρθρο του Chrysos, οι εκπαιδευτικοί εννοούν την «πυραμίδα» της αξιολόγησης όπως προβλεπόταν από τον Ν. 2525/1997 του Γ. Αρσένη: Τους διευθυντές σχολείων, τους προϊστάμενους γραφείων και διευθύνσεων, τους σχολικούς συμβούλους, τους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης και το «Σώμα Μονίμων Αξιολογητών».

Τα προαναφερόμενα είναι τα μόνα σημεία στα οποία συμβάλει στη δική μας έρευνα το άρθρο του Chrysos. Όπως προκύπτει από την ανωτέρω παρουσίαση, ο ανταγωνισμός των ιδεολογιών μεταξύ των φορέων δράσης στο μακρο-επίπεδο αφήνει σε δεύτερη μοίρα τις πιθανές δυνατότητες συνεργασίας για τη χάραξη κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, ο μικρο-φορέας (εκπαιδευτικός) αναπτύσσει τη δική του στρατηγική η οποία συνήθως είναι η άρνηση κάθε καινούριας ιδέας που προέρχεται από έναν θεσμό που χαρακτηρίζεται από ανταγωνισμό και αφερεγγυότητα. Αυτό που δεν κάνει η παρουσίαση του Chrysos είναι η αναλυτική παρουσίαση των φορέων δράσης και ιδιαίτερα των μακρο-φορέων, όπως οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, καθώς επίσης και των επιμέρους στρατηγικών και ιδεολογιών τους.

Με ορόσημο τη Μεταπολίτευση, ο Φωτεινός (2004), υποστηρίζει ότι πριν από αυτή, «κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να πετύχουν κάποιο στόχο σε κοινωνικό–οικονομικό επίπεδο, χρησιμοποιούσαν την ιδεολογικοποίηση του επαγγέλματός τους, αυτοπροσδιοριζόμενοι ως «λειτουργοί» σε ένα σύστημα που προάγει την «Παιδεία» κι όχι ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, εφόσον η ιδεολογία ήταν αυτή που ανέδειξε κοινωνικά το ρόλο τους και τους επέτρεψε να ιδιοποιούνται ένα μέρος της τεχνολογίας κυριαρχίας» (Φωτεινός, 2004:831-832). Όταν, με τη Μεταπολίτευση, δεν επαρκούσε πλέον η ιδεολογία ως συστατικό στοιχείο των τεχνολογιών κυριαρχίας, τότε οι διεκδικήσεις των εκπαιδευτικών απέκτησαν ξεκάθαρο πολιτικό χαρακτήρα, δηλαδή λειτουργούσαν πλέον ως επαγγελματίες. Συνεπώς, «οι όποιες διεκδικήσεις αφορούν στο οικονομικό πεδίο, τίθενται πλέον άμεσα με πολιτικά και οικονομικά κριτήρια, χωρίς την παρέμβαση των ιδεολογικών «λειτουργιών», έξω από το ιδεολογικό πεδίο» (Φωτεινός, ό.π.). Επιπλέον, σε άλλη δημοσίευσή του, ο Fotēinos (2019), διερευνώντας την κουλτούρα

αντίστασης στην ελληνική κοινωνία, καταλήγει ότι «συνδέεται με τη διείδυση ιστορικών αφηγημάτων στο παρόν» (Foteinos, 2019:12).

Ο Δεμερτζής (2015) σε κριτικό άρθρο του επισημαίνει τη σημασία των συναισθημάτων στην ανάλυση του λαϊκιστικού φαινομένου εν γένει. Αφού παρουσιάζει τη θεωρία του Max Scheler περί μνησικακίας (ressentiment), αναλύει τον ελληνικό μεταπολιτευτικό λαϊκισμό όπως αυτός εκφράστηκε από το ΠΑΣΟΚ του Ανδρέα Παπανδρέου. Βασική θέση του άρθρου είναι ότι «κατά τη διάρκεια της δικτατορίας τα πολιτικώς περιθωριοποιημένα αλλά κοινωνικο-οικονομικώς ενσωματωμένα εαμογενή μικροαστικά στρώματα ανέπτυξαν μια βαθιά αίσθηση αδυναμίας και αδιέξοδης φιλεκδικίας, η οποία, με τον χρόνο, συνέβαλε στην αντιστροφή της αξιολόγησής τους: αντί να προσβλέπουν προς τα πάνω, αξιολόγησαν θετικά τους από κάτω, τον 'λαό'. Η μεταξίωση αυτή λειτούργησε ως το συναισθηματικό κλίμα εντός του οποίου εκκολάφθηκε η λαϊκιστική ρητορική του ΠΑΣΟΚ της δεκαετίας του 1980. Όταν, όμως, με την άνοδο του κόμματος αυτού στην εξουσία άλλαξε η δομή των πολιτικών ευκαιριών, τα ριζοσπαστικοποιημένα μικροαστικά στρώματα απέβαλαν τη μνησικακή στάση και υιοθέτησαν ανοικτά πρακτικές που εμπνέονταν από εκδικητικότητα» (Δεμερτζής, 2015:90).

Αν και το άρθρο του Δεμερτζή δεν αναφέρεται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, εντούτοις μπορεί να συμβάλει στη διερεύνηση του επιστημονικού μας πεδίου καθώς πραγματεύεται ένα σημαντικό εργαλείο ιδιοποίησης που χρησιμοποιούν οι φορείς δράσης: τον Λαϊκισμό. Ιδιαίτερα σημαντική συμβολή στην έρευνά μας θα αποτελέσουν τα χαρακτηριστικά του ελληνικού λαϊκισμού όπως παρουσιάζονται στο εν λόγω άρθρο:

1. Ως ιδεολογία, ο λαϊκισμός χαρακτηρίζεται από χαλαρότητα και ασάφεια.
2. Όπως και άλλοι λαϊκισμοί, ο ελληνικός λαϊκισμός είναι πολύ περισσότερο ηθικιστικός και λιγότερο προγραμματικός.
3. Συνδέεται με μια εργαλειακή αντίληψη του κράτους.
4. Βεβαίως η χαρισματική ηγεσία δεν θα μπορούσε να λείπει από την κωδικοποίηση του ελληνικού λαϊκισμού.

5. *Ο αντι-διανοουμενισμός και η αριστοφοβία είναι ένα άλλο κλασικό σύμπτωμα του λαϊκισμού.*
6. *Η αποστροφή στους τεχνοκράτες είναι ένα άλλο συναφές στοιχείο του ελληνικού λαϊκισμού.*
7. *Η αντίθεση στο κατεστημένο υπήρξε μόνιμη επωδός του ελληνικού λαϊκιστικού λόγου με χαρακτηριστικότερη έκφραση την αντίθεση ανάμεσα στους προνομιούχους και τους μη προνομιούχους Έλληνες.*
8. *Και ο ελληνικός λαϊκισμός αποφεύγει την ταξική γλώσσα ακριβώς επειδή πάνω και πέρα από τις τάξεις υπάρχει ο πανπεριέχων «λαός».*
9. *Ο ελληνικός λαϊκισμός είναι περισσότερο αστεακός, λαϊκισμός δηλαδή των πόλεων, και λιγότερο της υπαίθρου.*
10. *Ο ελληνικός λαϊκισμός είναι πρωτίστως μικροαστικός, συνιστά την πολιτική κουλτούρα του μικροαστισμού.*
11. *Όπως στις περισσότερες περιπτώσεις, ο λαϊκισμός στην Ελλάδα συνοδεύεται από ρατσιστικές (και εθνικιστικές) αντιλήψεις.*
12. *Αν και εναντιώνεται στην προσλαμβανόμενη, όσο και αφηρημένη, ανισότητα μεταξύ προνομιούχων και μη προνομιούχων, ο λαϊκισμός στην Ελλάδα φαίνεται να επικυρώνει παραδοσιακές ανισότητες που τον ευνοούν: οι σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, η ανισοτιμία πόλης-υπαίθρου, η παραοικονομία, η εκμετάλλευση της παιδικής εργασίας, η υποτελής κοινωνική θέση των οικονομικών μεταναστών και προσφύγων είναι αρκούντως ενδεικτικά παραδείγματα. Κατά κανόνα, οι περιπτώσεις αυτές δεν θίγονται από τη λαϊκιστική κριτική.» (Δεμερτζής, 2015:92-94).*

Σημαντική συμβολή ως προς τους τρόπους με τους οποίους ένας μακρο-φορέας δράσης (πολιτικό κόμμα) προσπαθεί να ηγεμονεύσει προκειμένου να ανέλθει στην εξουσία αποτελεί το βιβλίο των Τάσση & Ελευθερίου (2013), *ΠΑΣΟΚ: Η άνοδος και η πτώση (;) ενός ηγεμονικού κόμματος*. Οι δύο συγγραφείς αναφέρονται στο ΠΑΣΟΚ ως ηγεμονικό κόμμα και δίνουν απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν τις αιτίες της ανόδου και της παρακμής του. Για το

πώς δηλαδή, «ένα κόμμα που αναδεικνύεται μέσα από την κοινωνία και εκφράζει τα αιτήματά της φτάνει από «κόμμα μαζών» να μετεξελιχθεί σε «κόμμα του κράτους» με το μετασχηματισμό των βασικών λειτουργιών της οργανωτικής του δομής» (Τάσσης-Ελευθερίου, 2013:27-28).

Με αφετηρία την ευρηματική και συνθετική προβληματική του Α. Γκράμσι και του Π. Άντερσον, οι δύο συγγραφείς ανασυγκροτούν την έννοια της ηγεμονίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «ως ηγεμονικό θα ορίζαμε ένα πολιτικό κόμμα το οποίο α) καθιερώνει το οργανωτικό του μοντέλο στο κομματικό σύστημα και ως εκ τούτου λειτουργεί ως πρότυπο για τα υπόλοιπα κόμματα του κομματικού ανταγωνισμού β) καταφέρνει να επηρεάζει αποφασιστικά την ατζέντα του κομματικού ανταγωνισμού διαμορφώνοντας τα όρια του πολιτικού διαλόγου {...} γ){...} προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά της «κατάλληλης» ηγεσίας δ) προωθεί την άποψή του ως ηγεμονική άποψη {...} ε) ακόμα και αν απουσιάζει από την κυβέρνηση, η ηγεμονική του θέση στο κομματικό σύστημα φαίνεται πως παραμένει ανεπηρέαστη» (ό.π.:27-28).

Οι Τάσσης-Ελευθερίου υποστηρίζουν ότι στόχος των κομμάτων είναι η εδραίωση της μεταπολιτευτικής δημοκρατίας, διαμέσου της υλοποίησης των τριών εκσυγχρονιστικών λειτουργιών: ενσωμάτωση, πολιτική κινητοποίηση και νομιμοποίηση. Η λειτουργία της ενσωμάτωσης αναφέρεται «στο αίτημα για τη μαζική συμμετοχή της κοινωνίας στην πολιτική διαδικασία και υλοποιείται μέσω της ανάπτυξης της οργανωτικής δομής των «κομμάτων μαζών» καθώς διαμέσου της εκπαιδευτικής τους λειτουργίας η κοινωνία εντάσσεται στο πολιτικό σύστημα και προάγεται η δημοκρατική συμμετοχή και η έννοια του πολίτη. Η λειτουργία της πολιτικής κινητοποίησης αναφέρεται στη μετάβαση από το «κόμμα μαζών» στο πολυσυλλεκτικό κόμμα ή στο εκλογικό επαγγελματικό κόμμα» (Τάσσης-Ελευθερίου, 2013:41). Έτσι, σε αντίθεση με την προδικτατορική περίοδο, η κομματική οργάνωση συμμετέχει ενεργά ιδίως κατά την προεκλογική περίοδο με έμφαση κυρίως στη διοργάνωση των προεκλογικών συγκεντρώσεων και στην εκλογική αποτελεσματικότητα του κόμματος. Αντίστοιχα, η λειτουργία της νομιμοποίησης «υλοποιείται διαμέσου της υιοθέτησης της οργανωτικής δομής του κόμματος καρτέλ/κράτους με την οποία όλες οι λειτουργίες του κόμματος «αναπροσαρμόζονται» με βάση τις ανάγκες υλοποίησης της στρατηγικής του κράτους με την ενίσχυση του εκτελεστικού σκέλους. Όπως υποστηρίζουν οι συγγραφείς, η φάση της

κρατικοποίησης υπερβαίνει τις προηγούμενες δυο λειτουργίες και τις υποτάσσει στην υποστήριξη του σκοπού της νομιμοποίησης» (ό.π.:43).

Η μελέτη του Αθανασίου (2015) επιχειρεί να καταδείξει «αν και κατά πόσο το σχολείο μπορεί να προσαρμοστεί στις κοινωνικές αλλαγές και, όντας ευέλικτο, να εισαγάγει και να διαχειριστεί επιτυχώς εκπαιδευτικές αλλαγές υιοθετώντας το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) με στόχο τη συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (Αθανασίου, 2015:3). Τα βασικά ζητήματα της εν λόγω μελέτης αφορούν: 1) στην οριοθέτηση των εννοιών της εκπαιδευτικής αλλαγής, της καινοτομίας, της μεταρρύθμισης και της αποτελεσματικότητας, 2) στην περιγραφή των συνθηκών κάτω από τις οποίες σχεδιάζεται, εφαρμόζεται και επιτυγχάνει η εκάστοτε αλλαγή και 3) στην ανάλυση των δυνάμεων επιρροής και των παιχνιδιών πολιτικής που αναπτύσσονται στο σχολικό οργανισμό. Τα βασικά συμπεράσματα αφορούν στη σημασία του καλού σχεδιασμού της εκπαιδευτικής αλλαγής μέσα στα πλαίσια μιας «διανεμητικής» ηγεσίας, βασικά μέσα της οποίας είναι η επιμόρφωση, η διάχυση και η κατανομή ευθυνών, ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις που προκαλούν τα διάφορα παιχνίδια πολιτικής στο σχολείο (σ.5). Αναφέρεται ειδικότερα στα παιχνίδια πολιτικής εντός της σχολικής μονάδας τα οποία παίζονται μεταξύ των εχόντων και διεκδικούντων την εξουσία και τη δύναμη ή από αυτούς που διεκδικούν ικανοποίηση των αιτημάτων τους. Πρόκειται για ένα «δίχτυ πολιτικής, συχνά ανεπίσημο, το οποίο στερείται της νομιμότητας της συναίνεσης και της τάξης που παρατηρείται σε άλλα συστήματα δύναμης» και το οποίο «οδηγεί συχνά σε συγκρούσεις, αφού στα παιχνίδια αυτά επιτρέπονται η συναλλαγή, ο συνασπισμός, το μπλοφάρισμα και οι απειλές» (Αθανασίου, 2015:10). Βέβαια, είναι γεγονός ότι τα παιχνίδια πολιτικής και οι συγκρούσεις που αυτά προκαλούν μπορεί να δημιουργήσουν αλλά και να επιλύσουν διάφορα οργανωσιακά προβλήματα χρησιμοποιώντας τακτικές επιρροής, όπως «η νομιμότητα, η λογική της πειθούς, η έκκληση στο συναίσθημα, η διαβούλευση, η συναλλαγή, οι προσωπικές εκκλήσεις, η απόκτηση εύνοιας, η πίεση και βέβαια οι συμμαχίες» (Αθανασίου, 2015:10). Επιπλέον, κάνει λόγο για τεχνικές που χαρακτηρίζονται είτε «φυσικές» και «νόμιμες» είτε «πλάγιες», «ανέντιμες» και «παράνομες», οι οποίες χρησιμοποιούνται από όλους τους υπαλλήλους στην ιεραρχία του σχολικού οργανισμού. Τέτοιες είναι: «η κολακεία και η φιλοφρόνηση, η δικτύωση, η διαχείριση

των πληροφοριών, η δημιουργία εντυπωσιασμού, η δημιουργία συνασπισμών εσωτερικών και εξωτερικών και η θυματοποίηση» (ό.π.).

Η εργασία του Αθανασίου παρουσιάζει σημαντικό ενδιαφέρον για τη δική μας εργασία εφόσον απαντά σε ερωτήματα κομβικά και για τη δική μας προβληματική, όπως τα «παιχνίδια πολιτικής» τα οποία εμείς θα τα ορίζαμε ως *τρόπους ιδιοποίησης των εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Επίσης, επεξεργάζεται κοινωνιολογικά την έννοια της *«εκπαιδευτικής αλλαγής»*. Όμως, η επιλογή επιπέδου που πραγματοποιεί (επίπεδο σχολικής μονάδας) απομακρύνεται αισθητά από τη δική μας προσέγγιση η οποία ενδιαφέρεται αφενός για το μακρο-επίπεδο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων κατά την περίοδο 1996 – 2022 και αφετέρου ενδιαφέρεται για τις επιμέρους στρατηγικές όλων των φορέων δράσης (*μακρο-, μικρο-, μεγα-*) που εμπλέκονται σε μια μεταρρύθμιση.

Σχετιζόμενο άρθρο με την έρευνά μας είναι αυτό του Μπουζάκη ο οποίος με αφορμή το βιβλίο του Αλέξη Δημαρά *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Το «ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1830-2000*, πραγματεύεται τις κινήσεις του συγγραφέα του βιβλίου προσπαθώντας να απαντήσει στο ερώτημα αν μπορεί να γραφεί η πρόσφατη Ιστορία ή, όπως υποστήριζε ο Α. Δημαράς, απαιτείται απόσταση μίας γενεάς ή πενήντα χρόνων (Μπουζάκης, 2013:25).

Αφού απαντά καταρχάς καταφατικά στο παραπάνω ερώτημα – στηριζόμενος στις απόψεις σημαντικών ιστορικών επιστημόνων (Aldrich, Jenkins, Hobsbawm, Καζαμίας) – περνάει στην προσωπική «ιστορία» του βασικού «πρωταγωνιστή» του άρθρου του, του Αλέξη Δημαρά, αναδιατυπώνοντας το βασικό ερώτημα ως εξής: Μπορεί ο ιστορικός να γράψει ιστορία για τα πρόσφατα όταν στη διαμόρφωσή τους ο ίδιος έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο; Η βασική διαφορά του επαναδιατυπωμένου ερωτήματος από το αρχικό, όπως υποστηρίζει ο Μπουζάκης, είναι η συνιστώσα της αξιολογικής ουδετερότητας (ό.π.: 30).

Ειδικότερα για τον πρώην υπουργό Π. Ευθυμίου ανακαλύπτουμε επιπλέον σημαντικά στοιχεία στο άρθρο του Μπουζάκη. Όπως αναφέρει, *«οι περίοδοι Γ. Παπανδρέου και Π. Ευθυμίου ήταν δύο όχι ιδιαίτερα «ευτυχείς» και αποτελεσματικές περίοδοι του Υπουργείου Παιδείας κατά τη διακυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, παρά την «προϊκα», λόγω ονόματος, που διέθετε ο πρώτος (Γ.*

Παπανδρέου) και τη στήριξη, λόγω επαγγελματικής προέλευσης, που είχε από τα ΜΜΕ ο δεύτερος (Π. Ευθυμίου). Ο τελευταίος, συνέδεσε τη θητεία του στο Υπουργείο Παιδείας με «ανακοπτόμενο άλμα», αφού αποδόμησε πλήρως τη μεταρρύθμιση του προκατόχου του, του Γ. Αρσένη. Έτσι, καταγράφεται στην ιστορία εκπαίδευσης ως ο πρώτος υπουργός Παιδείας της δημοκρατικής παράταξης που ανέτρεψε μεταρρύθμιση προηγούμενου υπουργού Παιδείας της ίδιας παράταξης...» (ό.π.: 35-36). Είναι προφανές ότι για τον Μπουζάκη ο Π. Ευθυμίου ήθελε να αποδομήσει τη «Μεταρρύθμιση Αρσένη». Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι: Για ποιους λόγους να ήθελε ο υπουργός αυτή την αποδόμηση; Με ποιες άλλες μεθόδους το προσπάθησε; Ποιο ήταν το όραμά του για την εκπαίδευση; Ποιες συμμαχίες είχε συνάψει ή ποιες νέες δημιούργησε;

Σημαντικά στοιχεία βρίσκουμε στο άρθρο του Μπουζάκη και για ακόμα δύο σημαντικές καινοτομίες της «μεταρρύθμισης Αρσένη»: Το Ολοήμερο Σχολείο και το Πολλαπλό Βιβλίο. Για το Ολοήμερο Σχολείο, ο Μπουζάκης αναφέρει ότι «η προσπάθεια ορθολογικής επέκτασης του θεσμού από μια 15μελή επιστημονική επιτροπή (πρόεδρος Ι. Πυργιωτάκης) που ο Π. Ευθυμίου διόρισε είχε άδοξο τέλος. Η επιτροπή, πριν υποβάλει το πόρισμά της ύστερα από σοβαρή εργασία δύο περίπου ετών για επέκταση του θεσμού σε περίπου 350 ολοήμερα δημοτικά σχολεία σ' όλη την Ελλάδα, πληροφορήθηκε από τον Τύπο ότι πρόκειται να ιδρυθούν 3.800 νέα ολοήμερα σχολεία (!!!). Ο πρόεδρος και τα μέλη της επιτροπής παραιτήθηκαν. Ένας ακόμη καινοτόμος θεσμός θυσιάστηκε στον βωμό μικροπολιτικών σκοπιμοτήτων και λαϊκισμού. Τα ολοήμερα σχολεία μετατράπηκαν σε σχολεία διευρυνμένου ωραρίου» (Μπουζάκης, 2013:34).

Για το πολλαπλό βιβλίο, μας αναφέρει ότι «στη μεταρρύθμιση Αρσένη – η οποία πολεμήθηκε λυσσαλέα από συγκροτήματα Τύπου, αντιπολίτευση, αλλά και μεγάλο μέρος του ΠΑΣΟΚ, με εξαίρεση τον πρωθυπουργό Κ. Σημίτη που τη στήριζε τουλάχιστον μέχρι τις εκλογές του 2000 – συνδέθηκε με τις ερευνητικές εργασίες (project) των μαθητών και τον εξοπλισμό των σχολικών βιβλιοθηκών, αλλά ανακόπηκε την περίοδο Ευθυμίου κατά την οποία μεγάλα εκδοτικά συγκροτήματα (ΔΟΛ) επέβαλαν άλλες επιλογές (cd's). Έτσι και το πολλά υποσχόμενο εγχείρημα των σχολικών βιβλιοθηκών ανακόπηκε» (Μπουζάκης, ό.π.). Εδώ ο Μπουζάκης εισάγει τον ρόλο ενός ακόμα φορέα δράσης, αυτόν των εκδοτικών συγκροτημάτων, ο οποίος, σύμφωνα με

τον ίδιο, επηρεάζει έντονα τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Άμεσα, προκύπτουν δύο σημαντικά ερωτήματα:

α) Με ποιον τρόπο γνώριζε πρώτος ο Τύπος και όχι η αρμόδια επιτροπή για την ίδρυση των 3.800 νέων *Ολοήμερων Σχολείων*; Ποιος και γιατί έκανε την προφανή διαρροή; β) Αν όντως το εκδοτικό συγκρότημα του ΔΟΛ επέβαλε την ανακοπή του θεσμού του πολλαπλού βιβλίου, τότε προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα για την υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων και την ιδιοποίηση της θεσμικής σφαίρας της εκπαίδευσης από συγκεκριμένους μεγα-φορείς (ΔΟΛ) ή μακρο-φορείς δράσης (Ενώσεις εκδοτών βιβλίων και εφημερίδων, ενώσεις ιδιοκτητών ΜΜΕ). Πρέπει συνεπώς να μελετηθούν οι στρατηγικές τους, οι ιδιαίτερες τακτικές τους, οι σχέσεις τους με τους άλλους φορείς καθώς και – αν υπάρχει – η ιδιαίτερη ιδεολογία τους απέναντι στην Εκπαίδευση με την έννοια του Λόγου (discourse) η οποία θα μπορούσε να αποτυπωθεί στην επιχειρηματολογία τους.

Λίγο παρακάτω, ο Μπουζάκης παρουσιάζει μια αντίφαση του Δημαρά (τον οποίο μάλλον ειρωνικά αποκαλεί «γενναιόδωρο και τεκμηριωμένο ερευνητή») αφού φαίνεται να αλλάζει άποψη για τα σχολικά βιβλία κατά την περίοδο Κασσωτάκη στο ΚΕΕ: «*Είναι αυτονόητο ότι όλα είχαν και μία άμεση (θετική) επίδραση στη δομή των σχολικών βιβλίων και στις διδακτικές μεθόδους*» (Μπουζάκης, 2013:35). Κατά την άποψή μας, αυτό δεν αποτελεί αντίφαση ή αφερεγγυότητα αφού η δομή των σχολικών βιβλίων μπορεί να είναι όντως βελτιωμένη και ταυτόχρονα να μην έχει εισαχθεί το πολλαπλό βιβλίο.

Το άρθρο του Κελεσίδη (2018) με τίτλο «*Ιστορική εξέλιξη των συστημάτων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση*» επιχειρεί την ανασκόπηση και καταγραφή των εκάστοτε διαδικασιών επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης από το 1982 ως το 2018 προκειμένου να συνειδητοποιηθούν οι αλλαγές και οι εκάστοτε επιδιώξεις ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τις απαιτήσεις που θα πρέπει να έχουμε από μια τέτοια διαδικασία στο παρόν και στο μέλλον. Η μέθοδός του είναι «*η συνολική καταγραφή της ιστορικής εξέλιξης των συστημάτων επιλογής στελεχών από το 1982 και μετά, οπότε οι θέσεις ευθύνης έγιναν με θητεία, μέχρι και την τελευταία αλλαγή που επήλθε με τον Ν. 4547/2018* (Κελεσίδης, 2018:82-83). Παράλληλα, επιχειρεί να αναδείξει τις «*σκοπιμότητες αυτών των διαρκών αλλαγών και τη δυσκολία του*

εγχειρήματος να κινηθεί η σχετική νομοθεσία προς μια κατεύθυνση που όλες οι πολιτικές δυνάμεις επιζητούσαν» (Κελεσιδής, ό.π.).

Ένα πρώτο σημαντικό συμπέρασμα του Κελεσιδή είναι το ότι η νομοθεσία για τις επιλογές των στελεχών τα τελευταία τριάντα έξι χρόνια άλλαζε πριν από κάθε διαδικασία. Αυτό το συμπέρασμα βρίσκει σύμφωνο και τον Ανδρέου ο οποίος το αποδίδει στο γεγονός ότι «κάθε πολιτική εξουσία επιδίωκε να διαμορφώσει υπέρ της το συσχετισμό δυνάμεων και να ελέγξει το διοικητικό, εποπτικό και καθοδηγητικό μηχανισμό της εκπαίδευσης» (Ανδρέου, 1999:82). Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι η έλλειψη σαφούς προσανατολισμού στην επιλογή στελεχών σχετικά με τα προσόντα, τις δεξιότητες και την προσωπικότητα που κρίνεται από την επιστήμη της διοίκησης ότι πρέπει να διαθέτουν τα υποψήφια στελέχη ώστε να μην είναι απλοί διαχειριστές αλλά ηγέτες των σχολικών μονάδων. Αυτή η έλλειψη «οδηγούσε κάθε φορά στην εκ βάθρων αλλαγή της νομοθεσίας με βασική αιτιολόγηση την περαιτέρω διασφάλιση της αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας θεσμοθετώντας ένα «νέο» σύστημα το οποίο καθιστά εκ νέου τη συνέντευξη σε καθοριστικό εργαλείο» (Κελεσιδής, 2018:93). Όπως τονίζει και ο Χαραλάμπους (2007), «αυτό το φαινόμενο αναδεικνύει ένα έλλειμμα στρατηγικής από την πλευρά της Πολιτείας, ενώ παράλληλα εξωθεί τους εκπαιδευτικούς στο κινήρι πτυχίων και πιστοποιητικών που στο επόμενο σύστημα επιλογής διαπιστώνουν ότι δεν χρησιμεύουν. Έτσι, αφ' ενός, ευτελίζονται οι τίτλοι σπουδών και, αφ' ετέρου, εξουθενώνονται οι εκπαιδευτικοί και απαξιώνονται τα ίδια τα στελέχη» (Χαραλάμπους, 2007:94).

Τέλος, ο Κελεσιδής συμπεραίνει πως τα κύρια πρόσωπα και οι ήρωες όλων των διαδικασιών με ρόλους που εναλλάσσονται είναι οι πολιτικοί και συνδικαλιστικοί εκπρόσωποι. «Διαχρονικά, από τη μια στέκονται κριτές και τιμητές των διαδικασιών και από την άλλη σε δεύτερο χρόνο με εναλλασσόμενους ρόλους μετατρέπονται από καταγγέλλοντες, σε νομοθέτες και συν-νομοθέτες μετά από κυβερνητικές αλλαγές. Για παράδειγμα, όλοι οι ασκούντες διοικητικό ή καθοδηγητικό έργο άσχετα από τον επιτυχή ή όχι τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους μοριοδοτούνται το ίδιο για την ίδια θέση και τον ίδιο χρόνο, άσχετα εάν ο ένας είναι επιτυχημένος ή όχι σε ένα σχολείο, καθώς ποτέ δεν ενδιέφερε κάτι τέτοιο την Πολιτεία» (Κελεσιδής, 2018:95-96).

Οι απαντήσεις του Κελεσίδη φαίνεται να συγκλίνουν με αυτές αρκετών άλλων μελετητών (Καζαμίας, 1993· Φωτεινός, 2020^α). Παρά τον εξαγγελόμενο στόχο για αντικειμενικότητα και αξιοκρατία, καθίσταται πλέον σαφές ότι τα πολιτικά κόμματα ενδιαφέρονται πρωτίστως για την κατάληψη των ηγετικών θέσεων των στελεχών εκπαίδευσης από πρόσωπα που πρόσκεινται σε αυτά. Το φαινόμενο της ρύθμισης και επαναρρύθμισης των κριτηρίων και του ελέγχου των συμβουλίων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης που παρατηρείται σταθερά και επαναλαμβανόμενα τις τελευταίες δεκαετίες μπορεί να παραλληλισθεί με την «κατάρα του Σίσυφου» της μεταρρύθμισης και αντιμεταρρύθμισης του προηγούμενου αιώνα (Καζαμίας, 1993). Όπως ισχυρίζεται ο Φωτεινός, *«κατασκευάζεται μια καθαρώς φονταμενταλιστική εκπαίδευση, μέσα από την οποία προκρίνεται η αναπαραγωγή του τρόπου κυριαρχίας (δηλαδή, η αναπαραγωγή του τρόπου παραγωγής των πολιτικά κυρίαρχων φορέων δράσης), μια εκπαίδευση χωρίς σαφή στοχοθεσία των προγραμμάτων σπουδών της, λογιζόμενη ως ένα «τοτέμ», που δεν πρέπει να εμπλακεί σε δημόσια διαπραγμάτευση»* (Φωτεινός, 2020α:51).

Ένα ερώτημα που προκύπτει από την ανάλυση του Κελεσίδη – και στο οποίο θα κληθούμε να απαντήσουμε – είναι ο ρόλος και οι στρατηγικές ορισμένων φορέων δράσης, όπως οι υπουργοί (μεγα-φορείς), οι συνδικαλιστικές οργανώσεις (μακρο-φορείς), αιρετοί εκπαιδευτικοί στα συμβούλια επιλογής (μεγα-φορείς), απλοί εκπαιδευτικοί (μικρο-φορείς).

3. Μελέτες Φορέων

Η έκθεση του ΟΟΣΑ το 2011 ήταν αφιερωμένη σχεδόν εξολοκλήρου στη μεταρρύθμιση του «Νέου Σχολείου». Αφού τεκμηριώνει τις αιτίες για τις οποίες ήταν αναγκαία μια εκπαιδευτική αλλαγή, σημειώνει ότι οι προτάσεις του «Νέου Σχολείου» συμφωνούν με πολλές από τις βέλτιστες πρακτικές του ΟΟΣΑ, αλλά προτείνει στην κυβέρνηση να καταβάλει προσπάθειες για ακόμα περισσότερες αλλαγές, όπως αλλαγή των δομών διακυβέρνησης και διαχείρισης, κατάργηση, συνένωση ή συγχώνευση μικρών και αναποτελεσματικών μονάδων, βέλτιστη αξιοποίηση ανθρωπίνου δυναμικού, βελτίωση της διασφάλισης της ποιότητας και των πληροφορικών συστημάτων λογοδοσίας και εδραίωση πολύ μεγαλύτερης

αποτελεσματικότητας για την καθοδήγηση και τη διατήρηση της εφαρμογής των αλλαγών από τις κυβερνήσεις (ΟΟΣΑ, 2011:9-10).

Στη συνέχεια, ο ΟΟΣΑ προτείνει τρόπους με τους οποίους μια μεταρρύθμιση θα σημείωνε επιτυχία και προτείνει επίμονη, σταθερή υλοποίηση, χρόνο με το χρόνο, με ιδιαίτερη προσοχή στη δημιουργία υποδομής για βελτίωση, στην ιστορία, τον πολιτισμό και το πλαίσιο χάραξης πολιτικής της χώρας. Έτσι, με κριτήριο το ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο της χώρας (ό.π.: 10-13) ασχολείται με προτάσεις για άμεσες μεταρρυθμίσεις στη βάση της επαγγελματικής ανάπτυξης και αξιοποίησης του ανθρωπίνου δυναμικού (ό.π.:32-44), του εξορθολογισμού του αριθμού των σχολικών κτηρίων (ό.π.:45-58), της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ό.π.:58-76), της διακυβέρνηση και διαχείρισης του εκπαιδευτικού συστήματος (ό.π.: 80-88), της συγκριτικής μέτρησης των επιδόσεων (ό.π.:144-169).

Αντίστοιχα, η Έκθεση του ΟΟΣΑ το 2018 αφιέρωνε το πρώτο κεφάλαιο στο συγκείμενο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και το τέταρτο κεφάλαιο σε προτάσεις για τη βελτίωση του σχολείου (school improvement). Έτσι, κατέληγε σε μία μακροπρόθεσμη πρόταση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα (ΟΟΣΑ, 2018:52) με έμφαση κυρίως στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην αξιολόγηση των δομών (ό.π.:150-200).

Αν θεωρήσουμε τον ΟΟΣΑ ως μακρο-φορέα δράσης και τις Εκθέσεις του ως εργαλεία κυριαρχίας στην ελληνική εκπαιδευτική σφαίρα, μπορούμε αφενός να θέσουμε ερευνητικά ερωτήματα για το πώς προκύπτει η ιδιοποίηση των εγχώριων κέντρων εξουσίας από έναν εξωτερικό οργανισμό. Αφετέρου, μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία για το εκπαιδευτικό συγκείμενο σε παγκόσμιο επίπεδο καθώς οι «βέλτιστες πρακτικές» αφορούν δράσεις που κυριαρχούν στην παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα. Στην πρώτη περίπτωση, αυτό που έχουμε να κάνουμε είναι να διερευνήσουμε τις αιτίες και τους τρόπους οικοδόμησης των Εκθέσεων του ΟΟΣΑ, καθώς και τη χρήση του νομιμοποιητικού λόγου, τα επιχειρήματα δηλαδή στο εσωτερικό της χώρας, τα οποία υποστηρίζουν τον ΟΟΣΑ ως αξία, καθώς επίσης και την ιδεολογία την οποία αντανακλούν. Στη δεύτερη περίπτωση, χρειάζεται να μελετήσουμε τυχόν ασυμβατότητες και αντιφάσεις τόσο στα λεγόμενα του ΟΟΣΑ όσο και το παραγόμενο

αποτέλεσμα, το αν εφαρμόζονται δηλαδή οι προτάσεις του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο.

Αν θεωρήσουμε ότι η Ελλάδα, από οικονομικής απόψεως, εντάσσεται στις ανεπτυγμένες χώρες, καθώς η συμμετοχή στον ΟΟΣΑ δηλώνει μια χώρα η οποία, από το 1961⁴ ανήκει στις 24 περισσότερο αναπτυγμένες χώρες του πλανήτη, θα πρέπει να συμπεριλάβουμε το Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Μελετών (IOBE) στους φορείς οι οποίοι εκφράζουν άποψη για το εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με το ίδρυμα, «*η εκπαίδευση, πέρα από την καθαυτό αξία της, είναι κρίσιμης σημασίας και για τις προοπτικές μιας οικονομίας*» (IOBE:2022). Σε αυτό το πλαίσιο, το IOBE εξετάζει: «*α) τα κύρια χαρακτηριστικά του συστήματος εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την εξέλιξη τους, με αναφορά στο διεθνές πλαίσιο και σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, β) τις επιπτώσεις της κρίσης και της διαχείρισής της για το σύστημα εκπαίδευσης μετά το 2009, γ) τη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και την ανεργία των νέων επιστημόνων, δ) την ανάπτυξη της ψηφιακής και άλλων νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, και ε) τη διαμόρφωση προτάσεων πολιτικής για το εκπαιδευτικό σύστημα*» (ό.π.).

Έτσι, η μελέτη του IOBE το 2018 διερευνά τις επιπτώσεις της κρίσης που ξέσπασε το 2009 και της δημοσιονομικής προσαρμογής που ακολούθησε στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, η μελέτη αναλύει την εξέλιξη των βασικών μεγεθών λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, πριν και μετά την έναρξη της κρίσης, καθώς και τις επιπτώσεις των δημογραφικών μεταβολών και της μείωσης του μαθητικού πληθυσμού στη μελλοντική προοπτική και εξέλιξη της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Για την καλύτερη κατανόηση των μελλοντικών επιπτώσεων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει σήμερα η εκπαίδευση, η μελέτη διαμόρφωσε και αναλύει διαφορετικά σενάρια μελλοντικής εξέλιξης του

⁴ Η Ελλάδα εντάχθηκε στον ΟΟΣΑ το 1961 (η ένταξη κυρώθηκε με το Ν. 4190/1961), πολύ πριν κι από τις ΗΠΑ, οι οποίες εντάχθηκαν μόλις το 1964. Όπως αναφέρει ο Φωτεινός, «*ο ΟΟΣΑ είχε ως πρωταρχικό σκοπό τη διαχείριση της αμερικανικής βοήθειας από το σχέδιο Marshal, γι' αυτό κι η είσοδος των ΗΠΑ έγινε αργότερα. Στη συνέχεια ο Οργανισμός στράφηκε στη δημιουργία ενός πλαισίου μεταπολεμικής οικονομικής και κοινωνικής συνεργασίας των χωρών-μελών για την επίτευξη του μέγιστου δυνατού βαθμού οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Αποτέλεσε έναν οργανισμό, τα μέλη του οποίου ανήκουν στις πλέον ανεπτυγμένες –και μάλιστα με αυξανόμενο βαθμό ανάπτυξης χώρες*» (Φωτεινός, 2004:250).

εκπαιδευτικού συστήματος, ανάλογα με τις παρεμβάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής τα προσεχή χρόνια (αδράνεια, προσαρμογή ή ευρωπαϊκή σύγκλιση) (IOBE, 2018:2).

Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της, η μελέτη του IOBE εξετάζει και αναλύει διαθέσιμα δεδομένα που αφορούν, πρωτίστως, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα για την περίοδο που καλύπτει τα σχολικά έτη 1999 – 2000 έως 2017 – 2018. Η χρονική περίοδος αυτή επιλέχθηκε ώστε να επιτρέψει να αποτυπωθούν και καταγραφούν η εξέλιξη, οι τάσεις και οι μεταβολές που σημειώθηκαν στην λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος πριν και μετά την έναρξη της κρίσης. Ιδιαίτερη όμως έμφαση δίνεται στην περίοδο που εκδηλώθηκε και εντάθηκε η οικονομική κρίση στη χώρα μας, δηλαδή την περίοδο μετά το 2009 και μέχρι τα πρόσφατα έτη (2014-2017) για τα οποία υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία. (IOBE, 2018:4).

Ένα σημαντικό συμπέρασμα της μελέτης του IOBE αφορά τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών και την αναλογία εκπαιδευτικών/μαθητή. Συγκεκριμένα, «στο πλαίσιο της ευρύτερης δημοσιονομικής επέκτασης που σημειώθηκε την περίοδο πριν το ξέσπασμα της κρίσης, ο αριθμός των εκπαιδευτικών στην δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε σημαντικά από 145 χιλ. το 2000 σε 180 χιλ. το 2010 (+24,3%). Στο πλαίσιο της δημοσιονομικής προσαρμογής που ακολούθησε την έναρξη της κρίσης, ο αριθμός των εκπαιδευτικών σημείωσε σημαντική μείωση από 180 χιλ. το 2010 σε 152 χιλ. το 2017 (-15,6%). Επίσης, οι αυξομειώσεις του αριθμού των εκπαιδευτικών που σημειώθηκαν πριν και μετά την έναρξη της κρίσης, μετέβαλαν σημαντικά τις αναλογίες εκπαιδευτικών-μαθητών στο σύνολο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (IOBE, 2018:13).

Συνεπώς, «οι ελλείψεις και τα κενά εκπαιδευτικών που παρουσιάζονται κάθε χρόνο στα ελληνικά δημόσια σχολεία, οφείλονται περισσότερο σε διαχειριστικές αδυναμίες της κεντρικής διοίκησης στην αξιοποίηση και διαχείριση του προσωπικού της εκπαίδευσης, καθώς και του δικτύου σχολικών υποδομών και του σχολικού προγράμματος» (IOBE,2018::13). Οι αναλογίες εκπαιδευτικών-μαθητών καθορίζονται, πρωτίστως, από: α) τον αριθμό των μαθητών και των εκπαιδευτικών, β) τον τρόπο διαχείρισης και αξιοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού (ωράρια εργασίας και διδασκαλίας), γ) τον τρόπο διαχείρισης και αξιοποίησης του λοιπού

διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού των σχολικών μονάδων και των υποστηρικτικών δομών, δ) τη διάρθρωση και διαχείριση του δικτύου σχολικών υποδομών (μέγεθος σχολικών μονάδων και σχολικών τάξεων/τμημάτων) και των υποστηρικτικών δομών και ε) του προγράμματος λειτουργίας των σχολείων (ημερήσιο, ωρολόγιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα λειτουργίας, διεξαγωγής μαθημάτων, διαλειμμάτων και λοιπών δραστηριοτήτων) του εκπαιδευτικού συστήματος (ό.π.: 13-22).

Συνοψίζοντας, η μελέτη του IOBE δείχνει ότι παρά την έκταση της δημοσιονομικής προσαρμογής που ακολούθησε το ξέσπασμα της κρίσης και τη μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, η διαχείριση και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και του δικτύου σχολικών υποδομών του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της κεντρικής διοίκησης του κράτους, υστερεί έναντι των άλλων χωρών της ΕΕ και του ΟΟΣΑ.

Τα παραπάνω ευρήματα μας υποδεικνύουν ότι το οικονομικό (δημοσιονομικό) πεδίο κάθε άλλο παρά είναι επικυρίαρχο στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, θα πρέπει να αναζητηθεί ένα άλλο πεδίο που θα δικαιολογεί τη διατήρηση της σταθερότητας του αριθμού των εκπαιδευτικών. Αυτό το ερώτημα παραμένει αναπάντητο στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς επίσης και τα ερωτήματα που σχετίζονται με τους φορείς δράσης που συμμετέχουν στις μεταρρυθμίσεις, γεγονός αναμενόμενο καθώς πρόκειται για μία ποσοτική και όχι ποιοτική έρευνα.

Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΚΕΝΑ – ΑΝΑΠΑΝΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Από την ανωτέρω βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι η περίοδος 1996-2023 είναι σχετικά «αχαρτογράφητη» βιβλιογραφικά. Ενώ πλήθος άρθρων, βιβλίων και ερευνών καλύπτουν την περίοδο ως το 2000 ή οριακά ως το 2010, δεν υπάρχει ακόμη ανάλογη ενασχόληση με την υποπερίοδο 2010-2023 ή πολύ περισσότερο με το σύνολο της περιόδου 1996-2023. Υπερβολική, δε, έμφαση δίνεται στη «Μεταρρύθμιση Αρσένη» με ταυτόχρονη απουσία ή αραιή αναφορά στις υπόλοιπες μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1996-2022. Άρα, από πλευράς χρονικών ορίων η διατριβή μας διερευνά σε μεγαλύτερο βάθος την περαιτέρω εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τη μετά το 2010 περίοδο η οποία σηματοδοτείται από σημαντικές πολιτικές αλλαγές όπως η εκλογική κατακρήμνιση του ΠΑΣΟΚ στις εκλογές του 2012, η «επίσημη ήττα» του δικομματισμού με την άνοδο στην εξουσία το 2015 για πρώτη φορά από τη μεταπολίτευση ενός άλλου κόμματος (ΣΥ.ΡΙ.ΖΑ/ΑΝ.ΕΛ), η επαναφορά της ΝΔ με πιο φιλελεύθερη ατζέντα το 2019, το ξέσπασμα της πανδημίας του κορωνοϊού από τον Φεβρουάριο του 2020. Σε αυτό το πλαίσιο, διερευνούμε την εν εξελίξει μεταρρυθμιστική προσπάθεια για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου ως προς τις «στιγμές» των μεταρρυθμίσεων «Αρσένη» (1996-2000), «Διαμαντοπούλου» (2010-2015), «Κεραμέως», (2019-σήμερα).

Ως προς την *επιλογή κοινωνιολογικού επιπέδου*, κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε παρατηρούμε μία σαφή προτίμηση των μελετητών στο μακρο-επίπεδο με ταυτόχρονη υποβάθμιση των φορέων δράσης και των στρατηγικών τους. Αυτό αποτελεί μια σημαντική μεθοδολογική διαφορά με τη δική μας εργασία η οποία εξετάζει τους δύο βασικότερους φορείς δράσης (Υ.ΠΑΙ.Θ. και Δ.Ο.Ε.) ως προς τις προθέσεις τους, τους σκοπούς τους, τους στόχους τους, τους ορισμούς που δίνουν σε κάθε κατάσταση και τη μεταξύ τους διάδραση σε κάθε μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό επεισόδιο. Επιπλέον, εμείς εξετάζουμε τον τρόπο με τον οποίο η δράση και η διάδραση στην εκπαιδευτική σφαίρα επηρεάζονται από τις υπόλοιπες θεσμικές σφαίρες και συγχρόνως τις επηρεάζουν. Για να το επιτύχουμε αυτό, θέτουμε σε κάθε μεταρρυθμιστικό επεισόδιο υπό εξέταση τα εξής χαρακτηριστικά: α) Στο παραδειγματικό επίπεδο: τις συμβολικές δομές, β) Στο συνταγματικό επίπεδο: τους τρόπους διάδρασης.

Αντίθετα, οι έρευνες που επισκοπήσαμε ασχολούνται κυρίως με τις οριζόντιες και όχι με τις κάθετες πτυχές της εκπαιδευτικής θεσμικής σφαίρας, επιδεικνύοντας αδιαφορία απέναντι στις κοινωνικές ιεραρχίες. Δεν θέτουν, δηλαδή, το ερώτημα της άνισης «κατασκευαστικής» ισχύος που διαθέτουν οι φορείς δράσης. Θα ήταν λογικότερο να συνδέονται οι μακρο-φορείς και οι μεγα-φορείς με τις μακρο-δομές, οι δε μικρο-φορείς με τη μικρο-θεσμική πραγματικότητα (Λάσκος, 2006· Μουζέλης, 1992,1997,2000).

Με βάση τις ανωτέρω ερευνητικές επιλογές διαπιστώνουμε ότι ορισμένες συναφείς περιοχές έχουν παραμείνει ανεξερεύνητες, είτε από την άποψη της θεματολογίας είτε από την άποψη της μεθοδολογίας. Συνεπώς, το έλλειμμα της έρευνας οδηγεί και σε αντίστοιχα αναπάντητα ερωτήματα τα οποία μας οδηγούν προς τη θεματική περιοχή στην οποία αναπτύσσεται η δική μας διατριβή. Η περιοχή αυτή αφορά τον ρόλο των μακρο-φορέων δράσης – και συγκεκριμένα του Υπουργείου Παιδείας (Υ.ΠΑΙ.Θ.) και της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) – στην Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση με έμφαση τόσο στο είδος των διαδράσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων όσο και στο είδος των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μακρο-φορέων και κοινωνικών δομών.

Εκκινώντας από αυτή τη θεματική περιοχή και από τα αναπάντητα ερωτήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, επιδιώκουμε να απαντήσουμε στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα εστιάζοντας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1996-2023:⁵

- *Με ποιους τρόπους, για ποιους λόγους και σε ποιον βαθμό επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ.;*
- *Με ποιους τρόπους, για ποιους λόγους και σε ποιον βαθμό επηρέασε η Δ.Ο.Ε. την επιχειρούμενη μεταρρύθμιση;*

Για την πρακτικότερη διερεύνησή τους, υποδιαιρούμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα στα κάτωθι υπο-ερωτήματα:

⁵ Ωστόσο, σύμφωνα με τον Τσιώλη, «στην Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία οι ερευνητές θα πρέπει να είναι έτοιμοι να επαναπροσδιορίσουν τα ερευνητικά τους ερωτήματα κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.» (Τσιώλης 2014:97). Βλ. αναλυτικά την ενότητα της εργασίας μας: «Τα στάδια της έρευνας και η Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία».

1. Ποιες είναι οι διεθνείς/εθνικές πολιτικές/εκπαιδευτικές δομές⁶ σε κάθε «στιγμή» μεταρρύθμισης; Υπάρχουν ασυμβατότητες μεταξύ αυτών των δομών; Ποια προβλήματα δημιουργούν;
2. Ποια είναι τα οράματα, οι αξίες, οι θέσεις και τα επιμέρους επιχειρήματα (συμβολικές δομές) του Υ.ΠΑΙ.Θ. και της Δ.Ο.Ε. αντίστοιχα; Από ποιους ευρύτερους «λόγους» αντλούν;
3. Ποιες είναι οι μέθοδοι (διαδραστικές δομές) που χρησιμοποιούν αντίστοιχα το Υπουργείο και η Δ.Ο.Ε.;
4. Υπάρχουν αντιφάσεις μεταξύ των συμβολικών και των διαδραστικών δομών των φορέων, δηλαδή μεταξύ λόγων και πράξεων; Αν ναι, πώς προσπαθούν να τις ξεπεράσουν; Τι κερδίζουν και τι χάνουν;
5. Οι βασικές συμβολικές δομές (θέσεις, οράματα, αξίες) των φορέων δράσης αναπαράγονται ή μεταβάλλονται από περίοδο σε περίοδο;

Στο Θεωρητικό Πλαίσιο που ακολουθεί επεξεργαζόμαστε τις παραπάνω έννοιες και τις αλληλεπιδράσεις με σκοπό να οδηγηθούμε στην ανάπτυξη ενός ερμηνευτικού πλαισίου το οποίο θα μας βοηθήσει να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα.

⁶ Ο Μουζέλης διακρίνει δύο μείζονες τύπους κοινωνικής δομής: θεσμικές και διαδραστικές. Οι πρώτες αναφέρονται σε ένα σύστημα συσχετιζόμενων ρόλων ή θεσμών, ενώ οι δεύτερες σε μια ολότητα συσχετιζόμενων φορέων δράσης (Μουζέλης, 2010:320).

Δ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Εισαγωγή

Για την ανάλυση και την ερμηνεία των κοινωνικών ζητημάτων, συχνά στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι *κανονιστικό/εργαλειικό* και *ερμηνευτικό* (Blackledge & Hunt, 1994· Cohen & Manion, 1997· Hughes & Kroehler, 2014· Κουζέλης, 1993· Ναγόπουλος, 2003· Φωτεινός, 2004· Πασιάς, 2016· Τσακίρη, 2020).

Το *κανονιστικό/εργαλειικό* παράδειγμα (ή μοντέλο) περιέχει δύο μείζονες κατευθυντήριες ιδέες: πρώτον, ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά διέπεται κατά βάση από κανόνες και, δεύτερον, ότι θα έπρεπε να διερευνηθεί με βάση τις μεθόδους των φυσικών επιστημών (Blackledge & Hunt, 1994· Cohen & Manion, 1997· Κουζέλης, 1993).

Το *ερμηνευτικό* παράδειγμα, σε αντίθεση με το *κανονιστικό/εργαλειικό*, χαρακτηρίζεται από ένα ενδιαφέρον για το άτομο. Ενώ οι *κανονιστικές/εργαλειικές* μελέτες είναι *θετικιστικές*, οι θεωρίες που οικοδομούνται στο πλαίσιο του *ερμηνευτικού* παραδείγματος τείνουν να είναι *αντι-θετικιστικές*. Επιπλέον, οι *ερμηνευτικές προσεγγίσεις* εστιάζονται στη δράση, η οποία εκλαμβάνεται ως *εμπρόθετη συμπεριφορά με νόημα* (Cohen & Manion, 1997· Τσακίρη, 2020). Σύμφωνα με το *ερμηνευτικό* υπόδειγμα, «*οι πράξεις έχουν νόημα για μας μόνο στον βαθμό που μπορούμε να εξακριβώσουμε τις προθέσεις των δρώντων υποκειμένων, να μοιραστούμε τις εμπειρίες τους*» (Ναγόπουλος, 2003:17-18).

Επιπλέον, μια σημαντική εξέλιξη στην κοινωνιολογία του 20^{ου} αιώνα στάθηκε η ανάδειξη τριών γενικών θεωρητικών προσεγγίσεων από τις οποίες η καθεμιά δίνει διαφορετικές εξηγήσεις για τα κοινωνικά φαινόμενα. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι ο *λειτουργισμός* (ή *δομολειτουργισμός* ή *φονξιοναλισμός*), που δίνει έμφαση στην τάξη και τη σταθερότητα, η *θεωρία της σύγκρουσης* που εστιάζει στην ανισότητα, την εκμετάλλευση, την καταπίεση, την κοινωνική ένταση και την κοινωνική αλλαγή, και η *συμβολική διαντίδραση* που υποστηρίζει ότι η κοινωνία αναδεικνύεται από και αλλάζει μέσω της διάδρασης των ανθρώπων με τη χρήση συμβόλων που βασίζονται σε κοινά νοήματα (Hughes & Kroehler, 2014:80).

Η λειτουργική προσέγγιση είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την περιγραφή της κοινωνίας και τον προσδιορισμό των δομικών της στοιχείων, όμως δυσκολεύεται να εξηγήσει τις διαδικασίες της κοινωνικής αλλαγής. Η θεωρία της σύγκρουσης δίνει έμφαση στις διαδικασίες της αλλαγής, αλλά δυσκολεύεται να ερμηνεύσει ορισμένες πτυχές της συναίνεσης, της ενσωμάτωσης και της σταθερότητας. Τέλος, η προσέγγιση της συμβολικής διαντίδρασης ενδιαφέρεται περισσότερο για τις μικρο- (μικρής κλίμακας) πτυχές του κοινωνικού βίου, αδυνατώντας να ερμηνεύσει τα μακρο- (μεγάλης κλίμακας) φαινόμενα ή την κατασκευή των κοινωνικών δομών (*δομική ορθολογικότητα*) (Hughes & Kroehler, 2014• Μουζέλης, 1992,1997,2010).

Και οι τρεις προσεγγίσεις αποτελούν χρήσιμα κοινωνιολογικά εργαλεία για την περιγραφή και την ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επιπλέον, οι νεότεροι θεωρητικοί έχουν επεξεργαστεί τις ανωτέρω προσεγγίσεις προσπαθώντας να επεκτείνουν το βεληνεκές τους με αξιόπιστο τρόπο. Για παράδειγμα, μολονότι η θεωρία των συγκρούσεων εμπνέεται σε μεγάλο βαθμό από το έργο του Μαρξ, έχει και πολλές άλλες πηγές όπως τα έργα των κοινωνιολόγων Γκέοργκ Ζίμμελ, Λούις Κόζερ και Ράνταλ Κόλινς. Ενώ η θεωρία του Μαρξ επικεντρώνεται στην πάλη των τάξεων, πολλοί σύγχρονοι κοινωνιολόγοι θεωρούν ότι οι συγκρούσεις δεν περιορίζονται στις κοινωνικές τάξεις, αλλά υπάρχουν ανάμεσα σε πλήθος ομάδων και συμφερόντων (Hughes & Kroehler, 2014:84-92).

Από την παραπάνω διάκριση έχει προκύψει ένα κεντρικό ερώτημα για την ανάλυση και ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων: *τι επηρεάζει με κυρίαρχο τρόπο την εξέλιξη στα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, οι κοινωνικές δομές ή τα δρώντα υποκείμενα*; Το δίπολο αυτό έχει καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την ιστορική εξέλιξη των κοινωνικών και πολιτικών θεωριών (Holmwood 2005•Hughes & Kroehler, 2014•Καβασακάλης, 2018•Μουζέλης, 1992,1997,2010).

2. Τεχνολογία, ιδιοποίηση, ιδεολογία

Οι υλικές συνθήκες, τα διαφορετικά οικονομικά συμφέροντα των δρώντων υποκειμένων και ομάδων, τα πολιτικά συμφέροντα, οι δομές και οι αγώνες, και τέλος, οι θεμελιώδεις πολιτισμικές ιδέες και τα ιδανικά — όλα αυτά τα σύνολα παραγόντων διαμορφώνουν, μέσω

μεταβλητών προτύπων αλληλόδρασης, την έκβαση κάθε δεδομένης διαδικασίας κοινωνικής αλλαγής. Πρόκειται για μια θέση παρόμοια με εκείνη του Μαξ Βέμπερ, στο βαθμό που υιοθετεί τον ίδιο αγνωστικισμό, με τη διαφορά βεβαίως ότι απορρίπτει τόσο τους υλιστικούς όσο και τους ιδεαλιστικούς θεωρητικούς προσανατολισμούς ως εσφαλμένες υπεραπλουστεύσεις (Skocpol, 2011:186). Σε μια κοινωνία κάθε μία από τις τέσσερις μείζονες θεσμικές σφαίρες (οικονομική, πολιτική, κοινωνική, πολιτισμική) ενέχει τρεις διαστάσεις:

α) Μια συγκεκριμένη *τεχνολογική*⁷ *διάσταση*, η οποία προέρχεται από τον Marx και τον Weber και αναφέρεται σε *πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές τεχνολογίες*. Οι *πολιτικές τεχνολογίες* αναφέρονται στους πολύπλοκους τρόπους με τους οποίους παράγεται η πολιτική εξουσία. Για παράδειγμα, σε σχετικά διαφοροποιημένες κρατικές κοινωνίες θα μπορούσαν να αναφέρονται στα περίπλοκα μέσα με τα οποία το κράτος όχι μόνο επιβάλλει την τάξη, αλλά επίσης αντλεί πόρους και κινητοποιεί ή από-κινητοποιεί όσους βρίσκονται κάτω από τη δικαιοδοσία του. Οι *διοικητικές/πολιτικές* και οι *οικονομικές τεχνολογίες* διακυβέρνησης έχουν το κοινό χαρακτηριστικό ότι παρουσιάζουν έναν τύπο *μεταβιβαστικότητα*. Για παράδειγμα, οι τεχνικές του δημόσιου λογιστικού ή της μαζικής προπαγάνδας βασίζονται στην εφαρμογή ορισμένου είδους γνώσης, συνεπάγονται υλικά εργαλεία για τη λειτουργία τους και μπορούν να μεταβιβαστούν από ένα πολιτικό σύστημα σε άλλο. Αυτό δεν σημαίνει, φυσικά, ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των οικονομικών και πολιτικών τεχνολογιών. Εάν ορίσουμε ευρύτερα την τεχνολογία και συμπεριλάβουμε και τα υλικά εργαλεία, το know-how και τις συναφείς εργασιακές διευθετήσεις, τότε κατά κανόνα η συνιστώσα των υλικών εργαλείων παίζει πολύ πιο σημαντικό ρόλο στις οικονομικές παρά στις πολιτικές τεχνολογίες (Μουζέλης, 1992:76-78 και 2010:380)

β) Μια συγκεκριμένη *ιδιοποιητική* διάσταση, δηλαδή θεσμοποιημένους τρόπους ελέγχου/ιδιοκτησίας των παραπάνω τεχνολογιών που να οδηγούν σε κυριαρχία (ιδιοποίηση)

⁷ Αξίζει να σημειώσουμε ότι ο Μαξ θεωρούσε την *τεχνολογία* ως «ένα θεσμικό σύμπλεγμα από άποψη συστημικής ενσωμάτωσης, δηλαδή από άποψη λογικής συμβατότητας ή ασυμβατότητας με άλλα θεσμικά συμπλέγματα. Από την άλλη μεριά, η *τεχνολογία* στο επίπεδο της κοινωνικής ενσωμάτωσης αποτελεί επίσης το μέσο για «κοινωνική κατασκευή», κάτι που οι φορείς δράσης αγωνίζονται να ελέγξουν. Επομένως, η *τεχνολογία* αναφέρεται και στο αντικειμενικό στοιχείο (θεσμικό σύμπλεγμα) και στο υποκειμενικό (πάλη για τα μέσα ελέγχου)» (Μουζέλης, 2010:367).

όχι μόνο στις σχέσεις οικονομικής παραγωγής αλλά επίσης και στις σχέσεις κυριαρχίας/βίας στην πολιτική σφαίρα, στις σχέσεις αλληλεγγύης/συνοχής στην κοινωνική σφαίρα και στις σχέσεις πειθούς/επιρροής στην πολιτισμική σφαίρα. Είναι γεγονός ότι οι πολιτικοί επιστήμονες συχνά διαφωνούν για τον ορισμό των εννοιών της «νομιμοποίησης» (legitimacy) , της «εξουσίας» (power), της «νομιμοποιημένης εξουσίας» (authority), της «κυριαρχίας» (domination) και της «επιρροής» (influence) (Λάβδας, 2004:48). Σύμφωνα με τον Λάβδα, «η κυριαρχία (domination) αποτελεί συνολική εκδοχή της εξουσίας: περικλείει την άσκησή της σε πολλά επίπεδα (πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, ψυχολογικό) ως αποτέλεσμα μιας δομικής ικανότητας ή/και θέσης. Δεν πρόκειται απαραίτητα για εξουσία που ασκείται ως νομιμοποιημένη εξουσία σε όλα αυτά τα επίπεδα: σε κάποια επίπεδα μπορεί να ασκείται με ένα μικρό ή μεγάλο βαθμό αυθαιρεσίας. Ενδέχεται, όμως, να είναι λιγότερο έκδηλη σε κάποιες από τις επιμέρους εκδηλώσεις της» (Λάβδας, 2004:50). Επίσης, ο Lukes ανέπτυξε μια κριτική προσέγγιση στην έννοια της κυριαρχίας (power), μια προσέγγιση που προϋποθέτει την έννοια των «πραγματικών συμφερόντων»: ο Α ασκεί εξουσία επάνω στον Β όταν ο Α επιδρά στον Β με τρόπο που αντιβαίνει στα συμφέροντα του Β (Lukes 1974:26-35, όπ. αν. στο Λάβδας, 2004:44).

γ) Μια ιδεολογική διάσταση, δηλαδή μια σειρά κυρίαρχων ιδεολογικών θεμάτων και πρακτικών που και δικαιώνουν και δίνουν συνήθως μια παραμορφωμένη εικόνα των τρόπων με τους οποίους ιδιοποιούνται οι πολιτικές τεχνολογίες. Η ιδεολογική διάσταση είναι πολύτιμη γιατί μας επιτρέπει να θέτουμε ερωτήματα σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους νομιμοποιείται ο ουσιαστικός έλεγχος των τεχνολογιών (Μουζέλης, 2010:380). Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η κριτική, δηλαδή η απομυθοποιητική πλευρά της κοινωνικής ανάλυσης. Ο Μουζέλης «αποκαθλώνει» το ιδεολογικό στοιχείο από τη θέση που είχε στο διχοτομικό σχήμα «βάση/εποικοδόμημα» της μαρξιστικής θεωρίας και το τοποθετεί ως κρίσιμη διάσταση μέσα σε κάθε θεσμική σφαίρα. Έτσι, αναγνωρίζει ότι «ιδεολογίες υπάρχουν όχι μόνο στις μη πολιτικές περιοχές της υπερδομής αλλά και σε όλες τις σημαντικές θεσμικές σφαίρες, συμπεριλαμβανομένης της σφαίρας της οικονομίας και της πολιτικής» (Μουζέλης, 1992:108). Σύμφωνα με τον Λάβδα, η επικρατέστερη προσέγγιση στη νομιμοποίηση αποδείχτηκε αυτή του Max Weber, ο οποίος εισηγήθηκε μια τριμερή τυπολογική κατάταξη των πηγών νομιμοποίησης της εξουσίας. Πρώτον, παραδοσιακή εξουσία, η οποία νομιμοποιείται από την

παράδοση συνεχούς άσκησης πολιτικής εξουσίας. Δεύτερον, *χαρισματική εξουσία*, η οποία νομιμοποιείται από τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη μιας πολιτικής κοινότητας προλαμβάνουν ορισμένα «εξαιρετικά» χαρακτηριστικά ηγετών, οι οποίοι βέβαια μπορεί κατά τα άλλα να διαφέρουν πολύ μεταξύ τους. Τρίτον, *νόμιμη-ορθολογική* (ή νόμιμη-γραφειοκρατική) εξουσία, η οποία νομιμοποιείται από τα θεσμικά-τυπικά χαρακτηριστικά των πολιτικών θέσεων, κανόνων και ρόλων, όχι από τα ατομικά χαρακτηριστικά ή την παράδοση των φορέων των ρόλων. Η γραφειοκρατία αντιστοιχεί στον τρίτο τύπο εξουσίας (Weber 2001, όπ. αν. στο Λάβδας, 2004:49-50).

Επομένως, η ερμηνεία των σχετικών ζητημάτων χρειάζεται ένα θεωρητικό πλαίσιο που να μπορεί να επικεντρώνει στο επίπεδο της δράσης των κοινωνικών υποκειμένων με θεωρητικούς φακούς που εστιάζουν στις διαδράσεις, στις μεταβολές, στις αντιστάσεις και τις εντάσεις που δημιουργούνται. Παράλληλα, στο πλαίσιο μίας τέτοιας προσέγγισης, απαιτείται η επιλογή ενός μοντέλου που τα χαρακτηριστικά του να προσιδιάζουν σε αυτά του μελετούμενου υποσυστήματος πολιτικής, εδώ του εκπαιδευτικού χώρου. Σε αυτήν την κατεύθυνση κινούμενο το παρόν θεωρητικό πλαίσιο έχει ως στόχο να προτείνει ένα συγκεκριμένο μοντέλο για την ανάλυση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της περιόδου 1996-2023.

3. Κοινωνική και συστημική ενσωμάτωση

Τα παραπάνω μας παραπέμπουν στη γνωστή διάκριση μεταξύ *κοινωνικής και συστημικής ενσωμάτωσης* που αρχικά διατύπωσε ο Lockwood⁸ και η οποία «*ευαισθητοποιεί τον μελετητή ως προς δύο διαφορετικούς τρόπους θεώρησης κοινωνικών ολότητων: Η κοινωνική ενσωμάτωση αναφέρεται στην τακτική ή συγκρουσιακή σχέση μεταξύ των φορέων δράσης, ενώ η συστημική ενσωμάτωση εστιάζεται στις συμβατές ή ασύμβατες/αντιφατικές σχέσεις μεταξύ των μερών του κοινωνικού συστήματος*» (Μουζέλης, 2010:244).

⁸ Και απλοποίησε ευριστικά-μεθοδολογικά ο Μουζέλης.

Η θεώρηση της κοινωνικής ολότητας από τη σκοπιά των *φορέων δράσης και των σχέσεών τους* οδηγεί στην έρευνα του προβλήματος της κοινωνικής τάξης/αταξίας από άποψη κοινωνικής συνεργασίας/σύγκρουσης. Πρόκειται για το αποτέλεσμα των φορέων δράσης – στη βάση του πώς αντιλαμβάνονται τον κοινωνικό κόσμο – χαράζοντας στρατηγικές για να υπερασπίσουν ή να προωθήσουν αυτό που θεωρούν ως συμφέρον τους. Στο επίπεδο της *συστημικής ενσωμάτωσης*, η εστίαση μετακινείται από την προοπτική του φορέα στην προοπτική του συστήματος. Δεν είναι οι φορείς δράσης που καταλαμβάνουν πλέον την πρώτη θέση στη σκηνή, αλλά «τα μέρη του συστήματος» (Μουζέλης, 2010:149-150).

Συνεπώς, *«ενώ η κοινωνική ενσωμάτωση αναφέρεται σε συνεργατικές/συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ δρώντων υποκειμένων, η συστημική ενσωμάτωση αναφέρεται σε συμβατότητες/ασυμβατότητες μεταξύ «μερών» που πάντα θα πρέπει να θεωρούνται ως θεσμοποιημένα συμπλέγματα τα οποία εμφανίζουν διαφορετικούς βαθμούς ανθεκτικότητας και ευπλαστότητας»* (Μουζέλης, 2010: 153). Με αυτή την τροποποίηση η διάκριση μεταξύ κοινωνικής και συστημικής ενσωμάτωσης γίνεται με συνέπεια αναλυτική – οδηγώντας στη θεώρηση των ίδιων κοινωνικών φαινομένων από δύο διαφορετικές προοπτικές. Από την προοπτική της κοινωνικής ενσωμάτωσης το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε συγκεκριμένους φορείς δράσης και στις σχέσεις/διαδράσεις τους στον χρόνο και τον χώρο. Από την προοπτική της συστημικής ενσωμάτωσης *«το ενδιαφέρον μετακινείται σε θεσμικά συμπλέγματα ως μια εικονική τάξη η οποία συνίσταται από κανόνες και νόρμες που παραδειγματοποιούνται μόνο όταν οι φορείς δράσης προσφεύγουν σε αυτούς για να δράσουν ή διαδράσουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις»* (Μουζέλης, 2010:154).

Με την ορολογία του Alexander, *«οι φορείς δράσης διαρκώς έρχονται αντιμέτωποι και με εξωτερικά και με εσωτερικά περιβάλλοντα δράσης τα οποία δημιουργούν δυνατότητες και θέτουν όρια στη δράση των καταστασιακών υποκειμένων»* (Alexander, 1998:214). Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται να δίνουμε στην *ισόρροπη* προσέγγιση διότι οι δύο αυτές διαστάσεις (κοινωνική και συστημική) δεν μεταβάλλονται πάντα προς την ίδια κατεύθυνση: Υψηλά επίπεδα κοινωνικής ενσωμάτωσης μπορούν να συνυπάρχουν με χαμηλά επίπεδα συστημικής ενσωμάτωσης (δηλαδή, η απουσία έντονης κοινωνικής σύγκρουσης μεταξύ φορέων δράσης

μπορεί να συνυπάρχει με σοβαρές ασυμβατότητες ή αντιφάσεις μεταξύ θεσμικών υποσυστημάτων) (Μουζέλης, 2010:354).

Σύμφωνα με τον Λάβδα, δεν είναι δυνατόν να υπάρξουν συλλογικότητες με ένα ελάχιστο κοινών επιδιώξεων που – οσοδήποτε χαλαρά αρθρωμένες – να μη διαθέτουν κάποια οργανωτικά χαρακτηριστικά⁹. Όπως υποστηρίζει, «σε τελική ανάλυση, υφίστανται διάφοροι τρόποι με τους οποίους τα συμφέροντα μπορούν να συνδυαστούν και οι απόψεις να αρθρωθούν: μέσα από μια διαδικασία διαβούλευσης, μέσα από ηγεμονικές πρακτικές της ηγεσίας, μέσα από σταδιακή εξάλειψη εναλλακτικών επιλογών, μέσα από γρήγορες διαδικασίες σε περιόδους κρίσης και συγκρούσεων, μέσα από μίμηση δοκιμασμένων προτύπων, ή μέσα από συνδυασμούς αυτών των επιλογών. Αυτό που, τελικά, θα προκύψει, θα είναι ένα μόρφωμα τοποθετημένο σε ένα σημείο ενός οργανωτικού *continuum*» (Λάβδας, 2004:59).

Σημαντική είναι η εσωτερική διαχωριστική γραμμή που διατρέχει όλο το φάσμα των οργανωμένων συλλογικοτήτων και τις διακρίνει σε άρχοντες και αρχόμενους. Δεν πρόκειται, κατά συνέπεια, για τα συνδικάτα αλλά για τις συνδικαλιστικές ηγεσίες, δεν πρόκειται για την εκκλησία αλλά τους ιεράρχες, όχι τους επαγγελματικούς συλλόγους αλλά τις ηγετικές ομάδες τους, κ.ο.κ. (Λάβδας, 2004:65).

4. Η εκπαιδευτική θεσμική σφαίρα και οι εκπαιδευτικές αλλαγές

Με βάση τα παραπάνω, το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να εξεταστεί, ταυτόχρονα, από δύο μεθοδολογικές προοπτικές:

α) είτε ως μία αυτόνομη θεσμική σφαίρα εντός της οποίας αναπτύσσονται σχέσεις ανταγωνισμού/συνεργασίας μεταξύ των φορέων δράσης με σκοπό την ιδιοποίηση των

⁹ Γενικότερα, κατά τον Λάβδα, είναι δύσκολο να βγάλουμε συμπεράσματα για την εξουσία ενός δρώντος από συνέπειες που επέφεραν πράξεις ή παραλείψεις του εάν τις συνέπειες αυτές δεν τις επιδίωκε ο ίδιος. Εννοείται, βεβαίως, «ότι η άσκηση εξουσίας ενδέχεται να συνοδεύεται και από (i) μη ηθελημένες συνέπειες ή και (ii) από συνέπειες οι οποίες δεν αποτελούσαν πρωταρχικό στόχο αλλά είναι (α) σημαντικές ή/και (β) όχι απαράδεκτες για αυτούς που είναι υπεύθυνοι για τη γέννησή τους» (Λάβδας, 2004:52). Ωστόσο, «τέτοιον είδους συνέπειες δεν αρκούν, από μόνες τους, για τον χαρακτηρισμό των εξουσιαστικών διαστάσεων μιας πολιτικής σχέσης ή κατάστασης» (ό.π.).

τεχνολογιών της. Στην περίπτωση αυτή, θα πρέπει να μελετήσουμε ποιες είναι οι τεχνολογίες αυτές, ποιες οι συστημικές αντιφάσεις/ασυμβατότητες μεταξύ τους και το εάν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στοχεύουν στη θεραπεία αυτών των αντιφάσεων/ασυμβατοτήτων ή όχι, και γιατί.

β) είτε ως μία *τεχνολογία η οποία χρησιμοποιείται από τους φορείς δράσης σαν ένα από τα μέσα επίτευξης των στόχων τους*. Όπως έχει δείξει ο Collins, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν χρησιμοποιηθεί από την πλειοψηφία του πληθυσμού ως μέσα προώθησης των δικών της στόχων – κυρίως όσον αφορά την κοινωνική κινητικότητα (Collins, 1977:13). Στην περίπτωση αυτή, θα πρέπει να μελετήσουμε τις στρατηγικές των φορέων δράσης για την ιδιοποίηση της εκπαιδευτικής σφαίρας στα πλαίσια του αγώνα για την απόκτηση οικονομικών προνομίων, κοινωνικής θέσης, πολιτικής κυριαρχίας και πολιτισμικής ηγεμονίας στην *ευρύτερη κοινωνία και όχι μόνο στην εκπαιδευτική σφαίρα*.¹⁰

Αν και αναπόφευκτα η μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων και πολιτικών εντάσσονται σε μια προοπτική χρονικής διάρκειας, ο Παπαδάκης (2003) προσθέτει στις παραπάνω διαστάσεις και την παράμετρο του *γεγονότος* και της ερμηνευτικής δυναμικής του. Για τον Παπαδάκη, η μελέτη της προοπτικής μακράς διάρκειας *«δεν συνεπάγεται και παραγνώριση της σημασίας του μοναδικού, ελάχιστου συμβάντος χάριν μιας υποτιθέμενης έμφασης στις δομές μακράς διάρκειας. Κάτι τέτοιο δεν έχει θέση σε μια σύγχρονη έρευνα, από τη στιγμή που στην πραγματικότητα δεν υπάρχει αντίστροφη σχέση ανάμεσα στο συμβάν και τη μακρά διάρκεια»* (Παπαδάκης, 2003:22).

¹⁰ Όπως παρατηρεί ο Collins, «σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας, διάφορες ομάδες επεδίωκαν διαφορετικούς τύπους εκπαίδευσης ανάλογα με τους βασικούς στόχους που ήθελαν να επιτύχουν: (1) Όσοι ενδιαφέρονταν για την απόκτηση οικονομικών ανταμοιβών ήθελαν μια εκπαίδευση που να έχει τη μορφή εκμάθησης «πρακτικών δεξιοτήτων». (2) Όσοι επιδίωκαν υψηλή κοινωνική θέση και πολιτισμική ένταξη ζητούσαν συνήθως έναν τύπο εκπαίδευσης που να ταιριάζει με εκείνη των ανώτερων κοινωνικών ομάδων. Μία τέτοια εκπαίδευση ήταν κατά κανόνα λογοτεχνική και αισθητική και δεν είχε σχεδόν κανένα πρακτικό χαρακτήρα. (3) Οι ομάδες που ήθελαν να αποκτήσουν πολιτική εξουσία και τον έλεγχο είτε του κράτους είτε μεγάλων οργανισμών δεν ενδιαφέρθηκαν τόσο για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης όσο για τη δομή της. Ήθελαν ένα τυπικό, αξιοκρατικό σύστημα που να δίνει έμφαση στην άνοδο χάρι στην απόκτηση τυπικών προσόντων μέσω της επιτυχίας σε εξετάσεις» (Collins, 1977:14). Ο Collins καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτές οι πιέσεις που ασκούνται στην εκπαίδευση – με στόχο τον πολιτικό έλεγχο, τις οικονομικές ανταμοιβές, το κύρος – σημαίνουν ότι η εκπαίδευση είναι ένα είδος αγοράς «στην οποία όλα τα κοινωνικά υποκείμενα προσπαθούν συγχρόνως να κατακτήσουν ορισμένους στόχους» (ό.π., σ. 23).

Δεν μπορούμε λοιπόν:

- «ούτε να δεχτούμε μια θεώρηση του γεγονότος ως δεδομένου, ως άτμητου ατόμου της ιστορίας που προϋπάρχει του ιστορικού, ως οντότητας με πεπερασμένο σημασιακό περιεχόμενο και ερμηνευτικό δυναμικό
- ούτε να το αντιμετωπίσουμε ως αμελητέα ιστορική ποιότητα» (Παπαδάκης, ό.π.).

Συντασσόμενος με την ύστερη οπτική της Σχολής των Annales (καθώς η πρώιμη οπτική της εν λόγω Σχολής υποβάθμιζε την έννοια του γεγονότος), ο Παπαδάκης εντάσσει την αναλυτική εξήγηση των μεταρρυθμίσεων στην ανάγκη μιας πολυπρισματικής διερεύνησης και όχι σε ένα αυστηρά ιεραρχημένο μεγάλο γίνεσθαι που θα υποβάθμιζε τα γεγονότα σε απλές καταγραφές (Παπαδάκης, 2003:23). Έτσι, περιλαμβάνει στην έννοια του γεγονότος:

- Το *συμβάν* (evenement)
- Τη *συγκυρία* (conjuncture)
- Τη *δομή* (structure)

(Παπαδάκης, 2003:24).

Όπως προκύπτει, η παραπάνω προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος είτε ως θεσμική δομή είτε ως τεχνολογία, καθώς και η αντίληψη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ως διακριτών γεγονότων, είναι συμβατές με την έννοια της *μεταρρυθμιστικής στιγμής* την οποία επικαλούμαστε στην Εισαγωγή της διατριβής μας για να διερευνήσουμε τις τρεις μείζονες – κατά τη γνώμη μας – μεταρρυθμιστικές προσπάθειες κατά την περίοδο που εξετάζουμε (1996-2023).

5. Πρότυπα ανάλυσης πολιτικής

Μια λύση για τη διασύνδεση του φορέα δράσης με τη δομή μας προσφέρουν τα κλασικά πρότυπα ανάλυσης της πολιτικής σύμφωνα με τα οποία οι πολιτικές αποφάσεις σε μια κοινωνία είναι αποτέλεσμα συναινετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τριών κύριων ομάδων: του *κρατικού μηχανισμού*, των *εργοδοτικών ενώσεων* και των *συνδικάτων*. Από την άποψη αυτή, η οικονομική οργάνωση και η κοινωνική ισορροπία στηρίζεται σε ένα σύστημα τριμερούς (χωρίς

να αποκλείεται η διμερής μεταξύ κράτους και ενός επαγγελματικού κλάδου ή η πολυμερής σχέση διαφορετικών δυνάμεων) διαπραγμάτευσης μεταξύ κυβέρνησης-κεφαλαίου-εργασίας (Streeck & Kenworthy, 2005: 444-448).

Τα βασικότερα θεωρητικά πρότυπα μεσολάβησης που έχουν διατυπωθεί για την πολιτική των ομάδων πίεσης συμφερόντων είναι ο *πλουραλισμός*, ο *κορπορατισμός*, ο *συγκεντρωτισμός* και οι *φιλελεύθερες προσεγγίσεις*. Τα πρότυπα αυτά εξετάζουν τα όρια της πολιτικής εξουσίας και επιρροής των κοινωνικών δυνάμεων και επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν ορισμένες οργανώσεις με το κράτος. Ο Πίνακας 1 προτείνει μια σχηματική απεικόνιση της εφαρμογής τους στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εκτός από τους δρώντες, εξετάζεται και ο βαθμός συμμετοχής και εμπλοκής στις κυβερνητικές αποφάσεις για ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής (Λάβδας, 2004:163).

	ΚΥΡΙΟΙ ΔΡΩΝΤΕΣ	ΕΜΠΛΟΚΗ
ΠΑΡΑΛΛΑΓΕΣ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΤΥΠΟΥ	<i>Ενδιαφερόμενες ομάδες, Ιδιωτικές επιχειρήσεις, Δημόσιοι θεσμοί, Εργοδοτικές οργανώσεις, Συνδικάτα</i>	<i>Ασθενής</i>
ΠΑΡΑΛΛΑΓΕΣ ΚΟΡΠΟΡΑΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΤΥΠΟΥ	<i>Δημόσιοι θεσμοί, Γνωμοδοτικά όργανα, Οργανώσεις συμφερόντων, Επιτροπές</i>	<i>Ισχυρή με διακυμάνσεις</i>

Πίνακας 1: Πρότυπα και δρώντες στην εκπαιδευτική πολιτική (Λάβδας, 2004:163)

5.1. Πλουραλισμός

Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις εστιάζουν στο πώς τα διάφορα συμφέροντα εμπλέκονται στην εκπόνηση και υλοποίηση των διάφορων εκπαιδευτικών πολιτικών, επιδρούν στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και επιδιώκουν την επίτευξη των σκοπών τους διαμέσου της εκπαίδευσης (τεχνολογίες λειτουργικής εμπλοκής), παρά στο τι πραγματικά περιλαμβάνουν αυτά τα συμφέροντα, το συγκείμενό τους και οι περιορισμοί στην αμοιβαία διαπραγμάτευση μεταξύ τους (Ζαμπέτα, 1994· Κολυμπάρη, 2020· Λάβδας, 2004· Υφαντή, 2011)

Παράλληλα, μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη μορφή που αποκτούν πρακτικά οι διάφορες ρυθμίσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών όταν αυτές υλοποιούνται και στο πώς συμβαίνουν οι διάφορες αλλαγές κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (μηχανισμοί αλλαγών), παρά στο τι τελικά αλλάζει (περιεχόμενο αλλαγών) και στο γιατί κάποιιοι τις υποστηρίζουν και κάποιιοι τις αντιμάχονται (ιδεολογία-πολιτική κουλτούρα) (Ζαμπέτα, 1994· Λάβδας, 2004· Παπαδάκης, 2003).

Το παράδειγμα αυτό μέχρι τώρα θεωρείται ότι έχει ελάχιστη ερμηνευτική αξία αναφορικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και ειδικά την ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και του τρόπου διαμόρφωσης της ΕΠ εν Ελλάδα.

Ο ανταγωνισμός μεταξύ των διαφόρων ομάδων και η αδυναμία ανάδειξης μιας από αυτές ως κυρίαρχης, ενθαρρύνουν την πολυφωνία και τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτικών απόψεων, ιδεών και προσεγγίσεων. Ως προς το κράτος, *«αυτό (α) διακρίνεται σαφώς από όλες τις ομάδες, (β) παραμένει ουδέτερο απέναντι στον ανταγωνισμό μεταξύ των ομάδων και (γ) εξασφαλίζει την τήρηση του πλαισίου και των κανόνων που διέπουν τον πολιτικό ανταγωνισμό και την πολιτική διαδικασία γενικότερα. Το σύστημα ισορροπεί μέσα από τον ανταγωνισμό χωρίς η επίτευξη αυτής της ισορροπίας να αποτελεί επιδίωξη κάποιων από αυτές τις ομάδες»* (Λάβδας, 2004: 100).

Ο νέο-πλουραλισμός επιχείρησε να σχετικοποιήσει δυο βασικές θέσεις του πλουραλισμού: τη θέση για τη σχετική συμμετρία ισχύος των ομάδων και τη θέση για τον ουδέτερο ρόλο του κράτους. Ως προς την πρώτη θέση, *«η «δομική» ιδιαιτερότητα ορισμένων κατηγοριών συμφερόντων, κυρίως των επιχειρηματικών και εργοδοτικών, αποτελεί σημείο γύρω από το*

οποίο υφίσταται αναμφισβήτητη συναίνεση στη νέο-πλουραλιστική σχολή, στα πλαίσια της οποίας εξακολουθούν, πάντως, να επισημαίνονται οι διακυμάνσεις και οι ασυνέχειες της ισχύος» (Λάβδας, ό.π.:103). Ως προς τη δεύτερη θέση, έχει γίνει γενικότερα αποδεκτό ότι η παράμετρος του εξαναγκασμού (coercion) βρίσκεται πέρα από τις κλασικές πλουραλιστικές παραδοχές (Λάβδας, ό.π.:104) (βλ. Πίνακα 2).

	ΜΙΚΡΗ ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ	ΜΕΓΑΛΗ ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ
ΜΙΚΡΗ ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΕΞΑΝΑΓΚΑΣΜΟΥ	<i>Αδιέξοδο</i>	<i>Διαπραγμάτευση</i>
ΜΕΓΑΛΗ ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ ΕΞΑΝΑΓΚΑΣΜΟΥ	<i>Εξουσιαστική επιβολή</i>	<i>Εσωτερίκευση/αποδοχή εξαναγκαστικών κανόνων σε δημόσιες και ιδιωτικές εξουσιαστικές σχέσεις</i>

Πίνακας 2: Εξαναγκασμός και Προσαρμογή στις Οργανώσεις (Λάβδας, 2004:105)

Είναι γεγονός ότι τα συμφέροντα αντιμετωπίζονται τόσο από τους πλουραλιστές όσο και από τη Νέα Δεξιά και τον νεοφιλελευθερισμό ως κρίσιμοι παράγοντες. Όπως όμως επισημαίνουν οι Dunleavy & O' Leary, ενώ οι πλουραλιστές αποδέχονται κατά βάση τον ρόλο των συμφερόντων, οι αναλύσεις που εμπνέονται από τη Νέα Δεξιά τα θεωρούν υπεύθυνα για την επικράτηση διαστρεβλωμένων εισροών (distorted inputs) στο πολιτικό σύστημα, με συμμαχίες, ανταλλαγές, κλπ., που οδηγούν σε σκληρόνσεις και οικονομική παρακμή (Λάβδας, 2004:106).

Σύμφωνα με τον Ρίζο, «στο πεδίο της σύγχρονης πολιτικής θεωρίας, η πλουραλιστική προσέγγιση υποστήριξε διακαώς την αντίληψη που εδράστηκε στην παραδοχή πως το διασωζόμενο πολιτικό σύστημα δεν ήταν τίποτα άλλο από μια αρένα ανταγωνισμού μεταξύ των

ομάδων μια από τις οποίες ενσάρκωσε το κράτος (το οποίο με τη σειρά του απαρτιζόταν από επιμέρους υπο-ομάδες)» (Ρίζος, 2018).

Η πλουραλιστική πανσπερμία συνομαδώσεων επέφερε διάχυση της εξουσίας καθώς για τους εκπροσώπους της σχολής αυτής υποτίθεται ότι η επικράτηση συνθηκών ανταγωνισμού που αναπτύχθηκαν αδιάκοπα απέτρεψε τη σύμπτυξη μονοπωλίων κατίσχυσης. Σε κεντρικό τους στόχο αναδείχθηκε το εγχείρημα σκιαγράφησης των ουσιαστικών δραστηριοτήτων της δημοκρατικής διακυβέρνησης και η επιμελής αξιολόγηση της συμβολής της στην ανέλιξη της σύγχρονης κοινωνικής δυναμικής. Χαρακτήρισαν έτσι το δικό τους ρεύμα «ως εμπειρική δημοκρατική θεωρία προσφέροντας μια περιγραφική-ερμηνευτική ενατένιση της πραγματικότητας της δημοκρατικής πολιτικής ζωής» (Ρίζος, ό.π.).

5.2. Κορπορατισμός

Ο κορπορατισμός καταλαμβάνει μια καίρια, αν και κάπως αμφιλεγόμενη, θέση στην επιστημονική αλλά και γενικότερα στη δημόσια συζήτηση περί συμφερόντων. Σύμφωνα με τον Schmitter, ο κορπορατισμός «μπορεί να οριστεί ως σύστημα εκπροσώπησης συμφερόντων στο οποίο οι συμμετέχουσες οντότητες είναι οργανωμένες σε περιορισμένο αριθμό ενιαίων, υποχρεωτικών, ιεραρχικά διαρθρωμένων και λειτουργικά διαφοροποιημένων κατηγοριών, αναγνωρισμένων (αν όχι και διαμορφωμένων) από το κράτος. Στις οντότητες αυτές έχει παραχωρηθεί συνειδητά από το κράτος ένα μονοπώλιο εκπροσώπησης ενώ εκείνες σε αντάλλαγμα έχουν αναλάβει την υποχρέωση τήρησης ορισμένων κανόνων αναφορικά με την επιλογή της ηγεσίας και την άρθρωση των αιτημάτων τους» (Schmitter 1974:93-94).

Στη μεταγενέστερη βιβλιογραφία αναπτύχθηκαν δύο τυπολογίες του κορπορατισμού: ο κρατικός και ο κοινωνικός. Ο πρώτος, «επιβάλλεται από το κράτος δια νόμου, το οποίο ασκεί έλεγχο τόσο στην άρθρωση όσο και στη διατύπωση των αιτημάτων της ομάδας, καθώς και στην ανάπτυξη και λειτουργία τους» (Τσακίρης, 2009, όπ. αν. στο Μπάρδα & Κουτούζης, 2021: 137). Αντίθετα, «ο κοινωνικός κορπορατισμός επιβάλλεται εκ των πραγμάτων από την κοινωνική εξέλιξη ή την κοινωνική πίεση» (Παπαδούρης, 2011, όπ. αν. στο Μπάρδα & Κουτούζης, 2021:137).

Ο Λάβδας προτείνει την επεξεργασία των παραπάνω εννοιών με στόχο τη δημιουργία περισσότερο εκλεπτυσμένων υπο-κατηγοριών που θα μπορούσε να διευκολύνει την εφαρμογή της κορπορατιστικής θεωρίας σε περισσότερο σύνθετα εμπειρικά περιβάλλοντα, αποφεύγοντας τις «διπολικές» κατηγορίες του κρατικού και του κοινωνικού κορπορατισμού (Λάβδας, 2004:127). Για τον λόγο αυτό, εισάγει την έννοια του *εξαρθρωμένου κορπορατισμού* (*disjointed corporatism*) ως καταλληλότερου για την περιγραφή ιδιαίτερα της ελληνικής πραγματικότητας (Lavdas, 2005).

Η εφαρμογή της έννοιας του κορπορατισμού στα φιλελεύθερα πολιτικά συστήματα *«αφορά (α) την ύπαρξη συγκεντρωτικά διαρθρωμένων οργανώσεων συμφερόντων, (β) τις σχέσεις μεταξύ αυτών των οργανώσεων και των κρατικών θεσμών παραγωγής πολιτικής και (γ) τους τριμερείς θεσμούς διαμόρφωσης και εφαρμογής πολιτικών που, όπως θα διαπιστώσουμε πιο κάτω, μπορούν να λάβουν ποικίλες μορφές»* (Λάβδας, 2004:108).

Σύμφωνα με την Υφαντή, η διαφορά των κορπορατιστών από τους πλουραλιστές εντοπίζεται ιδιαίτερα στο ότι οι πρώτοι *«απαιτούν για τις ομάδες τον αυθόρμητο σχηματισμό, τον αριθμητικό πολλαπλασιασμό, την οριζόντια επέκταση και τον συναγωνισμό, ενώ οι κορπορατιστές αντίθετα συνηγορούν υπέρ της ελεγχόμενης ανόδου, των ποιοτικών περιορισμών, της κάθετης στρωμάτωσης και της συμπληρωματικής αλληλεξάρτησης»* (Υφαντή, 2011:27).

Ωστόσο, για τους περισσότερους πολιτικούς επιστήμονες *«ο κορπορατισμός είναι ένα αναλυτικό εργαλείο που τους βοηθά στην εξειδίκευση των κατηγοριών αναφορικά με τις ομάδες πίεσης, το βαθμό μονοπόλησης της αντιπροσώπευσης των συμφερόντων, τον βαθμό συγκεντροποίησης στη δομή τους και γενικότερα τα κύρια χαρακτηριστικά τους σε διαφορετικά πολιτικά συστήματα»* (Λάβδας, 2004:114).

5.2.1. Η ελληνική περίπτωση κορπορατισμού

Στην ελληνική πραγματικότητα, παρόλο που οι μελέτες συγκλίνουν ως προς την ισχυρή παρουσία του κράτους και την άμεση ή έμμεση εξάρτηση των συμφερόντων από την κρατική εξουσία, δημιουργούνται διαφωνίες όταν οι μελετητές προσπαθούν να προσδιορίσουν το είδος του κορπορατισμού που επικρατεί. (Κολυμπάρη, 2020: 44). Πιο συγκεκριμένα, το κράτος κατά

τη μεταπολίτευση προσπάθησε να ισορροπήσει τα συμφέροντα εργοδοτών κι εργαζομένων. Όμως, η εργοδοσία διέθετε περισσότερη αυτονομία και τα συνδικαλιστικά κινήματα των εργαζομένων φαινόταν αδύναμα. Σύμφωνα με κάποιες απόψεις «στο συνδικαλιστικό κίνημα, ασκούνταν άμεση επιρροή από τα κόμματα, χαρακτηρίζοντας την περίπτωση ως έναν ιστορικά κρατικό κορπορατισμό» (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021: 137).

Σύμφωνα με τους Μπάρδα & Κουτούζη, οι μελέτες που εστιάζουν στη συλλογική δράση των συμφερόντων στην Ελλάδα ανάγουν τις κορπορατιστικές τάσεις «στη συντεχνία, τις νέο-πελατειακές σχέσεις και τον λαϊκισμό» (ό.π.: 138). Ωστόσο, σε ό,τι αφορά την ελληνική περίπτωση επισημαίνεται πως «η προσπάθεια απόδοσης ενός τίτλου στο είδος του κορπορατισμού που επικρατεί στο ελληνικό σύστημα, οδηγεί σε επιλεκτική προσέγγιση του φαινομένου που εξετάζεται, δεσμεύει την εμπειρική ανάλυση και στερείται μιας συνολικής προσέγγισης» (Κολυμπάρη, 2020:46). Σύμφωνα με τον Γράβαρη, κατά την εικοσαετία 1981-1999 «τα κορπορατιστικά σχήματα είναι υπολειμματικά» (Γράβαρης, 2004:55), αλλά ο Γ. Μαυρογορδάτος, επιμένει ότι και σήμερα, «παρά ορισμένα στοιχεία πλουραλισμού ή και κοινωνικού κορπορατισμού, διαπιστώνεται η κυριαρχία και αδιάσπαστη ιστορική συνέχεια του κρατικού κορπορατισμού για το σύνολο σχεδόν των επαγγελματικών ενώσεων» (Μαυρογορδάτος 2001:35).

Προς απάντηση στα παραπάνω, ο Λάβδας επικαλείται τα εμπειρικά δεδομένα της σημερινής ελληνικής πραγματικότητας τα οποία καταδεικνύουν ενδεχομένως θυλάκους με κρατικο-κορπορατιστικές συνέχειες (όπως π.χ. συνέβαινε μέχρι πρότινος στο πεδίο της εμπορικής ναυτιλίας), αλλά σε καμία περίπτωση δεν επιβεβαιώνουν τον κρατικό-αυταρχικό κορπορατισμό ως συστημικό γνώρισμα στην Ελλάδα μετά το 1974 (Λάβδας, 2004:131). Για τον Λάβδα, η εμμονή στην προσέγγιση του κρατικού κορπορατισμού είναι προβληματική διότι αφενός καθιστά δυσχερή τη ρεαλιστική αποτίμηση του τρόπου διαμόρφωσης και εφαρμογής δημόσιων πολιτικών στη σημερινή Ελλάδα, ενώ αφετέρου συγκαλύπτει σημαντικές ασυμμετρίες μεταξύ διαφορετικών τύπων συμφερόντων ως προς τον βαθμό στον οποίο το κράτος επηρεάζει και συν-διαμορφώνει οργανωτικές μορφές και συνδικαλιστικές επιλογές (Λάβδας, ό.π.).

Οι Μπιθυμήτρης & Κωτσονόπουλος (2018) διακρίνουν δύο ομάδες απόψεων: αυτήν της συνέχειας κι εκείνη της εξέλιξης. Σύμφωνα με την *πρώτη ομάδα* απόψεων, στην ελληνική περίπτωση διακρίνεται συνέχεια κρατικών *κορπορατιστικών διευθετήσεων* εξαιτίας δύο δομικών παραγόντων: α) Της ατροφίας της «κοινωνίας πολιτών», που συνδέεται με την κυριαρχία της μικροαστικής κοινωνικής δομής η οποία ευνοεί λαϊκιστικού τύπου μεσολαβήσεις και β) της κληρονομιάς πολιτικής που έγκειται στον εκτεταμένο κρατικό έλεγχο πάνω στην οργάνωση της δομής συμφερόντων, η οποία αλλάζει μορφές εμφάνισης ανά ιστορική περίοδο (Μπιθυμήτρης & Κωτσονόπουλος, 2018:102).

Έτσι, σύμφωνα με τον Γ. Μαυρογορδάτο, βασικό εκπρόσωπο της συγκεκριμένης ομάδας απόψεων, ενώ η εισαγωγή των δομών εκπροσώπησης στην Ελλάδα τη δεκαετία 1910-1920 παραπέμπει σε ένα φιλελεύθερο περιβάλλον με περιορισμένη κρατική παρέμβαση, από τον Μεσοπόλεμο και μετά η παρέμβαση του κράτους με στόχο την πειθάρχηση του εργατικού κινήματος παραπέμπει σε έναν κρατικό κορπορατισμό που πλαισιώνεται από εκτεταμένα πελατειακά δίκτυα. «*Τα δομικά χαρακτηριστικά διατηρούνται αυτούσια και στη μετάβαση στη Δημοκρατία, όπου ο κρατικός έλεγχος της μεταπολεμικής περιόδου αλλάζει μορφή και διενεργείται πλέον από τα πολιτικά κόμματα. Η νέα αυτή κατάσταση περιγράφεται ως «λαϊκιστικό Gleichschaltung» και το βασικό αποτέλεσμα είναι η μετατροπή όλων των οργανώσεων συμφερόντων σε μικρά αντίγραφα της Βουλής*» (Μαυρογορδάτος, 1988, όπ. αν. στο Μπιθυμήτρης & Κωτσονόπουλος, 2018:102).

Η *δεύτερη* ομάδα απόψεων υποστηρίζει ότι η μετάβαση στη Δημοκρατία οδηγεί σε μετεξέλιξη της δομής συμφερόντων και του εργατικού κινήματος. Σε ό,τι αφορά τη δομή των συμφερόντων σε σχέση με το πολιτικό σύστημα παρατηρείται η ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης *νέο-κορπορατιστικής διευθέτησης*, με αντιφατικές διαστάσεις. «*Από τη μία πλευρά, παρατηρείται τάση μεταβίβασης της δημόσιας εξουσίας σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, με παράλληλη συμμετοχή οργανώσεων και τοπικού κράτους, ενώ από την άλλη πλευρά παρατηρείται λεπτομερειακή ρύθμιση της οργανωτικής δομής των συνδικάτων*» (Αλεξανδρόπουλος, 1990: 76-77, όπ. αν. στο Μπιθυμήτρης & Κωτσονόπουλος, 2018:103).

Για την ελληνική περίπτωση, ο Λάβδας εισάγει την έννοια του *εξαρθρωμένου κορπορατισμού*, ως μία απόπειρα σύζευξης της μεταπολεμικής κληρονομιάς με τις συνθήκες της μεταπολίτευσης (Λάβδας, 2007·Lavdas, 1997, όπ. αν. στο Κολυμπάρη, 2020:47). Όπως το θέτει, «οι διαδικασίες εξευρωπαϊσμού τη δεκαετία του '90 οδήγησαν τα εργατικά και επιχειρησιακά συμφέροντα στο να αναβαθμίσουν τον ρόλο τους» Λάβδας (2007:120-121) και η κατάσταση αυτή «δημιούργησε έναν εξαρθρωμένο κορπορατισμό όπου η διαμεσολάβηση συμφερόντων είναι ισχνή, επικρατεί αδυναμία διαπραγμάτευσης και «κοινωνικού διαλόγου» και ισχυρή πολιτική κατεύθυνση» (Lavdas, 1997, όπ. αν. στο Κολυμπάρη, 2020:47).

Για να προσεγγίσουμε από μια κάπως διαφορετική οπτική γωνία το ζήτημα περί της κορπορατιστικής ή άλλης μορφής διαμεσολάβησης συμφερόντων και παραγωγής πολιτικών στην Ελλάδα, ο Λάβδας προτείνει «να εστιαστούμε στο ερώτημα σε ποιο βαθμό μια οργάνωση συμφερόντων ή ένας κρατικός δρων μπορούν να έχουν ελευθερία κινήσεων στη διαμόρφωση των μεταξύ τους σχέσεων, να ασκήσουν εξαναγκαστικές τακτικές ή να πάρουν πρωτοβουλίες. Μπορούμε να εξετάσουμε τις παραμέτρους του εξαναγκασμού (*coercion*) και της ανάληψης πρωτοβουλιών (*initiative*) και μέσα από ένα συμπληρωματικό πρίσμα: αυτό των ασύμμετρων εκδοχών μιας «ασθενούς» ή «ισχυρής» υπο-κατηγορίας.» (Λάβδας, 2004: 127). Όταν π.χ. οι κρατικοί θεσμοί ασκούν ασύμμετρα ή επιλεκτικά «ασθενείς» ή, αντίστοιχα, «ισχυρές» δυνατότητες εξαναγκασμού (Λάβδας, ό.π.).

	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΝ	
ΚΡΑΤΙΚΟΣ ΕΞΑΝΑΓΚΑΣΜΟΣ	<i>Ισχυρές</i>	<i>Ασθενείς (Ασύμμετρα ασθενείς)</i>
<i>Ισχυρός</i>	<i>Κοινωνικός κορπορατισμός</i>	<i>Αυταρχικός κορπορατισμός (Αυταρχικός κρατισμός)</i>
<i>Ασθενής (Ασύμμετρα ασθενής)</i>	<i>Μορφές πλουραλισμού (Συμμαχίες με κατακερματισμένη κρατική δομή)</i>	<i>Μορφές πλουραλισμού (Εξαρθρωμένος κορπορατισμός)</i>

**Πίνακας 3: Εξαναγκασμός και Πρωτοβουλία στις Δημόσιες Πολιτικές: Οι ασύμμετρες διαστάσεις
(Λάβδας, 2004: 127)**

5.2.2. Ο κορπορατισμός στην εκπαίδευση

Κατόπιν των ανωτέρω, φαίνεται έγκυρη η άποψη του Κελεσίδη (2014), πως το κορπορατιστικό μοντέλο «αναγνωρίζει τη δυναμική των ομάδων με ενδιαφέρον σε θέματα εκπαίδευσης και τους επιτρέπει να δρουν ανεξάρτητα, αρκεί να υπόκεινται στον έλεγχο του κρατικού μηχανισμού και της εκάστοτε κυβέρνησης» (Κελεσίδης, 2014:59).

Ειδικότερα στην εκπαιδευτική θεσμική σφαίρα, ο Παπαδάκης υποστηρίζει πως ο κορπορατισμός «εστιάζει στις υποχρεώσεις των πολιτών και των σχηματισμών τους δίνοντας έμφαση στην ανάληψη αρμοδιοτήτων σε θέματα εκπαίδευσης και από τις τοπικές κοινωνίες (*civil society, parental choice as policy-making procedure*), με την προϋπόθεση αυτές να υπόκεινται στον κρατικό έλεγχο και να εναρμονίζονται με την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική» (Παπαδάκης, 2003:65-66).

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα θεωρείται από ορισμένους ερευνητές ότι εμφανίζει στοιχεία αυτού του μοντέλου στο μέτρο που το κεντρικό σύστημα διοίκησης και ελέγχου της εκπαίδευσης αλλά και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνδέονται ιστορικά με τη δράση συγκεκριμένων ομάδων (διανοούμενοι, πανεπιστημιακοί, ενώσεις εκπαιδευτικών, κλπ.) οι οποίες όμως δρουν κάτω από τον κρατικό έλεγχο.

Ωστόσο, τα εμπειρικά δεδομένα σχετικά με τη δράση των οργανωμένων συμφερόντων στην εκπαίδευση οδηγούν τον Παπαδάκη (2003) να στέκεται επιφυλακτικά απέναντι στην έννοια του κορπορατισμού και να υιοθετεί μάλλον τον όρο του Λάβδα περί εξαρθρωμένου κορπορατισμού, καθώς «η προϊούσα αμφισβήτηση του κρατικού κορπορατισμού ως ερμηνευτικής κλειδας για το ελληνικό συγκείμενο και ειδικότερα η σχέση κρατικών θεσμών και οργανωμένων συμφερόντων (έγερση ζητημάτων όπως η συγκρότηση συμμαχικών συμφερόντων – *policy coalitions* – που τίθενται έναντι των κρατικών πολιτικών, ερμηνευτική κλειδα του «εξαρθρωμένου κορπορατισμού» οφείλει να μας καταστήσει επιφυλακτικούς απέναντι στην προοπτική της ενσωμάτωσης-αποδοχής αυτού του παραδείγματος στην ανάλυση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Παπαδάκης, 2003:65-66).

5.3. Συγκεντρωτισμός

Το συγκεντρωτικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής τονίζει τα πλεονεκτήματα της εξάρτησης της εκπαιδευτικής πολιτικής από ένα συγκεντρωτικό κράτος, καθώς επιτυγχάνει καλύτερη οργάνωση, έλεγχο και μετρήσιμα δεδομένα (Κουτούζης, 2016·Μαυρογιώργος, 2013· Παπαδάκης, 2003·Σαλτερής, 2010). Βασίζεται στις θέσεις του Weber για τη γραφειοκρατία, η οποία (θεωρείται ότι) αποτελεί τον σημαντικότερο εργαλειακό μηχανισμό για την οργάνωση, διοίκηση αλλά και έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχέσης του με άλλα συστήματα (Παπαδάκης, 2003:64-65). Επιπρόσθετα *«η διοίκηση της εκπαίδευσης (που διακρίνεται για την ιεραρχική της διάρθρωση) ταυτίζεται με τα κέντρα λήψης αποφάσεων για την εκπόνηση και εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών, τα οποία προσδιορίζουν και τις διαδικασίες απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επιδιώκεται και εναθρύνεται μόνο όταν είναι στενά συνδεδεμένη με τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και την αύξηση της εξωτερικής αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητάς του»* (Παπαδάκης, ό.π.).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται από πολλούς ερευνητές τυπικό παράδειγμα κυριαρχίας αυτού του μοντέλου (ΟΟΣΑ,2011· OECD, 2017·Σαλτερής, 2010). Όπως αναφέρει ο Σαλτερής, *«όπου εισάγονταν αλλαγές, συχνά δεν είχαν πραγματικό αντίκτυπο στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα. Νέοι νόμοι θεσπίζονταν συχνά αλλά δεν εφαρμόζονταν πλήρως. Η όποια εφαρμογή τους – ή μη εφαρμογή τους – διατήρησε αλώβητο τον συγκεντρωτισμό της κεντρικής διοίκησης, ενώ η ανάπτυξη δεκάδων «συλλογικών οργάνων» διοίκησης με αλληλουσυγκρουόμενες αρμοδιότητες επέφερε την αδυναμία αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών πολιτικών».* (Σαλτερής, 2010:3). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παραμένουν δημόσιοι υπάλληλοι που διορίζονται και τοποθετούνται σε σχολικές μονάδες από το κεντρικό υπουργείο. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν έχει επιτρέψει π.χ. στις σχολικές μονάδες να αποκτήσουν εμπειρία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Έτσι, οι διευθυντές των σχολείων αντιλαμβάνονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό τον ρόλο τους ως διαχειριστικό-διεκπεραιωτικό (ΟΟΣΑ, 2011·Μαυρογιώργος, 2013·Κουτούζης, 2016· Eurydice, 2017).

5.4. Φιλελεύθερες προσεγγίσεις

Οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις θεωρούν την εξάπλωση και διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος ιστορικό προϊόν των εξελίξεων στην τεχνολογία και την επαγγελματική δομή, οι οποίες επέβαλαν την ανάγκη πρόσκτησης όλο και πιο πολύπλοκων δεξιοτήτων και εξειδικεύσεων από τα άτομα. Εξακολουθούν, και στην πιο νεωτερική εκδοχή τους, να αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως επένδυση, με πολύ διαφορετικούς όμως όρους. Συγκεκριμένα δέχονται και νομιμοποιούν ένα μίνιμουμ παρεμβατισμού του κράτους (νόμιμου εκπροσώπου του κοινωνικού συστήματος, που αποτελεί και το «οικολογικό συγκείμενο του σχολείου») στην εκπαίδευση. Στόχος είναι αφενός να γίνει πιο εφικτό «το ιδεώδες μιας κοινωνικής οικονομίας της αγοράς» (social market economy) και αφετέρου «τα αποτελέσματα εκ της γειτνιάσεως» (neighborhood effects), δηλαδή η επίδραση των πράξεων ενός ατόμου στα άλλα άτομα, να συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στη συστημική ισορροπία της κοινωνίας και στη συνοχή του κοινωνικού ιστού, μέσα από το φίλτρο της εκπαίδευσης. (Δραγούμης, 2010; Mises, 2007· Παπαδάκης, 2003· Χάγκεκ, 2008).

Η λειτουργική-φιλελεύθερη προσέγγιση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων «αφορμάται από τη θεώρηση της εξάπλωσης και διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος ως ιστορικού προϊόντος των εξελίξεων στην τεχνολογία και την επαγγελματική δομή» (Μπουζάκης, 2002:29) και κάνει λόγο για τρεις βασικούς ρόλους του σχολείου: *κοινωνικοποίηση/πολιτικοποίηση* (μετάδοση γνώσεων, πολιτιστικής κληρονομιάς, καλλιέργεια νοητικών δεξιοτήτων, εσωτερίκευση ηθικών αξιών), *απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης* (ίσες ευκαιρίες για ατομική αυτοπραγμάτωση, αξιοκρατική κοινωνική και επαγγελματική ένταξη, άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων), *διασφάλιση οικονομικής αποτελεσματικότητας* (συμβολή στην οικονομική ανάπτυξη και ευημερία μιας χώρας με την κατάρτιση εργατικού δυναμικού). (Μπουζάκης, ό.π.). Οι λειτουργίες αυτές, όπως θεωρείται από τους εκπροσώπους της λειτουργικής και φιλελεύθερης προσέγγισης, συμβάλλουν στη συστημική ισορροπία της κοινωνίας. Καθίσταται, έτσι, εφικτή η «προώθηση μιας σταθερής και δημοκρατικής κοινωνίας» και η συνακόλουθη διασφάλιση της ατομικής και κοινωνικής αποδοτικότητας της εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί, έτσι,

αποτελεσματικά, ως μέρος ενός ομοιοστατικού κοινωνικού συστήματος που χαρακτηρίζεται από τη συναίνεση.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτέλεση των παραπάνω λειτουργιών αποτελεί η συστηματική απόδοση λόγου (accountability) στην κοινωνία και ειδικότερα στην οικογένεια. Η παρέμβαση αυτή οφείλει να αυξάνεται σε περιόδους εκπαιδευτικής κρίσης. Η κρίση υποδηλώνει την ανισορροπία που δημιουργείται όταν το εκπαιδευτικό σύστημα δεν εναρμονίζεται λειτουργικά με τις εξελίξεις και μεταβολές στους άλλους κοινωνικούς τομείς και ειδικά την οικονομία, το υποσύστημα με τους ταχύτερους ρυθμούς εξέλιξης. Η προκύπτουσα από το φαινόμενο αυτό αναντιστοιχία εκπαίδευσης/κοινωνίας αποτελεί την πεμπτούσια της εκπαιδευτικής κρίσης. Σε αυτή την περίπτωση επιβάλλεται συνήθως μια εκτεταμένη διορθωτική παρέμβαση στη μορφή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Παπαδάκης, 2003:67).

6. Οι φορείς δράσης

Για να ταυτοποιήσουμε τον τύπο μιας κοινωνικής αλλαγής, οφείλουμε να εστιάζουμε την ανάλυσή μας στο *«πώς οι κοινωνικοί δρώντες χειρίζονται τις αντιφάσεις και τις ασυμβατότητες μιας θεωρούμενης κοινωνικής σφαίρας, σε ποιο βαθμό έχουν επίγνωση αυτών των αντιφάσεων και τι πράττουν για να διατηρήσουν ή να αλλάξουν το αντιφατικό status quo»* (Μουζέλης, 2010:152-153). Επομένως, στο μικρο-επίπεδο, η ανάλυσή μας θα πρέπει να στρέφεται προς τις ατομικές στρατηγικές και τα πολιτικά παίγνια στα οποία καταφεύγουν οι φορείς δράσης για να επιτύχουν τους σκοπούς τους, στη διαμόρφωση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών «λόγων» και πρακτικών, το περιεχόμενο και τη νομιμοποίησή τους, τον αντίκτυπο και τις επιδράσεις τους στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο των σχέσεων και αποτελεσμάτων από την άσκηση της εξουσίας και της πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης.

Όπως αναφέραμε και στην Εισαγωγή της εργασίας μας, ως φορείς δράσης νοούνται τα άτομα και οι ομάδες οι οποίοι μπορεί να είναι είτε «μακρο-φορείς», δηλαδή ομάδες συμφερόντων/συλλογικοί φορείς, είτε ατομικοί «μεγα-φορείς», δηλαδή άτομα σε στρατηγικές θέσεις της κοινωνικής σφαίρας που χαρακτηρίζονται από τον προσανατολισμό τους προς

συγκεκριμένους σκοπούς, καθώς και από την κομβική συμβολή τους στην κατασκευή των κοινωνικών χώρων, είτε ατομικοί «μικρο-φορείς» δηλαδή άτομα τα οποία όχι μόνο αναπαράγουν κανόνες και πόρους διαμέσου της πρακτικής χρήσης τους, αλλά επίσης συχνά αποστασιοποιούνται απέναντι σε τέτοιους κανόνες και σε τέτοιους πόρους για να τους κατανοήσουν καλύτερα ή για να καταστρώσουν στρατηγικές που αποσκοπούν στη διατήρηση ή τον μετασχηματισμό τους (Μουζέλης, 1992,1997,2010).

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων τα απλά άτομα, στην καθημερινή τους ζωή, είναι πρωταρχικά προσανατολισμένα προς κανόνες και πόρους με καθ' όλα πρακτικούς τρόπους. Αλλά, όταν η εστία της ανάλυσης μετατίθεται από το ατομικό στο συλλογικό επίπεδο δράσης, από μικρο- σε μακρο-φορείς δράσης, τότε οι θεωρητικοί/στρατηγικοί προσανατολισμοί έρχονται στο προσκήνιο. Εάν το άτομο δεν μπορεί να αλλάξει τις μακρο-δομές που εμπερικλείουν την ύπαρξή του, οι μακρο-φορείς και οι μεγα-φορείς δράσης είναι σε θέση να επιφέρουν κοινωνικούς μετασχηματισμούς – εφόσον με αυτούς τους όρους εννοούμε κάθε οντότητα που λαμβάνει αποφάσεις που έχουν ευρύτερες συνέπειες από άποψη χρόνου και χώρου, δηλαδή συλλογικούς φορείς, όπως εταιρείες, πολιτικά κόμματα, εργατικά σωματεία, κυβερνητικούς φορείς κλπ., αλλά και μεμονωμένα άτομα που η οικονομική, πολιτική ή πολιτιστική τους βάση εξουσίας κάνει ευρύτατα αισθητές τις συνέπειες της δράσης τους (Μουζέλης, ό.π.).

Ειδικά στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο Παπαδάκης κατατάσσει τους φορείς δράσης σε *εκπονητές (utteres-policy makers)* και *αποδέκτες (recipients)*. Οι πρώτοι αντιστοιχούν είτε στους μεγα-φορείς είτε στους (συλλογικούς) μακρο-φορείς του Μουζέλη και, σύμφωνα με τον Παπαδάκη, είτε προβάλλουν κυρίως το πλαίσιο δράσης που η εκπαιδευτική πολιτική εισηγείται, είτε εστιάζουν μόνο στον στόχο (ειδικά όταν πρόκειται για περιπτώσεις που στόχευση αποτελεί η ακύρωση κάποιας προηγούμενης πολιτικής, όπως συχνά συνέβη στην περίπτωση των ελληνικών, λεγόμενων, Αντι-Μεταρρυθμίσεων), είτε συχνότερα, προβαίνουν σε έναν συνδυασμό προβολής και στήριξης τόσο της βασικής φιλοσοφίας που διέπει την προωθούμενη πολιτική στην εκπαίδευση όσο και του πλαισίου δράσης που αυτή εισηγείται. Την ιδιότητα του εκπονητή, σε κάθε ιστορικό επεισόδιο, μπορεί να την έχει είτε ένα πρόσωπο (π.χ. ο υπουργός Παιδείας) είτε ένα συλλογικό σώμα (π.χ. μια κυβέρνηση, ή μια ομάδα ειδικών

του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με τους πολιτικούς) (Παπαδάκης, 2003:88). Οι δεύτεροι αντιστοιχούν στους μικρο- και μακρο-φορείς του Μουζέλη και, σύμφωνα με τον Παπαδάκη, πολλές φορές υπερβαίνουν πληθυσμιακά τις ομάδες που αποτελούν τους προφανείς και άμεσους αποδέκτες, ενώ οι στάσεις και οι συμπεριφορές τους έναντι της προωθούμενης πολιτικής κυμαίνονται από την πλήρη στήριξη μέχρι τη προσπάθεια ακύρωσής της (Παπαδάκης, 2003:96-98).

6.1. Οι ομάδες συμφερόντων

Στους μακρο-φορείς δράσης μπορούμε να συμπεριλάβουμε τις *ομάδες συμφερόντων (interest groups)* ή *ομάδες πίεσης (pressure groups)* οι οποίες στην πολιτική κοινωνιολογία αποτελούν έναν από τους βασικότερους όρους που συνδέουν την κοινωνία με τους κρατικούς θεσμούς. Η έννοια των ομάδων συμφερόντων που μας κληροδότησε ο κλασικός πλουραλισμός, «*παραπέμπει σε μια γενικότερη αντίληψη περί κοινωνικής δυναμικής, στα πλαίσια της οποίας κύριο συστατικό της κοινωνικής και πολιτικής συνύπαρξης, ανταγωνισμού και διαπάλης θεωρούνται οι ομάδες. Όχι οι τάξεις (όπως στον Μαρξισμό) ή τα κοινωνικά στρώματα (όπως σε ορισμένες σχολές της εμπειρικής κοινωνιολογίας), ούτε οι οργανώσεις και τα οργανωτικά δίκτυα*» (Λάβδας, 2004:57). Όταν αναφερόμαστε σε οργανωμένα συμφέροντα ή και σε ομάδες συμφερόντων, εννοούμε «*κάθε μορφής οργάνωση, τυπική ή χαλαρή, που επιδιώκει να επηρεάσει (κάποιες από τις) δημόσιες πολιτικές*» (Λάβδας, 2004:15).

Με τον όρο «*συνδικάτα*» εννοούμε «*συσσωματώσεις ατόμων με κοινό επάγγελμα ή κοινή θέση στην παραγωγική διαδικασία, οι οποίες μέσω συλλογικής δράσης, αποσκοπούν στην αύξηση των αποδοχών και τη βελτίωση των εργασιακών σχέσεων των μελών τους*» (Αθανασιάδης, 2011, όπ. αν. στο Μπάρδα & Κουτούζης, 2021:138).

Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών ως ομάδες πίεσης, «*διαγράφουν ένα «πολύχρωμο χάρτη» των εμπλεκόμενων και της δράσης τους στη διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ με τις προτάσεις που υποστηρίζουν και την αγωνιστική δράση που επιδεικνύουν, επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παρέμβασή τους στα*

θέματα που τους αφορούν εξαρτάται από τον χαρακτήρα και τα συμφέροντα- επιδιώξεις του κάθε συνδικάτου (ιδεολογία, συγκυρίες, οργάνωση)» (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021:138).

Σύμφωνα με τον Παπαδάκη, η έννοια της ομάδας ενδιαφέροντος-πίεσης, «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 (π.χ. οργανώσεις εκπαιδευτικών/γονέων/μαθητών, σύνδεσμοι επαγγελματιών, συνδικάτα κλπ.)» (Παπαδάκης, 2003:46-48).

Οι ομάδες αυτές «είναι ομάδες συνεργασίας, συνήθως σχετικά ανοικτές για άτομα με παρόμοια ενδιαφέροντα, ημι-διαρθρωμένες με μερική και σπανιότερα πλήρη οργάνωση, εκούσιες ως προς τη βάση σχηματισμού τους, περιοδικά συγκεντρούμενες, άλλοτε σχετικά υποκείμενες στη διεύθυνση της περιβάλλουσας κοινωνίας και άλλοτε ανθιστάμενες, σχετικά διαρκείς και πολυλειτουργικές» (Φανουράκης, 2019).

Σύμφωνα με τον Δ. Τσάτσο (όπ. αν. στο Παπαδάκης, 2003:47), το βασικότερο κριτήριο ταξινόμησης-διάκρισης των μορφών «συλλογικής κοινωνικής δράσης» είναι ο βαθμός συνεκτικότητας. Πιο συγκεκριμένα, «το αν μια ομάδα αποτελεί προϊόν μιας αυθόρμητης βραχυπρόθεσμης ομαδοποίησης και αναπτύσσει ανάλογη δράση ή αντίθετα το αν έχει αναπτυχθεί τέτοιος βαθμός συνοχής ανάμεσα στα μέλη της που επιτρέπει τη μεταβολή του αθροίσματος των ατόμων που την αποτελούν σε «ενιαίο σύνολο με μία και ενιαία βούληση». Η νομική ολοκλήρωση ενός τέτοιου συνόλου συντελείται με το θεσμό του νομικού προσώπου» (Παπαδάκης, 2003:47).

Αποτυπώνοντας σχηματικά τις συνέπειες αυτού του καταμερισμού εργασίας, πολλά εγχειρίδια πολιτικής επιστήμης και πολιτικής κοινωνιολογίας προτείνουν την απλή και σαφή εννοιολογική διάκριση μεταξύ «ομάδων πίεσης» που έχουν ως κύριο σκοπό την πίεση προς την εξουσία και τον επηρεασμό της, και «πολιτικών κομμάτων» που σκοπεύουν κυρίως στην κατάκτηση της εξουσίας και την άσκησή της (Λάβδας, 2004:20).

Έχει, συνεπώς, μεγάλη σημασία να διακρίνουμε τους ρόλους που αναλαμβάνουν ιστορικά οι ομάδες πίεσης μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με την κοινωνία. Είναι κρίσιμο να αναζητηθούν τα κοινά χαρακτηριστικά των ομάδων σε σχέση με την αλληλεπίδρασή τους στον χώρο και τον χρόνο ειδικά σήμερα που το πλήθος τους είναι πολύ μεγάλο και η επικοινωνία με τους φορείς και την κοινή γνώμη είναι ευκολότερη από ποτέ (Λάβδας, ό.π.).

Ε. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1. Μεθοδολογικός δυϊσμός

Στο πεδίο της εξέλιξης των κοινωνικών επιστημών αναβιώνει με διαφορετικά, κάθε φορά, επιχειρήματα η διένεξη σχετικά με τη μέθοδο. Η έννοια του ποιείν «αναλύει κυρίως τα εξωτερικά αίτια και αναζητεί τους καθολικούς νόμους της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αποτυπώνεται ως τεχνοκρατική, μη επικοινωνιακή, ορθολογικότητα στη νεωτερικότητα» (Ναγόπουλος, 2003:17). Αντίθετα, η έννοια του πράττειν «θεάται το γνωσιολογικό αντικείμενο των κοινωνικών επιστημών ως δεδομένο που ενυπάρχει στη ζωή αυτή καθαυτή και ολοκληρώνεται νοητικά στις τελεολογικές διεργασίες του βιώματος και της κατανόησης» (Ναγόπουλος, ό.π.).

Το πρόβλημα αυτό εντοπίστηκε και καταγράφηκε με απόλυτη σαφήνεια από τον Max Weber, ο οποίος επιχείρησε με επιτυχία να αποδυναμώσει τα εκατέρωθεν επιχειρήματα της απολυτότητας του μεθοδολογικού δυϊσμού και να αναδείξει ως κυρίαρχη μεθοδολογική πρόταση για την επιστήμη της κοινωνιολογίας τη σύνθεση ανάμεσα στην *ερμηνευτική κατανόηση* και την *αιτιακή εξήγηση* (Ναγόπουλος, 2003:18).

Η συγκρότηση του διπόλου μεταξύ δομικών μακρο-κοινωνιολογικών και ερμηνευτικών μικρο-κοινωνιολογικών προσεγγίσεων αποτελεί μια πολύ γενική κατηγοριοποίηση, γιατί μια σειρά από θεωρίες δεν μπορούν να τοποθετηθούν εύκολα στο ένα ή το άλλο «στρατόπεδο» με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η συνθετική ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων (Σταμέλος, 2009·Πασιάς, 2016). Ωστόσο, οι φορείς δράσης και οι δομές θα πρέπει να εξετάζονται ως αναλυτικά διακριτές οντότητες (Παπαδάκης, 2003·Μουζέλης, 2010) .

Δεν θα πρέπει να υπάρχει ούτε συγχώνευση ούτε υπέρβαση της διαίρεσης *φορέας-δομή* ή της διαίρεσης *υποκειμενιστικό - αντικειμενιστικό*. Μολονότι οι δομές δεν αποτελούν ουσίες και μολονότι κατασκευάζονται συμβολικά, η αιτιότητά τους είναι διαφορετική από την αιτιότητα των φορέων δράσης. Η *δομική αιτιότητα* αναφέρεται σε δυνατότητες και περιορισμούς που οι φορείς δράσης αντιμετωπίζουν σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ η *αιτιότητα των φορέων δράσης* συνεπάγεται βολонταριστικές δυνατότητες λήψης αποφάσεων. Αυτό που συνδέει τη δομική αιτιότητα (περιορισμοί και δυνατότητες) με την αιτιότητα των φορέων

δράσης (βολонταριστικές δυνατότητες) είναι οι διαδικασίες ενδο- και διά-δρασης (Μουζέλης, 2010:318).

Αυτός ο τύπος *μεθοδολογικού δυϊσμού* τονίζει τον αναλυτικό διαχωρισμό φορέων δράσης και δομών χωρίς να συνδέεται με τον φιλοσοφικό δυϊσμό, ο οποίος αναφέρεται σε ουσιοκρατικές διχοτομίες του τύπου σώμα/πνεύμα ή σε συζητήσεις σχετικά με τις οντολογικές διαφορές μεταξύ φορέων δράσης και δομών. Ο μεθοδολογικός δυϊσμός είναι αναλυτικός, με την έννοια ότι τονίζει την αναγκαιότητα της θεώρησης των ίδιων κοινωνικών διαδικασιών ή των ίδιων κοινωνικών πρακτικών και από τη σκοπιά των φορέων δράσης και από τη σκοπιά των συστημάτων (Μουζέλης, ό.π.).

Στην ίδια κατεύθυνση, ο Παπαδάκης αντιλαμβάνεται το φαινόμενο «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» *«και ως ένα «αγώνισμα» (με τη φουκωική έννοια του όρου) το οποίο αποτελεί προϊόν του πολιτικού αγώνα και των συναρτώμενων με αυτόν ιδεολογιών, των τεχνολογιών ελέγχου, της σχετικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και των συναλλαγών και διαπραγματεύσεων που συντελούνται στο πλαίσιο του κράτους και της διευρυμένης κοινωνίας (Society at Large) ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετικά συμφέροντα και προσανατολισμούς. Κοντολογίς τα μεταρρυθμιστικά επεισόδια αποτελούν ιστορικά επεισόδια που η ανάλυση και η ερμηνεία τους λανθάνει αναπόφευκτα στη διαλεκτική σχέση κράτους, κοινωνίας και εκπαίδευσης»* (Παπαδάκης, 2003:114).

Συνεπώς, η ανάλυση μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που στηρίζεται αποκλειστικά στη μακρο-κοινωνική ανάλυση του εξωεκπαιδευτικού «γίνεσθαι» (το οποίο συνίσταται στη φύση του κράτους, δηλαδή τη δομική-πολιτική φύση του κοινωνικο-οικονομικού σχηματισμού) είναι ανεπαρκής. Οφείλει να συμπληρωθεί με *«την εξέταση του εσωτερικού πεδίου του εκπαιδευτικού συστήματος και της συγκεκριμένης έκφασής του, που τίθεται κάθε φορά στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος»* (Παπαδάκης, 2003:115). Ως ικανοποίηση αυτού του αιτήματος, αναπτύχθηκε η *Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory)* η οποία στοχεύει στην κατασκευή ή/και την ανακάλυψη θεωρητικών σχημάτων μεσαίας κλίμακας τα οποία ερμηνεύουν ένα κοινωνικό φαινόμενο (Κολυμπάρη, 2020·Τσιώλης, 2014). Δηλαδή, τα ερμηνευτικά σχήματα δεν γεννιούνται μέσα σε μία προκαθορισμένη «μεγάλη» θεωρία, αλλά

«αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της έρευνας και θεμελιώνονται, προοδευτικά στα δεδομένα που προκύπτουν από τη συνεχή αλληλεπίδραση της ανάλυσής τους» (Κολυμπάρη, 2020:146). Έτσι, η θεωρία χτίζεται όταν ο η ερευνητής εισάγει στα αποτελέσματα των παρατηρήσεων του λογικές σχέσεις με σκοπό να συνδέσει πληροφορίες (συνέπειες, αντιφάσεις, ασυνέχειες) που, φαινομενικά, μοιάζουν ασυσχέτιστες (Cohen, Manion, Morrison, 2011: 952)¹¹.

Ένα ισόρροπο μοντέλο ανάλυσης οφείλει να έχει τέτοιο προσανατολισμό που να μην οδηγεί στη συγχώνευση της μικρο- και μακρο- διάστασης (ή της διάστασης δράσης-δομής) και να βοηθά τον κοινωνικό ερευνητή ώστε να συλλαμβάνει δομές και φορείς δράσης ως διακριτές πραγματικότητες. «Στην πρώτη περίπτωση εγείρονται ερωτήματα που σχετίζονται με τον αναστοχαστικό απολογισμό, τις ερμηνευτικές κατανοήσεις, τις στρατηγικές αλληλεπιδράσεις, την κοινωνική σύγκρουση και συνεργασία. Στη δεύτερη περίπτωση διερευνώνται οι όροι ύπαρξης (ή οι λειτουργικές απαιτήσεις) κοινωνικών ολότητων, καθώς και οι λογικές συμβατότητες ή ασυμβατότητες μεταξύ των θεσμικών υποσυστημάτων» (Μουζέλης, 2010:318).

Η μονομερής ανάλυση από την πλευρά του ατόμου ή της κοινωνίας θα οδηγούσε αναπόφευκτα σε μια χωλή ανισορροπία μεταξύ των ενεργών φορέων δράσης που εξετάζονται στο μικρο-επίπεδο ανάλυσης, και της κοινωνίας που συλλαμβάνεται σαν ένα μακρο-σύστημα θεσμικών δομών. Έτσι, θα κατέληγε είτε στο να υπερτονίζει τη συστημική ανάλυση, είτε θα οδηγούσε σε μια ολική απόρριψη της συστημικής/λειτουργικής ανάλυσης, εστιάζοντας το ενδιαφέρον αποκλειστικά στη δια-υποκειμενικότητα.

Από τη στιγμή που εξετάζουμε τη συγκρότηση, την αναπαραγωγή ή τον μετασχηματισμό του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, «η εστίαση της προσοχής μας θα πρέπει να είναι στους μακρο- και στους μεγα-φορείς δράσης (δηλαδή σε συλλογικούς φορείς δράσης ή σε πολύ ισχυρά άτομα των οποίων η συμβολή στην κοινωνική κατασκευή είναι σημαντική) πριν κινηθούμε προς τους μέσο- ή τους μικρο- φορείς δράσης (δηλαδή σε φορείς οι οποίοι, με τον δικό τους ατομικό τρόπο, συμβάλλουν λίγο στην κατασκευή του εκπαιδευτικού συστήματος)» (Μουζέλης, 2010:360). Έτσι, για να εξηγήσουμε την αναπαραγωγή ή τον μετασχηματισμό του

¹¹ Εκτενέστερη αναφορά πραγματοποιούμε στην ενότητα «Τα στάδια της έρευνας και η Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία».

εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να αρχίσουμε να διερευνούμε τις στρατηγικές και τα παίγνια μακρο- και μεγα-φορέων δράσης, όπως εκπροσώπων των εκπαιδευτικών, υπουργών και ατόμων με επιρροή που διαθέτουν σημαντικά αποθέματα κοινωνικού ή συμβολικού κεφαλαίου.

Καταλήγουμε στο ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις θα πρέπει να εξετάζονται «και από την προοπτική της κοινωνικής ενσωμάτωσης (εσωγενή) και από την προοπτική της συστημικής ενσωμάτωσης (εξωγενή), δηλαδή και ως σχηματισμός φορέων δράσης που δημιουργούν συγκρουσιακές ή συνεργατικές σχέσεις μεταξύ τους και ως σύστημα θεσμικών συμπλεγμάτων ρόλων που εμφανίζουν διάφορους βαθμούς συμβατότητας ή ασυμβατότητας μεταξύ τους» (Μουζέλης, 2010:384).

Συνεπώς, θα μπορούσαμε να θέσουμε το ερευνητικό πρόβλημα της εργασίας μας ως την ανάγκη για συστηματική διερεύνηση του κύκλου της λήψης αποφάσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο 1996-2023. Δεδομένων των αυξανόμενων συστημικών ασυμβατοτήτων και αντιφάσεων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, θα διερευνήσουμε επίσης τον βαθμό κατά τον οποίο η συγκρότησή του στην εν λόγω περίοδο ήταν αποτέλεσμα κυριαρχίας πρωταρχικά του οικονομικού δομικού πεδίου ή πρωταρχικά του πολιτικού δομικού πεδίου (συστημική ενσωμάτωση). Επίσης, θα μελετήσουμε τους φορείς δράσης που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται μεταξύ τους και την ακριβή μορφή που προσλαμβάνει η διαπάλη τους (κοινωνική ενσωμάτωση).

Υπό το φως των παραπάνω, το μοντέλο ανάλυσης που προτείνουμε σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο, θα εξετάσει αφενός τη δράση του ατόμου, τις προθέσεις του, τους σκοπούς του, τους στόχους του, τους «ορισμούς που δίνει στην κατάσταση» και τη διαντίδραση των ατόμων σε κάθε μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό επεισόδιο. Επιπλέον, θα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η δράση και η διαντίδραση επηρεάζονται από τις υπόλοιπες θεσμικές σφαίρες και συγχρόνως τις επηρεάζουν. Για να το επιτύχουμε αυτό, θα εξετάζουμε κάθε μεταρρυθμιστικό επεισόδιο υπό τα εξής δύο οντολογικά επίπεδα:

α) Στο *παραδειγματικό επίπεδο*: τις θεσμικές και τις συμβολικές δομές,

β) Στο *συνταγματικό επίπεδο*: τους φορείς δράσης και τους τρόπους διάδρασής τους (Μουζέλης, 2010:318).

Πιστεύουμε πως μια τέτοιου είδους μεθοδολογία αποτελεί μία «ανοιχτή» προσέγγιση η οποία αναγνωρίζει ότι η ταξική κυριαρχία μπορεί να παίζει καίριο ρόλο σε κάποιες ιστορικές περιόδους, αλλά σε άλλες όχι.

2. Η ιστορικο-συγκριτική μέθοδος

Για να καταστεί εφικτή η ανάλυση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, η έρευνά μας στηρίζεται στην ιστορική συγκριτική μέθοδο η οποία εντάσσεται στο ευρύτερο ρεύμα της ιστορικο-ερμηνευτικής παράδοσης, στέκεται κριτικά απέναντι στις εμπειρικές-θετικιστικές προσεγγίσεις και αποδίδει ξεχωριστή σημασία στην ιστορική διάσταση των «λόγων» (discourses) οι οποίοι διαπερνούν, συγκροτούν και διαμορφώνουν τα κοινωνικά φαινόμενα (Καζαμιάς & Καλογιαννάκη, 2003·Πασιάς, 2016).

Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθόδου είναι *«ότι συνδυάζει την ιστορική έρευνα με την κοινωνική επιστημονική θεωρία, αποδίδοντας ξεχωριστή σημασία στη διάσταση των λόγων (discourses) που διαπερνούν, συγκροτούν και διαμορφώνουν τα κοινωνικά φαινόμενα»* (Κολυμπάρη, 2020:143).

Ειδικότερα, στην ιστορική έρευνα *«οι χρονολογικές συγκρίσεις, που αποτελούν και βασική διάσταση αυτής της έρευνας, αντιπαραβάλλουν γεγονότα, στρατηγικές, φαινόμενα και καταστάσεις της εκάστοτε ιστορικής περιόδου με αντίστοιχα σε παλαιότερες εποχές, με στόχο να προκύψουν εννοιολογικά σημαντικές ομοιότητες και διαφορές, συνέχειες και ασυνέχειες»* (Lange, 2013:4). Είτε ταξινομεί κοινωνίες είτε θεσμούς, είτε κοινωνικές αλλαγές είτε οτιδήποτε άλλο, ο ερευνητής ξεκινά από την υπόθεση πως η ιστορική πολυπλοκότητα περιέχει στο εσωτερικό της διαφορετικούς τύπους. Οι ταξινομήσεις πρέπει να συλλάβουν αυτούς τους τύπους της — και τούτο επιτυγχάνεται με τις συγκρίσεις των διαφορών τους (δηλαδή με τυπολογικές συγκρίσεις). Όπως το διατυπώνει

η Skocpol: «Οι συγκρίσεις είναι το δίχτυ με το οποίο αιχμαλωτίζουμε τα φευγαλέα μορφώματα της ιστορίας ώστε να τα παρατηρήσουμε εκ του σύνεγγυς» (Skocpol, 2011:140).

Η ιστορική συγκριτική ανάλυση είναι «πολυπαραδειγματική», με την έννοια ότι χρησιμοποιεί, χωρίς καμιά επιφύλαξη, έννοιες, κοινωνικές θεωρίες ή θεωρητικά μοντέλα που παρέχουν ένα πλαίσιο, τα πρίσματα ή τους φακούς, για τη διερεύνηση, ερμηνεία και κατανόηση ιστορικών φαινομένων (Μπουζάκης, 2002;Πασιάς, 2016). Η μεν ιστορική έρευνα εξετάζει μοναδικά και ανεπανάληπτα γεγονότα, η δε κοινωνιολογική προσέγγιση διακρίνει το μοναδικό από το γενικό, αξιοποιώντας αφαιρετικά το τελευταίο στην εννοιολογική και ιδεοτυπική σύλληψη γενικών κανονικοτήτων κατά τη ροή των ανθρώπινων πράξεων (Ναγόπουλος, 2003:145).

Μέσα από το τριμερές σχήμα «κατάσταση, κατανόηση, ερμηνεία» και τις επαναλήψεις του ερμηνευτικού κύκλου με τη συνεχή αλληλεπίδραση και τη διαλεκτική σχέση «μέρους» και «όλου» (Μπουζάκης, 2002:22), θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα¹². Για να γίνει αυτό, αντλούμε εργαλεία και μεθόδους και από άλλους χώρους, κυρίως από την κοινωνιολογία, καθιστώντας την προσέγγισή μας ιστορικο-κοινωνιολογική. Επειδή όμως, θα επιχειρηθεί και μια συγκριτική προσέγγιση των μεταρρυθμιστικών επεισοδίων, η προσπέλαση των μεταρρυθμίσεων θα γίνει με ματιά ιστορική-συγκριτική-κοινωνιολογική. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο λόγος της ιστορικής συγκριτικής ανάλυσης, ως κριτικής του εφαρμοσμένου αποτελέσματος, καθίσταται «πολιτικός» και η ιστορική συγκριτική ανάλυση μια κριτική θεωρία.

Βασικά χαρακτηριστικά της ιστορικο-συγκριτικής προσέγγισης, στα οποία στηρίζεται η ερευνητική διαδικασία, είναι (Καζαμιάς, 2002; Skocpol, 2011) :

(1) Αφήγηση και ιστόρηση γεγονότων – Αναζήτηση σχέσεων αιτίου-αιτιατού

¹² Αντίστοιχα, ο Μπέντιξ προτείνει τη χρήση εννοιολογικών ζευγμάτων: Παράδοση και νεωτερικότητα, τυπικά και ουσιαστικά κριτήρια νομιμότητας, γραφειοκρατικά και παραδοσιακά πρότυπα εξουσίας, χαρισματική και παραδοσιακή εξουσία, εξατομίκευση και εγκοινωνισμός (ως συνέπειες της επίδρασης της κοινωνικής ζωής στο άτομο) — όλα αυτά τα ζεύγματα υποδηλώνουν τάσεις διττές που πάντοτε συνυπάρχουν, αλλά σε διαφορετικές ισορροπίες — οι οποίες με τη σειρά τους εξαρτώνται από συμφέροντα κυρίαρχων και υποτελών ομάδων σε μεταβαλλόμενες ιστορικές καταστάσεις. Βεβαίως, κατά την ανάλυση συγκεκριμένων περιπτώσεων, ο ένας από τους δύο πόλους των εννοιολογικών αυτών ζευγμάτων ενδέχεται να έχει μεγαλύτερη χρησιμότητα από τον άλλο — αλλά, ακόμη και τότε, ο υποδεέστερος όρος του ζεύγματος δεν παύει να είναι αναγκαίος, αφού υποστηρίζει, έστω και εξ αντιδιαστολής, την αρτιότητα της ανάλυσής μας (Skocpol, 2011:182).

- (2) Ερμηνεία γεγονότων, προβλημάτων και ιδιαιτεροτήτων. Μελέτη και ερμηνεία ειδικών περιπτώσεων
- (3) Επιλεκτική χρήση εννοιών - θεωριών από άλλες ανθρωπιστικές ή κοινωνικές επιστήμες
- (4) Κατανόηση (verstehen)
- (5) Ποιοτική έρευνα

Σύμφωνα με τον Λάβδα, η επιλογή της περίπτωσης αποτελεί το κρισιμότερο ίσως στάδιο. «Εάν σκοπός μας είναι η επαλήθευση μιας θεωρητικής υπόθεσης, τότε η περίπτωση την οποία θα εξετάσουμε θα πρέπει να μπορεί μεν να υπαχθεί στην υπόθεση αλλά να μπορεί και να στοιχειοθετηθεί ως η λιγότερο ικανή να την επαληθεύσει (*least likely case*). Εάν η θεωρητική μας υπόθεση επαληθευτεί στη λιγότερο πιθανή περίπτωση, μπορεί να θεωρηθεί ικανή να αντέξει και σε λιγότερο αντίξοες συνθήκες εφαρμογής της. Αντίθετα, εάν σκοπός μας είναι η διάψευση μιας θεωρητικής υπόθεσης, τότε η περίπτωση την οποία θα επιλέξουμε θα πρέπει να μπορεί όχι μόνον να υπαχθεί στην υπόθεση αλλά και να στοιχειοθετηθεί ως η κατεξοχήν ικανή να την επαληθεύσει (*most likely case*). Εάν η θεωρητική μας υπόθεση διαψευσθεί στην περίπτωση την κατεξοχήν ικανή να την επαληθεύσει, μπορεί να θεωρηθεί σχεδόν βέβαιο ότι θα διαψευσθεί και σε άλλες, λιγότερο ευνοϊκές συνθήκες εφαρμογής της» (Λάβδας, 2004:92).

Όπως αναφέρει ο Παπαδάκης (2003), από την εμφάνιση της Σχολής των Annales η ιστοριογραφία υιοθέτησε μια διαφορετική οπτική για τον ρόλο των προσωπικοτήτων, οι οποίες έπαψαν να θεωρούνται αποκλειστικές γεννήτριες των συμβάντων και δημιουργοί του παρελθόντος. «Η αναγνώριση της διαλεκτικής σχέσης ατόμου-ομάδας (υποκειμένου-συλλογικής υπόστασης) και η εισαγωγή της στην ιστορική έρευνα επέτρεψε/υπέβαλε τη θεώρηση του ατόμου ως μικρόκοσμου του συνόλου και συνάμα αυθυπόστατης ετερότητας. Φυσικά υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο κάποια άτομα να ξεχωρίσουν από την ομάδα, τη συλλογικότητα, και να δώσουν μια προσωπική (ενίοτε καθοριστική ή ακόμα και καινοτομική) νότα στην εξέλιξη των γεγονότων. Αυτό όμως δεν νομιμοποιεί την εκδοχή της προσωπικότητας-δημιουργού της ιστορίας, αφού ο λόγος και η δράση του (όποιου) ατόμου αλληλεπιδρούν με τη δυναμική της ομάδας, επηρεάζονται από τις δομές και τις συνθήκες, και οι απόψεις του υλοποιούνται από κάποια και εντός κάποιας συλλογικής μορφής ζωής (μιας ομάδας)» (Παπαδάκης, 2003:27).

Η «ανάγνωση» αυτή, σύμφωνα με τον Παπαδάκη, είναι εμφανώς επηρεασμένη από τις θέσεις του Foucault για την εξουσία και συγχρόνως από τις απόψεις του Habermas για την πολιτισμική παράδοση και τα μορφώματά της. *«Η τάση αυτή εγείρει την αξίωση μιας γενεαλογίας του εκπαιδευτικού συστήματος (και ειδικά της θεσμοποίησης και ιδρυματοποίησης αυτού). Η γενεαλογία αυτή θεμελιώνεται στην υιοθέτηση ενός ερμηνευτικού πρίσματος για τα εκπαιδευτικά γεγονότα. Δομικά συστατικά αυτού του πρίσματος αποτελούν οι τρεις ερμηνευτικές σταθερές του Foucault: Εξουσία → Δοκιμασία → Γνώση»* (Παπαδάκης, 2003:74-75).

Ενδεικτικές αυτής της τάσης είναι η προσέγγιση των Giroux και McLaren στα πλαίσια της κριτικής ιδεολογίας της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα και κυρίως η κριτική μεταδομική προσέγγιση του Steven Ball στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ο τελευταίος θεωρεί την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση κορυφαία έκφανση της εκπαιδευτικής πολιτικής και προτείνει την προσέγγισή της ως: *«κείμενο - συζήτηση (discourse) – αποτέλεσμα (εκπαιδευτική πρακτική), επισημαίνοντας ότι οι «εκπαιδευτικές πολιτικές πέρα από γεγονότα είναι τόσο διαδικασίες όσο και αποτελέσματα... είναι μια οικονομία της δύναμης, μια δέσμη τεχνολογιών και πρακτικών... κείμενο και δράση, λέξεις και υπαινιγμοί – είναι τόσο ό,τι πραγματοποιείται όσο και ό,τι διατυπώνεται ως πρόθεση»* (όπ. αν. στο Παπαδάκης, 2003:75).

Εν κατακλείδι, η ανάλυση πρέπει να λειτουργεί σε διπλό επίπεδο: *«πρώτον στο επίπεδο της μεταφοράς και της υποστασιοποίησης (το οποίο ανακεφαλαιώνει τις μείζονες ιστορικές δυναμικές που αναλύουμε) και δεύτερον σε ένα σύνολο αιτιακών επιχειρημάτων, τα οποία βασίζονται στους θεσμούς και στις ταξικές δυνάμεις, και είναι σε θέση να εξηγούν τις διάφορες διαδικασίες θεσμικού μετασχηματισμού»* (Skocpol, 2011:105).

3. Μεθοδολογία των δομών

Οι κοινωνικές διευθετήσεις αλλάζουν και αναγεννιούνται διαρκώς μέσα από τη συνύφανση και τη σταθεροποίηση των κοινωνικών σχέσεων. Έτσι, *«οι κοινωνικές δομές είναι δυναμικές και όχι στατικές καθώς αποτελούν το συνεχώς εξελισσόμενο αποτέλεσμα της κοινωνικής διαντίδρασης»* (Hughes & Kroehler, 2014:144). Μπορούμε να διακρίνουμε δύο μείζονες τύπους κοινωνικής δομής: *θεσμικές και διαδραστικές*. Οι πρώτες αναφέρονται σε ένα σύστημα

συσχετιζόμενων ρόλων ή θεσμών, ενώ οι δεύτερες σε μια ολότητα συσχετιζόμενων φορέων δράσης (Μουζέλης, 2010:320). Με τη χρήση μιας τετραμερούς τυπολογίας, μπορούμε να εξετάσουμε τέσσερις μείζονες τρόπους με τους οποίους οι δομές αλληλοσυσχετίζονται. Αρχικά, μπορούμε να εισαγάγουμε τη διάκριση μεταξύ *εικονικών και πραγματικών μερών* και μεταξύ *κοινωνικο-συσχετικών και στατιστικών-αριθμητικών διασυνδέσεων* οι οποίες οδηγούν στην τετραμερή τυπολογία που απεικονίζεται στο παρακάτω γράφημα. Η *εικονική κατάσταση* των μερών αντικατοπτρίζει το *παραδειγματικό επίπεδο*, ενώ η *πραγματική κατάσταση* των μερών το *συνταγματικό επίπεδο*. Το γράφημα αυτό μας δίνει τέσσερις τύπους κοινωνικής δομής:

		<i>Χαρακτήρας των διασυνδέσεων μεταξύ των μερών</i>	
		Κοινωνικο-συσχετικός	Στατιστικός-αριθμητικός
<i>Κατάσταση των μερών</i>	Εικονική	1. Θεσμικές ή κανονιστικές δομές	3. Εικονικές καταναμητικές δομές
	Πραγματική	2. Διαδραστικές ή απεικονιστικές δομές	4. Πραγματικές καταναμητικές δομές

Γράφημα 1: Μια τετραμερής τυπολογία των κοινωνικών δομών (Μουζέλης, 2010: 171-172)

Οι *θεσμικές ή κανονιστικές δομές* (Τετράγωνο 1), αντικατοπτρίζουν την έννοια της κοινωνικής δομής ως *ολότητας* που αποτελείται από αλληλοσχετιζόμενα μέρη (τα οποία συνεπάγονται κανονιστικές προσδοκίες) ή θεσμούς (οι οποίοι συνεπάγονται δέσμη αλληλοσχετιζόμενων ρόλων).

Με τις *διαδραστικές ή απεικονιστικές δομές* (Τετράγωνο 2) μετακινούμαστε «*από το εικονικό επίπεδο των θεσμοποιημένων ρόλων στο πραγματικό επίπεδο των σχέσεων μεταξύ φορέων δράσης που εκτυλίσσονται συνταγματικά στον χρόνο και τον χώρο*» (Μουζέλης, 2010:169).

Οι θεσμικές δομές, ως εικονικό σύστημα αποτελούμενο από νόρμες και ρόλους, «*συνεπάγονται, στο παραδειγματικό επίπεδο, μια δέσμη δικαιωμάτων και υποχρεώσεων εγγενών ως προς τη δεδομένη κοινωνική θέση. Από την άλλη μεριά, οι διαδραστικές δομές, ως σύστημα σχέσεων μεταξύ φορέων δράσης, λειτουργούν στο συνταγματικό επίπεδο*» (Μουζέλης, 2010:320).

Υπό το φως των παραπάνω, το «πραγματικό» συνεπάγεται τρεις τύπους διαδραστικών σχέσεων ή καταστάσεων:

- (i) Σχέσεις που εκτυλίσσονται *εδώ και τώρα* και κατά συνέπεια μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο «παρατήρησης» από απλούς ανθρώπους ή ερευνητές *in situ* (π.χ. στην περίπτωση ενός κοινωνιολόγου των σπορ που παρακολουθεί μοναδικές ή εξελισσόμενα επαναλαμβανόμενες διαδράσεις μεταξύ παικτών κατά τη διάρκεια ενός συγκεκριμένου ποδοσφαιρικού αγώνα).
- (ii) Σχέσεις που *πραγματώνονται διαλειπτικά* (π.χ. πρότυπα διαδραστικών σχέσεων μεταξύ στελεχών τμημάτων μιας επιχείρησης, σχέσεις που παύουν να υφίστανται κατά τη διάρκεια της νύχτας ή κατά τη διάρκεια των διακοπών, κτλ.).
- (iii) Μορφοποιημένες σχέσεις που *είχαν αποκτήσει υπόσταση* στο παρελθόν αλλά που δεν υφίστανται πλέον (π.χ. σχέσεις μεταξύ αγροτών, γαιοκτημόνων και εμπόρων στην Αγγλία του 17^{ου} αιώνα) (Μουζέλης, 2010:170).

Περνώντας από τις κοινωνικο-συσχετικές στις *στατιστικο-αριθμητικές διασυνδέσεις* (Τετράγωνα 3 και 4), εδώ η κοινωνική δομή δεν αναφέρεται ούτε στους δεσμούς φορέα δράσης-φορέα δράσης ούτε στους δεσμούς ρόλου-ρόλου, αλλά στις μαθηματικο-στατιστικές διασυνδέσεις ή υπολογισμούς που διαμορφώνουν τον χάρτη διανομής: π.χ., πώς κοινωνικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (εικονικά ή πραγματικά) διαχέονται μεταξύ κάποιου ή

περισσότερων πληθυσμών (Μουζέλης, 2010:171-172).¹³ Οι *εικονικές διανεμητικές δομές* μπορεί να αναφέρονται στην κατανομή στάσεων μεταξύ ενός αριθμού ατόμων (π.χ. πολιτικές συντηρητικές στάσεις), ενώ οι *πραγματικές διανεμητικές δομές* μπορεί να αναφέρονται στην κατανομή συγκεκριμένων πράξεων (π.χ. ψήφος υπέρ συντηρητικού κόμματος) (Μουζέλης, 2010:321).

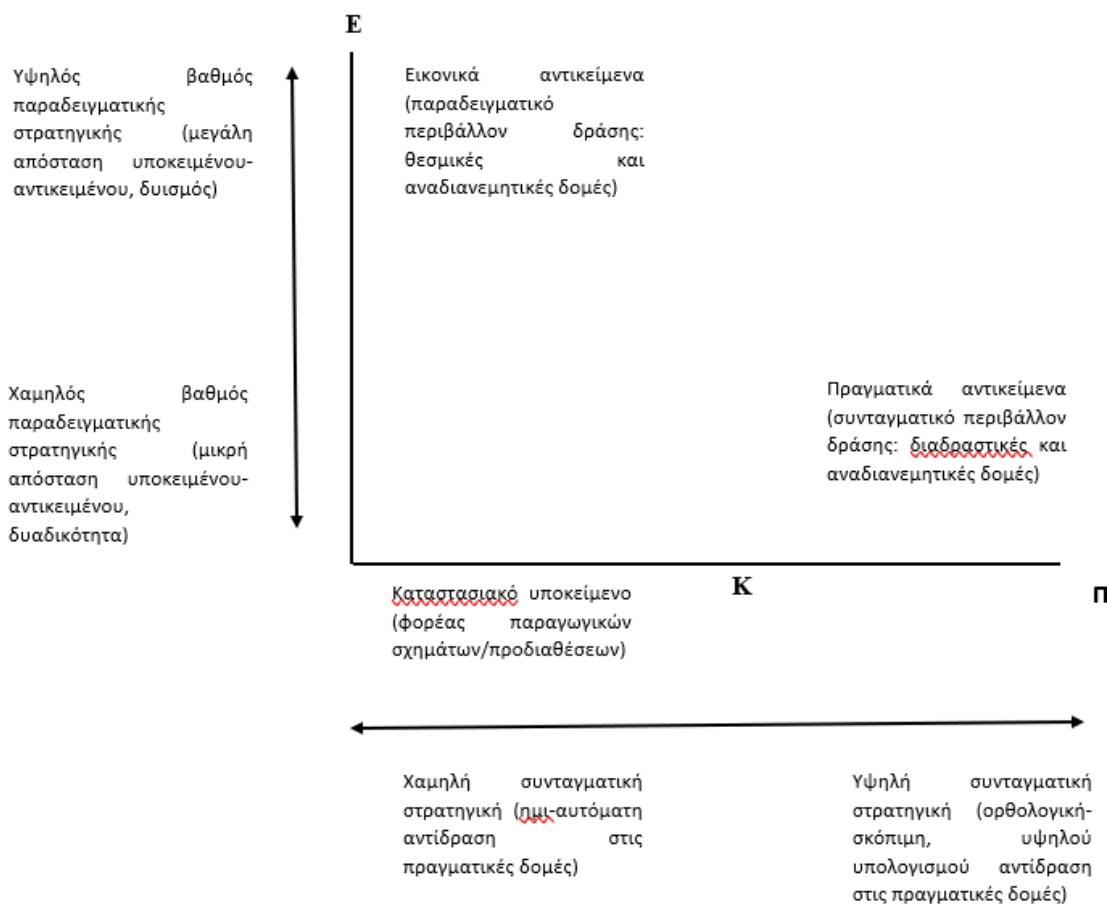
Ο κατανεμητικός, διαστρωματικός τύπος δομής είναι στατιστικός παρά κοινωνικο-συσχετικός, *«υπό την έννοια ότι οι διασυνδέσεις μεταξύ κατηγοριών δεν συνεπάγονται ούτε την αντίληψη συγκρουσιακών ή συνεργατικών διαδράσεων που εκτυλίσσονται συνταγματικά στον χρόνο και τον χώρο (διαδραστικές ή απεικονιστικές δομές), ούτε την αντίληψη συμβατών ή ασύμβατων σχέσεων μεταξύ κανόνων ή θεσμών στο παραδειγματικό επίπεδο (κανονιστικές ή θεσμικές δομές)»* (Μουζέλης, 2010:321). Συγκεκριμένα, η διαίρεση του πληθυσμού σε στατιστικές κατηγορίες από άποψη π.χ. εισοδήματος ή ευκαιριών κοινωνικής κινητικότητας μπορεί να δείξει πώς διανέμονται ορισμένοι τύποι πόρων, αλλά δεν μπορεί να εξηγήσει τη συγκρότηση, την αναπαραγωγή και το μετασχηματισμό μιας τέτοιας διανομής. Για να μεταβούμε από την απλή μέτρηση και περιγραφή στην εξήγηση απαιτείται να μετακινηθούμε από τις στατιστικές κατηγορίες σε ομάδες ή συλλογικούς φορείς δράσης που προσανατολίζονται σε κανονιστικό-θεσμικό πλαίσιο (στο παραδειγματικό επίπεδο) ή/και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στον χρόνο και τον χώρο (συνταγματικό επίπεδο) (Μουζέλης, ό.π.).

Τέλος, εάν οι θεσμικές δομές, μολονότι πάντα συσχετίζονται, μπορούν να διαφέρουν ανεξάρτητα από τις διαδραστικές δομές, το ίδιο ισχύει και για τη σχέση μεταξύ των κοινωνικο-συσχετικών και κατανεμητικών δομών. Παρόμοιες κατανεμητικές δομές (με εικονικά ή πραγματικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα) μπορούν να προκαλέσουν την εμφάνιση διαφορετικών κοινωνικο-συσχετικών ολοτήτων (θεσμικού ή διαδραστικού τύπου) (Μουζέλης, 2010:174).

¹³ Οι μελέτες κοινωνικής διαστρωμάτωσης, για παράδειγμα, *«προσπαθούν να μετρήσουν πώς εικονικά χαρακτηριστικά (π.χ. στάσεις, ευκαιρίες ζωής) ή πραγματικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (εισόδημα, ποσοστά εγκληματικότητας, ποσοστά γεννήσεων και θανάτων) διανέμονται μεταξύ διαφόρων κοινωνικών κατηγοριών (επαγγελματικών, βασισμένων στο φύλο, στην κοινωνική τάξη, κτλ.)»* (Μουζέλης, 2010:172).

Φυσικά, η σχετική αυτονομία των κοινωνικο-συσχετικών δομών έναντι των κατανεμητικών δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν συγγένειες μεταξύ των δύο. Τα μέλη μιας κοινωνικής κατηγορίας που έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά (εισόδημα, εκπαιδευτικές ευκαιρίες, κοινωνική κινητικότητα, παρόμοιες εργασιακές εμπειρίες, κτλ.) έχουν μεγαλύτερες δυνατότητες «να μεταβούν από την κατάσταση της οιονεί-ομάδας (*quasi group*) σε αυτήν της ομάδας, από κοινωνική τάξη ως αυτή σε κοινωνική τάξη για αυτήν, από συνάθροιση ατόμων σε ένα αυτοσυνείδητα οργανωμένο συλλογικό φορέα δράσης» (Μουζέλης, 2010:174).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, είναι δυνατή η κατασκευή σχήματος το οποίο, αντί να προσπαθήσει να υπερβεί τα υπάρχοντα θεωρητικά πρότυπα, δείχνει ορισμένες λογικές συνδέσεις μεταξύ τους:



Γράφημα 2: Παραλλαγές στη σχέση μεταξύ δρώντων υποκειμένων και των περιβαλλόντων δράσης τους (Μουζέλης, 2010: 191)

Το Υπουργείο Παιδείας και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ως φορείς δράσης κατά την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1996-2023

Στο Γράφημα 2 :

- Το καταστασιακό υποκείμενο Κ, όταν εμπλέκεται σε κοινωνικό παίγνιο, προσανατολίζεται *ταυτόχρονα* στο Ε (εικονικά αντικείμενα, θεσμικές-κανονιστικές δομές, κατανομή στάσεων, κτλ.) και στο Π (πραγματικά αντικείμενα, διαδραστικές/απεικονιστικές δομές, κατανομή πραγματικών χαρακτηριστικών).
- Η διάσταση Κ-Ε, η οποία αναφέρεται στην *παραδειγματική χάραξη στρατηγικής*, είναι μεταβλητή: Όσο περισσότερο το υποκείμενο προσανατολίζεται προς *εικονικές* δομές (διαδραστικές ή κατανεμητικές) με πρακτικό, δεδομένο, τρόπο τόσο έχουμε κατάσταση δυαδικότητας υποκειμένου-αντικειμένου στο παραδειγματικό επίπεδο. Όσο περισσότερο το υποκείμενο, για λόγους θεωρητικούς ή/και στρατηγικούς, αποστασιοποιείται από εικονικά αντικείμενα τόσο πιο πολύ πρέπει να μετακινηθούμε από τη δυαδικότητα προς τον *δυϊσμό* στο παραδειγματικό επίπεδο.
- Η διάσταση Κ-Π, η οποία αναφέρεται στη *συνταγματική χάραξη στρατηγικής*, είναι επίσης μεταβλητή. Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες η συνταγματική χάραξη στρατηγικής είναι χαμηλού βαθμού ή ανύπαρκτη, το υποκείμενο προσανατολίζεται προς τις πραγματικές δομές (διαδραστικές ή κατανεμητικές) *με ημι-αυτόματο τρόπο*. Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες η συνταγματική χάραξη στρατηγικής είναι υψηλού βαθμού, το υποκείμενο προσανατολίζεται προς πραγματικές δομές με έναν άκρως σκόπιμο ορθολογικό, υπολογιστικό τρόπο (Μουζέλης, 2010:191-193).

4. Μεθοδολογία της διάδρασης μεταξύ των φορέων

Η τυποποίηση γενικών κατηγοριών έλλογων μορφών πράξεων με τον χαρακτήρα των ορθολογικών πραξεολογικών δομών «προσδιορίζει το μεθοδολογικό πεδίο της κοινωνιολογίας, οροθετεί τις καταστάσεις κοινών συμφερόντων των δρώντων καθώς και τις δομικές πτυχές των επιλεγμένων σχεδίων δράσης που αφορούν κυρίως την πρόσδεση του ορθολογικού νοηματικού περιεχομένου των επιμέρους πράξεων στο ρυθμιστικό πλαίσιο θεσμικά κατοχυρωμένων υποδείξεων» (Ναγόπουλος, 2003:20). Μέσα από αυτή τη διαδικασία «προσδίδεται ένα εμπειρικό περιεχόμενο στη «νοηματικά πρόσφορη» αιτία των κοινωνικών πράξεων, αφού,

κυρίως μέσα από τη διοικητική κανονιστικότητα των οργανωσιακών συστημάτων, διευκολύνεται η εξήγηση αιτιωδών σχέσεων επί τη βάση της προβλεψιμότητας των συνειδητών προδιαθέσεων των δρώντων, όταν αυτές υποκινούνται από έλλογους σκοπούς, που συγκλίνουν προς ένα τυπικό πεδίο δράσης» (Ναγόπουλος, ό.π.).

Η κατασκευή γενικών σχεδίων δράσης σύμφωνα με τους όρους της τυπικής ορθολογικότητας δεν απορρέει από την ιδέα μιας υπέρτατης πρακτικής αξιολογίας ή ενός τελειότατου σκοπού, αλλά από την ανόρθωση ενός εννοιακού πλαισίου που αφορά τη διάγνωση των ουσιωδών εγγενών χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας. Έτσι, «η θεωρία της αιτιότητας αποσπάται από μια θεωρία αντικειμενικού νοήματος, η οποία δεν συνδέεται με τα πραγματιστικά δεδομένα των νοηματοδοτημένων συλλογικών και ατομικών σχεδίων δράσης» (Ναγόπουλος, 2003: 22-23).

Ενώ λοιπόν από τις ατομικές πράξεις, έτσι όπως αυτές αναφύονται, «δεν προκύπτουν άμεσα αιτιακές εξηγήσεις, οι κοινωνικές πράξεις, στη σύνδεσή τους με το κατανοητικά αποδιδόμενο νοηματικό τους περιεχόμενο και τον διύποκειμενικό τους χαρακτήρα, επιτυγχάνουν αφενός τη συγκρότηση κατανοητικών κοινωνικών συνόλων, αφετέρου την πρόσδεσή τους στα εμπειρικά εξηγητικά σχήματα» (Ναγόπουλος, 2003:24). Κατ' αυτή την έννοια η κοινωνιολογική πρακτική δεν εξαντλείται στον μικρόκοσμο ή στην περιπτωσιολογία των συμβολικών διαντιδράσεων ανάμεσα στα άτομα ως φορείς δράσης, αλλά «εξετάζει και το ειδικό βάρος θεσμοποιημένων κοινωνικών θέσεων, κοινωνικά λειτουργικών ρόλων και συστημάτων κοινωνικής δράσης με ιεραρχικές δομές, υπερβαίνοντας τη μη γόνιμη διάκριση ανάμεσα σε μικρο- και μακρο-κοινωνικά επίπεδα» (Ναγόπουλος, ό.π.).

Κατ' αυτό τον τρόπο, «αυτό που μπορεί να συλληφθεί εμπειρικά είναι το συγκεκριμένο κοινωνικό νόημα που αποδίδεται από τους φορείς δράσης και όχι από αυτό που επιχειρείται να προσδιοριστεί ιδεαλιστικά με αφηρημένες κατασκευές, ως μια ενιαία δεσμευτική κατηγορία ισχύουσα για κάθε πολιτισμικό μόρφωμα» (Ναγόπουλος, 2003:25).

Είναι σημαντικό λοιπόν ο ερευνητής να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επεξεργασία των τεκμηρίων και των δεδομένων του, «από τη σκοπιά τόσο της διερεύνησης των πραξεολογικών κατηγοριών όπως οι σκοποί, τα μέσα, οι μέθοδοι, τα σχέδια, η αποτελεσματικότητα και η

αποδοτικότητα ως προς τον αληθινό σκοπό (διακηρυγμένο ή μη) όσο και της αποκάλυψης των σχέσεων οι οποίες συνδέουν και ενσωματώνουν αυτές τις κατηγορίες στη δράση των πρωταγωνιστών της μεταρρύθμισης. «Οι σχέσεις αυτές ονομάζονται πραξολογικές αρχές συμπεριφοράς. Η αξιολογία ή η προσφυγή των πραξολογικών αρχών συμπεριφοράς δεν σημαίνει κατά κανένα τρόπο ότι ο ερευνητής οφείλει να υιοθετεί έναν αναγωγισμό των πάντων στον Ορθό Λόγο. Η σύγχρονη θεωρία των παιγνίων διευκρινίζει ότι ο άνθρωπος είναι θέσει ορθολογικοποιούμενος και όχι φύσει ορθολογικό¹⁴ και ως εκ τούτου αποφασίζει (και) με γνώμονα το τι οφείλει να είναι σωστό, τι εξυπηρετεί να είναι σωστό και όχι τι είναι με βεβαιότητα σωστό» (Παπαδάκης, 2003:261-262).

Σημαντική κρίνεται η επίδραση των πραξολογικών αρχών συμπεριφοράς στη διαμόρφωση των τομέων της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως π.χ. η πρόσβαση στην εκπαίδευση, το διδακτικό προσωπικό, ο έλεγχος και η πειθαρχία, η υλικοτεχνική υποδομή κλπ. Κυριαρχούν, δε, στο πεδίο της ανθρώπινης ορθολογικής δραστηριότητας. Επί παραδείγματι, «μια τυπική πραξολογική αρχή συμπεριφοράς, η οποία κατά κόρον εμφανίζεται (ως παρουσία ή ως νομιμοποιητική επίκληση) στη δράση αλλά και παρεισφύρει στον λόγο των πρωταγωνιστών πολλών μεταρρυθμίσεων διεθνώς είναι η αρχή του οικονομικού ορθολογισμού, η οποία συχνά συνδέεται με την πρόθεση προσαρμογής της εκπαίδευσης στα δεδομένα της οικονομίας και ειδικότερα στις μέρες μας στα δεδομένα της οικονομίας της αγοράς»¹⁵ (Παπαδάκης, 2003:261-262).

Σύμφωνα με τον Λάβδα (2004), αρκετές είναι οι παράμετροι που επηρεάζουν την επιλογή από τις οργανώσεις συμφερόντων τακτικής και μεθόδων επιρροής. Ορισμένοι από τους παράγοντες αυτούς (όπως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι πόροι της οργάνωσης ή οι δυνατότητες σύμπληξης συμμαχιών) παίζουν σημαντικούς ρόλους και στις πιθανότητες επιτυχίας και τον βαθμό αποτελεσματικότητας των οργανώσεων. Σε γενικές γραμμές, «οι οργανώσεις υιοθετούν μεγάλη ποικιλία τακτικών και μεθόδων στην προσπάθειά τους να επηρεάσουν και συχνά να καθορίσουν τις δημόσιες πολιτικές ή και, ενίοτε, τη μορφή των θεσμών και των εργαλείων

¹⁴ βλ. και Βαρβαρούσης, Π., *Στρατηγική των Παιγνίων*, Παπαζήσης, Αθήνα 1998, σ. 26

¹⁵ Για την *πραξολογία* βλ. αναλυτικότερα Λάνγκε, Ο. (μετ. Ν. Σταματάκης), *Πραξολογία – Η Επιστήμη της Ορθολογικής Δραστηριότητας*, στο Ηριδανός, τεύχ. 5-6, 1973, ειδικά σσ. 64-68.

πολιτικής. Τακτικές κινήσεις και μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τα οργανωμένα συμφέροντα, ποικίλουν ανάλογα με τον θεσμικό διάυλο ή/και το κέντρο άσκησης πίεσης που επιλέγεται. Εξαρτώνται, όμως, και από διάφορες άλλες σημαντικές παραμέτρους» (Λάβδας, 2004:184). Επτά (7) κύριες παραμέτρους που επηρεάζουν και, ενδεχομένως, καθορίζουν την επιλογή των τακτικών και των μεθόδων διακρίνει ο Λάβδας:

- «1. Η δομή του πολιτικού συστήματος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κρατικών θεσμών
2. Τα πρότυπα γραφειοκρατικής οργάνωσης του δημόσιου τομέα
3. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κομμάτων και του κομματικού συστήματος
4. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της πολιτικής κουλτούρας
5. Τα πολιτικά ζητήματα (issues) περί των οποίων πρόκειται
6. Οι δυνατότητες διαμόρφωσης συμμαχιών ή/και ένταξης σε μια ευρύτερη πολιτική στρατηγική
7. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, το προφίλ, τα μέλη, οι πόροι και η δομή της ίδιας της οργάνωσης» (Λάβδας, 2004:184).

Η ένσκηπη διάσταση της δραστηριότητας της οργάνωσης μπορεί να αναλυθεί με όρους στρατηγικών αυτής της οργάνωσης απέναντι σε στοιχεία του περιβάλλοντός της. Ο Berry (1977) ανέλυσε τέσσερις βασικούς τύπους γενικών στρατηγικών των οργανωμένων συμφερόντων. Πρόκειται για «γενικές, μακροπρόθεσμες προσεγγίσεις»:

- «(α) χρήση των νόμων (πρόκληση δικαστικών αποφάσεων, αξιοποίηση νομολογίας)
- (β) αντιπαράθεση (απεργίες, διαδηλώσεις, μορφές διαμαρτυρίας)
- (γ) επικοινωνιακές προσπάθειες (χρήση επιστημονικών δεδομένων και αναφορών, προσπάθειες επηρεασμού των ΜΜΕ, αναφορές και δημοσιεύσεις)
- (δ) εντατικοποίηση της δραστηριότητας των μελών (αποστολή επιστολών από τα μέλη, συντονισμός πιέσεων των μελών)» (Berry, 1977, όπ. αν. στο Λάβδας, 2004:62).

Το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσον και μέσα από ποιες προϋποθέσεις τα συμφέροντα συνδυάζονται ή/και εμπλέκονται σε μια ευρύτερη στρατηγική. Εφόσον εμπλακούν, μπορούμε να διακρίνουμε μεταξύ τεσσάρων μορφών εμπλοκής:

«(α) τα συμφέροντα ηγεμονεύουν τη στρατηγική,

(β) τα συμφέροντα συνδυάζονται με αυτή επιχειρώντας να συν-διαμορφώσουν τις παραμέτρους της,

(γ) τα συμφέροντα συνδυάζονται με αυτή θεωρώντας την ως δεδομένη,

(δ) τα συμφέροντα κυριαρχούνται από τα ισχυρότερα στοιχεία της στρατηγικής στην οποία εμπλέκονται» (Λάβδας, 2004:63).

Κάθε ομάδα που έχει συνέχεια στον χρόνο και συντονίζει άτομα σε κάποιες δραστηριότητες [... ακόμα και μια αλτρουιστική οργάνωση ή μια οποιαδήποτε ομάδα «γνώμης» (ή think tank)...], αποκτά ένα minimum, έστω, οργανωτικής κανονικότητας, κανόνων και δομής. Αυτή η οργάνωση και τα άτομα που τη συγκροτούν προβαίνουν σε διάφορες ενέργειες:

«• Έρχονται σε επαφή με ποικιλία άλλων ομάδων και οργανώσεων, περιλαμβανομένων κάποιων κρατικών θεσμών,

• Διατυπώνουν και εφαρμόζουν μεθόδους και τακτικές για τη συλλογή πόρων τόσο στο εσωτερικό της ομάδας όσο και στο περιβάλλον της,

• Συνυπολογίζουν ενίοτε τις δυνατότητες αξιοποίησης των άλλων ιδιοτήτων των μελών τους (ελεύθεροι επαγγελματίες, υπάλληλοι, καλλιτέχνες, αθλητές, εισοδηματίες, κλπ.) ως προς τις δυνατότητες επίτευξης των σκοπών της ομάδας,

• Αλλά και αντιστρόφως: κάποια από τα μέλη της υπολογίζουν τις δυνατότητες αξιοποίησης της ιδιότητάς τους ως μέλους της συγκεκριμένης ομάδας ως προς το επαγγελματικό/κοινωνικό/πολιτικό προφίλ τους,

• Σωρεύουν στην πορεία οφειλές για εξυπηρετήσεις σε άλλες ομάδες, πολιτικούς θεσμούς, επιχειρήσεις ή άτομα,

- Κάποιοι τρίτοι υπολογίζουν στην ενδεχόμενη αξιοποίηση της ομάδας για το δικό τους όφελος (πολιτικό, διαφημιστικό, οικονομικό, κ.ο.κ.) (Λάβδας, 2004:75-76).

Στη διαδικασία αυτή, ρόλο παίζει όχι μόνον η αρχική, διακηρυγμένη στόχευση της ομάδας, αλλά και η πληθώρα άλλων «υλικών», συμβολικών, οργανωσιακών, πολιτικών, επιχειρηματικών κλπ. σχέσεων, επαφών και μεταλλάξεων (Λάβδας, ό.π.).

Τα οργανωμένα συμφέροντα καθορίζουν την καθημερινή και μεσοπρόθεσμη δραστηριότητά τους με βάση τέσσερις γενικούς τύπους στρατηγικών: «χρήση του νόμου και των δικαστηρίων, μορφές αντιπαράθεσης, χρήση επικοινωνιακών μέσων, αξιοποίηση συντονισμένων δραστηριοτήτων των μελών τους» (Λάβδας, 2004:173).

Ωστόσο, τα περιβάλλοντα και τα πολιτικά πεδία μέσα στα οποία δραστηριοποιούνται οι οργανώσεις των συμφερόντων, είναι ήδη κατελημμένα από ποικίλες υπαρκτές και δυνητικές γραμμές αντιπαράθεσης, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό τους (εάν είναι ταξικές, εθνοτικές, θρησκευτικές, κλπ). Κατά συνέπεια, «οι στρατηγικές των συμφερόντων διαμορφώνονται και δοκιμάζονται μέσα σε ευρύτερα περιβάλλοντα κοινωνικο-πολιτικής συνύπαρξης, αντιθέσεων και διαπάλης» (Λάβδας, ό.π.)

Αντίστοιχα, ο Παπαδάκης (2003) παραθέτει τρεις διαστάσεις εκπόνησης πολιτικής για την εκπαίδευση σε κρατικό-κυβερνητικό επίπεδο:

«1. Πληροφόρηση (information): ερευνητικά πορίσματα, εκθέσεις επιτροπών, στατιστικά δεδομένα που καταδεικνύουν σε ποιους τομείς είναι απαραίτητες οι παρεμβάσεις.

2. Ενθάρρυνση-Παρότρυνση (exhortation): ρητορεία υπουργών περί ανάγκης μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση, άρθρωση σχετικού λόγου από δημόσιους λειτουργούς μέσω συμποσίων-ημερίδων και επιρροή των ΜΜΕ που ενθαρρύνουν (ή αποθαρρύνουν) την υιοθέτηση συγκεκριμένων προσεγγίσεων πολιτικής και μεταρρύθμισης.

3. Νομοθεσία (legislation): το νομοθετικό έργο αποτελεί τον «κανονιστικό τρόπο» διαχείρισης της αλλαγής από τις κυβερνήσεις» (Παπαδάκης, 2003:89-90).

Τέλος, ο Schroder (2013) εξειδικεύει τα βασικά εργαλεία που οι πολιτικές ομάδες χρησιμοποιούν για την επίτευξη του στόχου τους. Εδώ καθορίζεται πόσο υψηλός θα είναι ο

βαθμός της επιθετικότητας, ποιες χαρακτηριστικές ενέργειες σχεδιάζονται, πώς θα γίνεται η επικοινωνία και ποια εργαλεία επικοινωνίας θα χρησιμοποιηθούν. Το φάσμα λοιπόν των χρησιμοποιούμενων εργαλείων «εκτείνεται από τη διανομή πληροφοριακού υλικού και τη χρήση μέσων μαζικής ενημέρωσης για τη μετάδοση πληροφοριών, την προσωπική επαφή, μέχρι τις διαδηλώσεις, τις απεργίες και τις καταλήψεις, επιθετικές ενέργειες και τον εμφύλιο» (Schroder, 2013:276). Η διάκριση που κάνει ο Schroder είναι μεταξύ: 1) των εργαλείων επικοινωνίας, 2) των μη βίαιων ενεργειών, 3) των βίαιων ενεργειών. Στη συνέχεια αναλύει τις κατηγορίες ως εξής:

- *«Επικοινωνιακή συμπεριφορά πολιτικών ομάδων:*
 - Προπαγάνδα
 - Διαφήμιση
 - Δημόσιες σχέσεις
- *Μέσα επικοινωνίας:*
 - Ελεγχόμενα ΜΜΕ
 - Μη ελεγχόμενα ΜΜΕ
 - Μικτές μορφές
- *Εργαλεία επικοινωνίας:*
 - Άμεση επαφή με τους πολίτες
 - Εκδηλώσεις
 - Έντυπα μέσα
 - Μέσα για υπαίθρια διαφήμιση
 - Ηλεκτρονικά μέσα
- *Μη βίαιες ενέργειες:*
 - Μέθοδοι διαμαρτυρίας και πίεσης
 - Μέθοδοι άρνησης συνεργασίας
 - Μέθοδοι άρνησης οικονομικής συνεργασίας: Μπουκοτάζ
 - Μέθοδοι άρνησης οικονομικής συνεργασίας: Απεργία
 - Μέθοδοι άρνησης πολιτικής συνεργασίας
 - Μέθοδοι μη βίαιης παρέμβασης

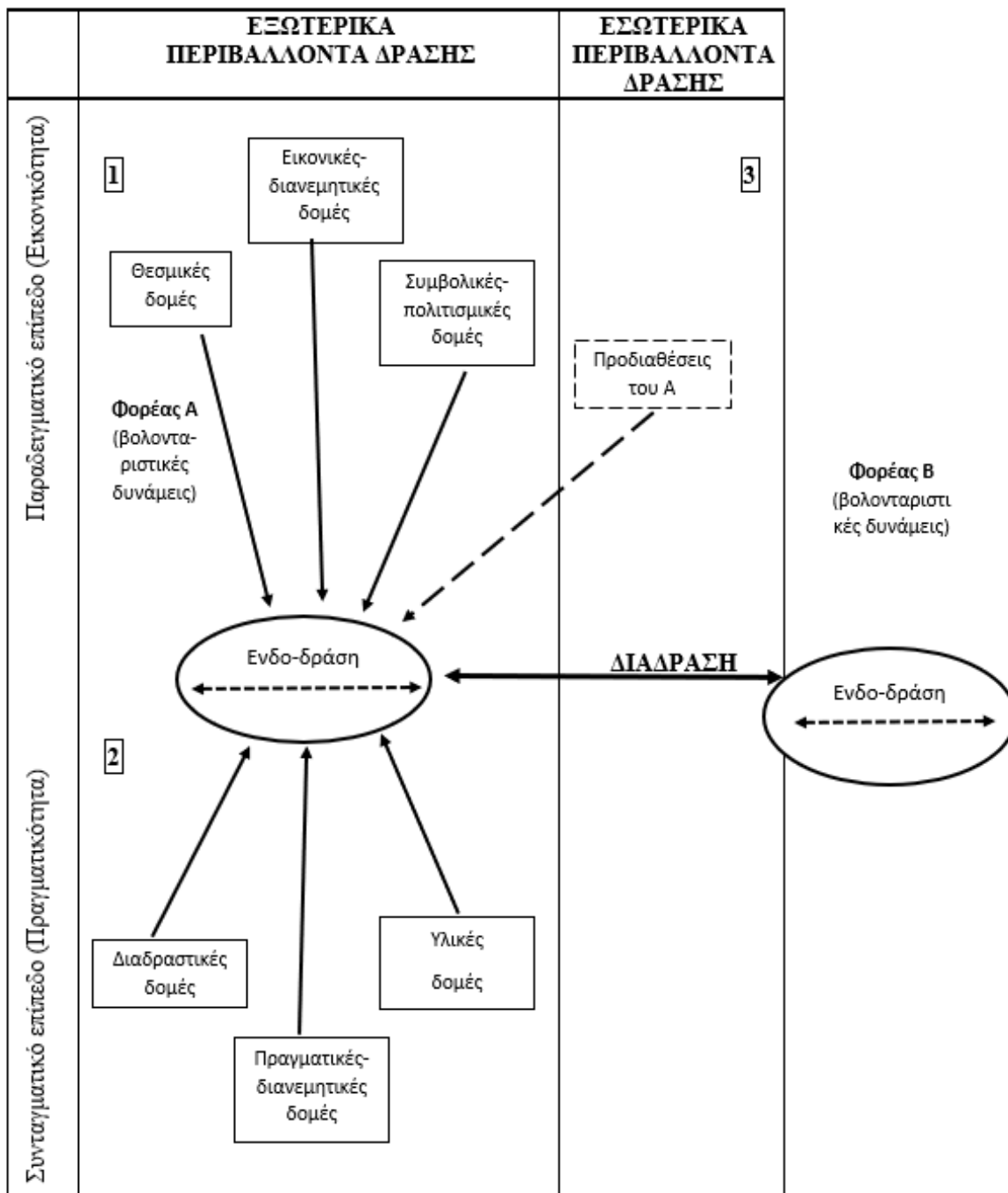
- *Βίαιες ενέργειες*» (Schroder, 2013:276-307).

5. Μεθοδολογία της διασύνδεσης δράσης-δομής

Οι φορείς δράσης όχι μόνο αναπαράγουν κανόνες και πόρους διαμέσου της πρακτικής χρήσης τους (διαμέσου δηλαδή του σχήματος μέσον/έκβαση), αλλά επίσης συχνά αποστασιοποιούνται απέναντι σε τέτοιους κανόνες και σε τέτοιους πόρους για να τους κατανοήσουν καλύτερα ή για να καταστρώσουν στρατηγικές που αποσκοπούν στη διατήρηση ή τον μετασχηματισμό τους. *«Όταν επικρατεί ο πρώτος προσανατολισμός, τότε είναι κατάλληλη η έννοια της δυαδικότητας. Όταν όμως επικρατεί ο δεύτερος, τότε την καλύτερη ερμηνεία των διαδικασιών που εμπλέκονται φαίνεται να παρέχει ο δυϊσμός υποκείμενο/αντικείμενο»* (Μουζέλης, 1997:54).

Αφού εξετάσουμε τις αιτιώδεις δυνάμεις των δομών (δυνατότητες/περιορισμοί των πολιτισμικών και κοινωνικών δομών καθώς και των δομών προδιάθεσης) και τις αιτιώδεις δυνάμεις των φορέων δράσης (υποδειγματισμός, επινόηση και χάραξη στρατηγικής ή ευθικρισία, διαβούλευση και αφοσίωση), απομένει να δείξουμε πώς οι δύο τύποι αιτιωδών δυνάμεων (εξουσιών) συνδέονται μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Μουζέλη, *«η γέφυρα μεταξύ δομών και φορέων δράσης είναι η ενδο-δράση και η διά-δραση: η εσωτερική ενδο-δράση μεταξύ εαυτού και εαυτού και οι διαδράσεις μεταξύ εαυτού και άλλου συντελούνται ταυτόχρονα μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Στις συσχετιζόμενες έλλογες διαδικασίες ενδο- και διά-δρασης, εαυτός και άλλος χρησιμοποιούν τις βολονταριστικές δυνάμεις τους για να λάβουν υπόψη τους δομικούς περιορισμούς (με ποικίλους βαθμούς ακρίβειας), και ενεργοποιούν τις δυνατότητες που είναι εγγενείς στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της δράσης τους. Συνοπτικά: έλλογες διαδικασίες ενδο- και διά-δρασης συνδέουν τις αιτιώδεις δυνάμεις των φορέων δράσης με αυτές των δομών»* (Μουζέλης, 2010:326).

Τα παραπάνω μπορούν να απεικονιστούν παραστατικά στο Γράφημα 3:



Γράφημα 3: Διασυνδέσεις δομής – φορέα δράσης

Σε αυτό το Γράφημα, το Τετράγωνο 1 δείχνει τις θεσμικές, εικονικές-διανεμητικές δομές και τις συμβολικές/πολιτισμικές δομές που είναι εξωτερικές ως προς τον καταστασιακό φορέα

Το Υπουργείο Παιδείας και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ως φορείς δράσης κατά την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1996-2023

δράσης Α στο παραδειγματικό επίπεδο. Το Τετράγωνο 2 δείχνει τα περιβάλλοντα δράσης που είναι *εξωτερικά* ως προς τον φορέα δράσης Α στο συνταγματικό επίπεδο (διαδραστικές-διανεμητικές και υλικές δομές). Το Τετράγωνο 3 εντοπίζει το *εσωτερικό* περιβάλλον δράσης του φορέα Α στο παραδειγματικό επίπεδο (δομές προδιάθεσης). Το εσωτερικό (διακεκομμένες γραμμές στο Διάγραμμα) και το εξωτερικό περιβάλλον θέτουν όρια και παρέχουν δυνατότητες στον φορέα δράσης Α. Αυτό που συνδέει τις αιτιώδεις δυνάμεις του φορέα Α με αυτές των δομών είναι οι έλλογες διαδικασίες ενδο- και διά-δρασης (μαύρες γραμμές στο Διάγραμμα). Η ενδο-δράση αναφέρεται στο *εσωτερικό*, δηλαδή στην εσωτερική διαδικασία λήψης αποφάσεων που λαμβάνει χώρα μεταξύ *εαυτού* και *εαυτού*, αξιοποιώντας δομές τόσο από το παραδειγματικό όσο και από το συνταγματικό επίπεδο. Στη συνέχεια, η διά-δραση λαμβάνει χώρα με την αλληλεπίδραση των φορέων Α και Β. Ο φορέας Α στην επιδίωξη των σκοπών του κινητοποιεί τις βολονταριστικές δυνάμεις του (όπως αυτές της ευθυκρισίας, της διαβούλευσης, της αφοσίωσης) για να σταθμίσει τους περιορισμούς και να ενεργοποιήσει τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που του προσφέρουν τα διάφορα περιβάλλοντα δράσης. Αυτό που φέρνει πιο κοντά τις δυνάμεις του φορέα Α με τους δομικούς περιορισμούς και δυνατότητες των περιβαλλόντων δράσης είναι ο συνεχής εσωτερικός απολογισμός όπως και η συνταγματική εκτύλιξη της διαδραστικής κατάστασης καθώς ο φορέας Α αντιδρά στη στρατηγική του φορέα Β και αντιστρόφως (Μουζέλης, 2010:328).

Σύμφωνα με τον Λάβδα (2004), η σκοπιά του ατόμου ως ορθολογικού δρώντος αναδείχτηκε στις κοινωνικές επιστήμες ιδιαίτερα με τη θεωρία της ορθολογικής επιλογής. Η θεωρία της ορθολογικής επιλογής εκκινά από την αντιμετώπιση μιας βασικής αδυναμίας των παραδοσιακών πολιτικο-επιστημονικών προσεγγίσεων στις ομάδες συμφερόντων επισημαίνοντας ότι το συμπέρασμα για τη δράση των ατόμων είναι ανασφαλές: *«Εάν πρόκειται για ομάδες που επιδιώκουν συλλογικά οφέλη, τότε τα άτομα θα τείνουν να επαφίενται στις προσπάθειες των άλλων (free riding) και να αποφεύγουν τα κόστη που συνεπάγεται η συμμετοχή (χρόνος, ενέργεια, ενδεχομένως οικονομική επιβάρυνση, κλπ). Αυτό ισχύει διότι τα άτομα αυτά θα μπορέσουν να απολαύσουν τα αποτελέσματα της δραστηριότητας των ομάδων είτε συμμετείχαν είτε απείχαν»* (Olson 1965, όπ. αν. στο Λάβδα, 2004:60). Σύμφωνα με τον Olson και τους μαθητές του, το κρίσιμο σημείο για την επιβίωση των ομάδων που επιδιώκουν

συλλογικά οφέλη είναι η παροχή και ορισμένων επιλεγμένων ωφελειών (selective benefits) μόνον στα μέλη (Λάβδας, 2004:60).

Η εξηγητική σύνδεση της πράξης του δρώντος με το θεωρούμενο από τον ίδιο τον δρώντα ως συμφέρον του «προϋποθέτει, πέρα από τις μεθοδολογικές και διαδικαστικές επιτυχίες, και ένα συγκεκριμένο είδος δρώντος: μιας ορισμένης εκδοχής του ορθολογικού υποκειμένου, το οποίο συγκεκριμενοποιεί τα συμφέροντά του, τα εξειδικεύει ως στόχους και στη συνέχεια προβαίνει σε μεγιστοποιητικές στρατηγικές υλοποίησής τους» (Λάβδας, 2004:51). Η προσπάθεια να εμπλέξουμε την έννοια των συμφερόντων στον ορισμό της εξουσίας, προϋποθέτει απαραίτητα «τη διευκρίνιση, κατά πόσον αναφερόμαστε σε κάποια αντίληψη περί «πραγματικών συμφερόντων», με τις δυσκολίες που αυτό συνεπάγεται, ή περιοριζόμαστε σε μια περιγραφική προσέγγιση των περί συμφερόντων αντιλήψεων που δίνουν οι ίδιοι οι δρώντες, με τους μεθοδολογικούς κινδύνους που έχει και αυτή η επιλογή» (Λάβδας, ό.π.).

6. Τα στάδια της έρευνας και η Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία (ΕΘΘ)

Είναι σαφές ότι το μοντέλο ανάλυσης που εισηγούμαστε, επιβάλλει την ισορροπία ανάμεσα στην αναζήτηση ερμηνειών τόσο στο εξωσυστημικό-μακροκοινωνικό πεδίο όσο και στον ενδοσυστημικό-μικροκοινωνικό χώρο. Όπως αναφέρει και ο Παπαδάκης, «η ευελιξία του ερμηνευτικού μοντέλου μας συνίσταται στο να μην επιδιώκει ο ερευνητής να προ-αποφασίσει αν τα επισυμβαίνοντα εντός του εκπαιδευτικού συστήματος ή εκτός αυτού έχουν μεγαλύτερη σημασία, προκρίνοντας ανάλογες ερμηνευτικές προτεραιότητες. Αντίθετα, οφείλει να επιτρέψει στα ίδια τα τεκμήρια-δεδομένα να επιβάλλουν τις προτεραιότητές τους, χωρίς την προσφυγή σε παραδεδεγμένες αλήθειες» (Παπαδάκης, 2003:262).

Μιας τέτοιας μορφής κατανόηση παραμένει εκ των πραγμάτων προσανατολισμένη τόσο στα συνολικά όσο και στα ειδικά και κατά περίπτωση αποτελέσματα της μεταρρύθμισης. Κι αυτό δεν είναι μόνο χρήσιμο, είναι κυρίως επιβεβλημένο. Για παράδειγμα, σε μια μακρο-ιστορική έρευνα για τον ρόλο της εξουσίας στη διαμόρφωση και υλοποίηση κρατικών πολιτικών στην εκπαίδευση δεν θα ήταν επαρκής μια προσέγγιση που θα εστίαζε στα αποτελέσματα των μεταρρυθμίσεων γενικά ως προς το θέμα της εξουσίας, παραγνωρίζοντας τα αποτελέσματά της

που αφορούν ειδικά την κατάτμηση αλλά και σφαίρωση των εξουσιών σε κάθε εξεταζόμενο μεταρρυθμιστικό επεισόδιο (Παπαδάκης, 2003:262-263).

Συνεπώς, «η μετάβαση από τα εμπειρικά δεδομένα σε θεωρητικές έννοιες και κατηγορίες θα πραγματοποιηθεί σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής έρευνας, στον βαθμό που αυτού του είδους η έρευνα αποτελεί μια ανοικτή, ευέλικτη και μετασχηματιζόμενη διαδικασία» (Τσιώλης, 2014:49). Στη συνέχεια, ο ερευνητής οφείλει να επιλέξει τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα αξιοποιήσει για την ανάλυση και την ερμηνευτική προσέγγιση των δεδομένων της έρευνάς του. Η επιλογή του «προσδιορίζεται από την θεωρητική προσέγγιση που υιοθετεί, τον τύπο των ερευνητικών ερωτημάτων καθώς και το είδος του υλικού που έχει παραγάγει» (Τσιώλης, 2014:61).

Η μέθοδος που υιοθετούμε στη δική μας έρευνα είναι η *Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία* (*Grounded Theory*) η οποία αποτελεί μια μεθοδολογική πρόταση που αποσκοπεί στην παραγωγή θεωρίας μέσου βεληνεκούς¹⁶ σχετικά με το εκάστοτε ερευνητικό αντικείμενο. Θεμελιώνεται σε εμπειρικά δεδομένα, τα οποία συλλέγονται και αναλύονται με συστηματικό τρόπο. Η θεωρία αναπτύσσεται σταδιακά κατά τη διάρκεια της εμπειρικής έρευνας και μέσω της συνεχούς αλληλοτροφοδότησης των διαδικασιών της ανάλυσης και της παραγωγής δεδομένων.

Ως ειδοποιά χαρακτηριστικά της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας (ΕΘΘ) λογίζονται τα εξής:

«(α) η εφαρμογή της κωδικοποίησης (*coding*), όχι ως τεχνικής μιας απλής ταξινόμησης ή οργάνωσης των δεδομένων, αλλά ως διαδικασίας εννοιολόγησης και θεωρητικοποίησης,

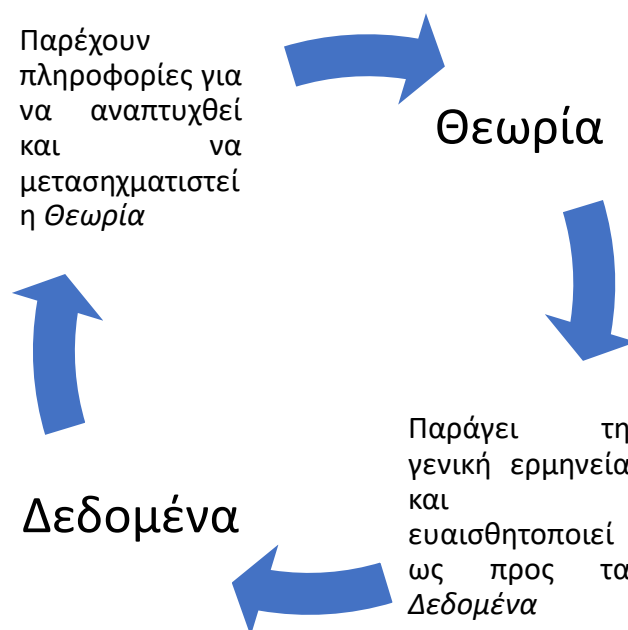
(β) η θεωρητική δειγματοληψία (*theoretical sampling*) ως στρατηγική επιλογής περιπτώσεων, η οποία συμβαδίζει με την παραγωγή και την ανάλυση των δεδομένων και αντλεί από αυτές,

¹⁶ Με την έννοια «θεωρία μέσου βεληνεκούς» (*middle range theory*) ο Merton διαχώριζε αυτό το επίπεδο θεωρητικής αφάιρεσης από τις «μεγάλες θεωρίες» (*grand theories*) – που επιχειρούν με συστηματικό και ενιαίο τρόπο να προβούν σε καθολικές αποφάνσεις σχετικά με την κοινωνική δράση, την κοινωνική οργάνωση και την κοινωνική μεταβολή – και από τις περιορισμένες ερευνητικές υποθέσεις που επαληθεύονται εμπειρικά αλλά δεν επαρκούν για να συγκροτήσουν θεωρητικά συστήματα (Τσιώλης, 2014:73-74).

(γ) η μέθοδος της διαρκούς σύγκρισης (*constant comparison method*), που αποτελεί τη βάση για την κατασκευή εννοιών και την παραγωγή της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας μέσω μιας προϊούσας αφαιρετικής διαδικασίας.» (Τσιώλης, 2014:77-78).

Ο χαρακτηρισμός «διαρκής σύγκριση» επισημαίνει ότι «η συγκριτική αντιπαραβολή διαρκεί σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και αφορά τόσο τη σύγκριση των δεδομένων μεταξύ τους όσο και τη σύγκριση των διαμορφούμενων κατηγοριών (και των ιδιοτήτων τους) με τα δεδομένα.» (Τσιώλης, ό.π.).

Προκειμένου να συνδέσει ο ερευνητής τις θεωρητικές προκατανοήσεις του με την εμπειρική διερεύνηση στα πλαίσια της ΕΘΘ, προσεγγίζει το ερευνητικό πεδίο με ένα προκαταρκτικό εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο το οποίο μετεξελίσσεται και επεκτείνεται βάσει της επεξεργασία των παραγόμενων δεδομένων, σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα:



Γράφημα 4: Παραγωγή θεωρίας σύμφωνα με το μοντέλο της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας
(Τσιώλης, 2014:84)

Η Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία αξιοποιεί τις αρχές του υποθετικού συλλογισμού και ειδικότερα της λογικής της απαγωγής η οποία συστηματοποιεί τις διαδικασίες της

«ανακάλυψης». Συγκεκριμένα, τα βήματα της διαδικασίας αυτής μπορούν να περιγραφούν ως εξής:

«(α) Ο ερευνητής προβαίνει σε έναν προκαταρκτικό ορισμό του θέματος ή προβλήματος και κατασκευάζει μια πρώτη μορφή εξήγησης (οι θεωρητικές του προκατανοήσεις, προερχόμενες είτε από τη σχετική βιβλιογραφία είτε από την καθημερινή γνώση και την κοινή λογική, λειτουργούν ευρετικά ως προς αυτό).

(β) Με βάση την εξήγηση που προτείνει, διατυπώνει υποθέσεις σχετικά με τις συνέπειες που θα πρέπει να ακολουθούν για να ισχύει η εξήγηση. Στη συνέχεια παράγει με συστηματικό τρόπο νέα δεδομένα, τα οποία εξετάζει ώστε να ελέγξει αν επαληθεύονται οι υποθέσεις του.

(γ) Αν τα παραγόμενα δεδομένα και η υπόθεση δεν ταιριάζουν τότε:

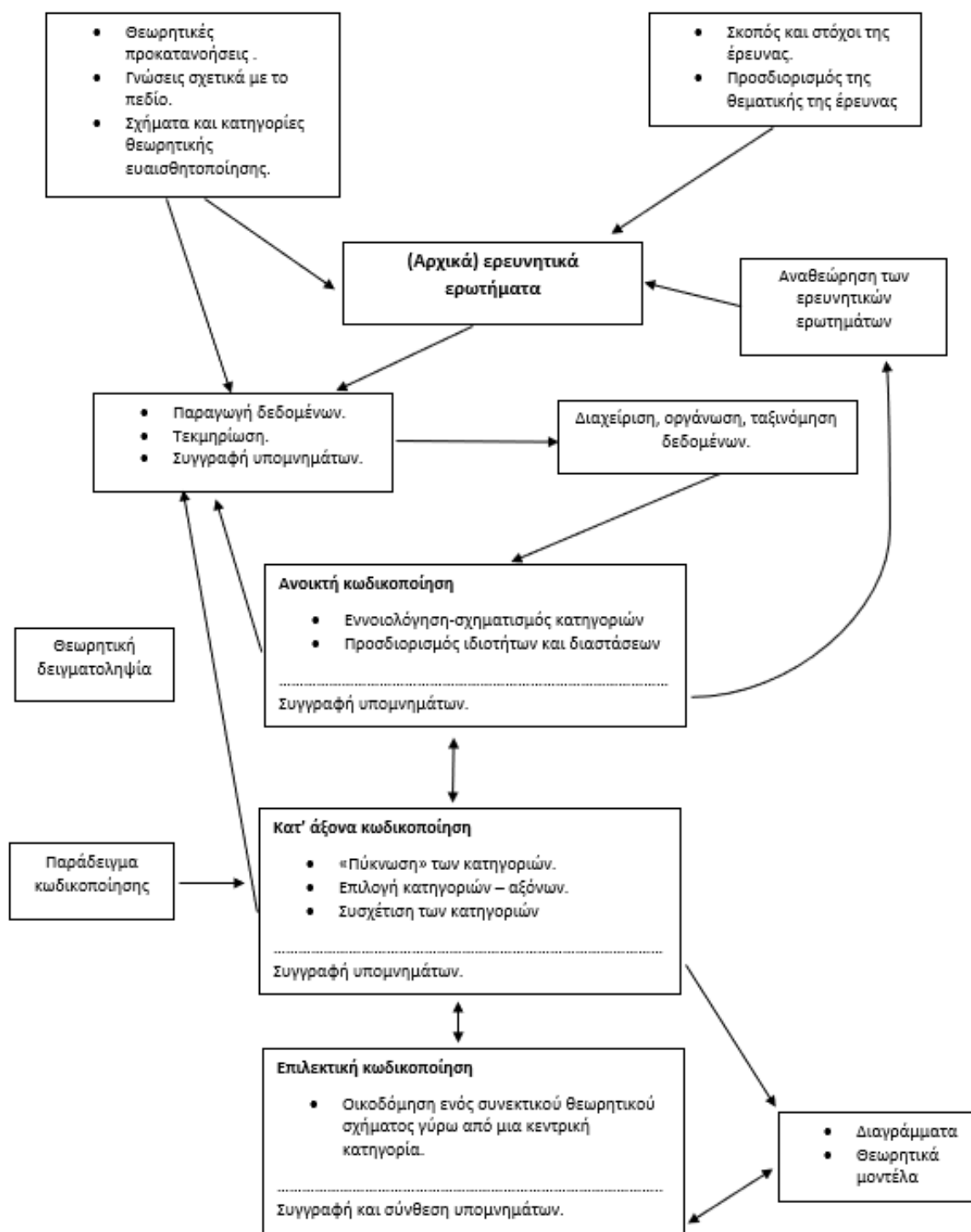
- είτε διατηρείται ο αρχικός κανόνας (εξήγηση), ο οποίος όμως εκλεπτύνεται και ταυτόχρονα διευρύνεται το πεδίο διερεύνησης ή ο ερευνητικός προσανατολισμός,

- είτε το υπό διερεύνηση θέμα ή πρόβλημα επαναπροσδιορίζεται και οριοθετείται (επαναδιατυπώνεται ο κανόνας σε μια νέα εκδοχή).

(δ) Παράγονται νέα δεδομένα (περιπτώσεις) που αναμένουμε να καλύψουν όλες τις διαφορετικές εκφάνσεις του φαινομένου και άρα να εκλεπτύνουν και να διαφοροποιήσουν το σύστημα των κατηγοριών, των ιδιοτήτων τους και των μεταξύ τους σχέσεων.

(ε) Η διαδικασία παραγωγής και ανάλυσης δεδομένων (περιπτώσεων) συνεχίζεται με τη συσχέτιση των δεδομένων με τις θεωρητικές κατηγορίες έως ότου να μη βρίσκονται πια περιπτώσεις που ωθούν τον ερευνητή στο να μεταβάλει τις θεωρητικές του κατηγορίες και σχήματα, παρότι αναζητούνται τέτοιες («αρνητικές» ή «αποκλίνουσες») περιπτώσεις ενδεδειγμένα και συστηματικά. Τότε ο ερευνητής μπορεί να ισχυρισθεί ότι έφθασε σε σημείο «θεωρητικού κορεσμού» και να σταματήσει την έρευνα.» (Τσιώλης, 2014:91-94).

Η παραπάνω απαγωγική λογική συγκεκριμενοποιείται με την Ε.Θ.Θ. διαπερνώντας τον τρόπο διάρθρωσης και εξέλιξης της συνολικής ερευνητικής διαδικασίας σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα:



Γράφημα 5: Η διάρθρωση της ερευνητικής διαδικασίας σύμφωνα με την Ε.Θ.Θ. (Τσιώλης, 2014:96)

Το Υπουργείο Παιδείας και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ως φορείς δράσης κατά την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1996-2023

Η Ε.Θ.Θ. περιλαμβάνει τρία στάδια κωδικοποίησης (*coding*) του ερευνητικού υλικού: την ανοικτή κωδικοποίηση, την κατ' άξονα κωδικοποίηση και την επιλεκτική κωδικοποίηση (Κολυμπάρη, 2020· Τσιώλης, 2014).

7. Τα στάδια της έρευνας

Κατόπιν των ανωτέρω, καταλήγουμε στη δική μας έρευνα να παρουσιάζουμε για κάθε μεταρρυθμιστική στιγμή αρχικά τις θεσμικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο, όπως αποτυπώνονται στις βιβλιογραφικές πηγές. Η σειρά της παρουσίασής μας είναι η εξής:

- Το διεθνές πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο (θεσμικές και διανεμητικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο)
- Το εγχώριο πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο (θεσμικές και διανεμητικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο)
- Το εγχώριο εκπαιδευτικό συγκείμενο (θεσμικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο)

Σύμφωνα με την Αργυροπούλου, η έννοια του συγκείμενου αφορά «το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί ένας οργανισμός και τις επιδράσεις που δέχεται. Τα στοιχεία αυτά είναι το εκάστοτε οικονομικό πλαίσιο (πολιτικές τάσεις, θεωρήσεις), οι κυρίαρχες επιστημονικές θεωρίες για την οργάνωση τη διοίκηση και τα «βέλτιστα» οικονομικά μοντέλα, που βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση με το οικονομικό πλαίσιο (συχνά δε υπαγορεύονται, παράγονται κατά παραγγελίαν ή αναντροφοδοτούνται από αυτό), ο τύπος διοικητικής διάρθρωσης (συγκεντρωτισμός-αποκέντρωση), οι θεσμοί κι η κουλτούρα, δηλαδή, το σύνολο των πολιτιστικών και πολιτισμικών στοιχείων ενός τόπου, αλλά κι οι αξίες κι η «ηθική» που παράγεται από αυτό» (Αργυροπούλου, 2015:77). Η περαιτέρω εξέταση των διαστάσεων του συγκείμενου «λαμβάνει τη μορφή μιας ανεστραμμένης πυραμίδας, καθώς ακολουθεί κατιούσα πορεία, από το υπερ-επίπεδο προς το μικρο-επίπεδο» (Αργυροπούλου, 2015:78).

Στη συνέχεια, αξιοποιώντας τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, μελετούμε και κωδικοποιούμε για κάθε μεταρρύθμιση:

α) Τις συμβολικές/πολιτισμικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο. Αυτές προκύπτουν από τους λόγους των δύο φορέων δράσης όπως αυτοί εκφέρονται:

- Στην εκπαιδευτική νομοθεσία κατά την περίοδο που εξετάζουμε. Αυτή περιλαμβάνει τους Νόμους, τις Εισηγητικές τους Εκθέσεις, τις Δημόσιες Διαβουλεύσεις τους, τα Προεδρικά Διατάγματα και τις Υπουργικές Αποφάσεις που καθορίζουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά την περίοδο που εξετάζουμε (βλ. Παράρτημα 1).
- Στις ανακοινώσεις και τα Δελτία Τύπου του Υπουργείου Παιδείας.
- Στο «Διδασκαλικό Βήμα», το έντυπο μέσω του οποίου η Ομοσπονδία δημοσιεύει κάθε γραπτή - κι επομένως επίσημη - εγκύκλιο, απόφαση, τοποθέτηση, αναφορά, προκήρυξη, διακήρυξη, θέση και πρότασή της.

Έγινε συλλογή κειμένων από πρωτογενείς πηγές που αφορούσαν τις προτάσεις και τις θέσεις της Ομοσπονδίας πάνω στο θέμα που μας ενδιαφέρει και ακολουθήθηκε χρονολογική σειρά. Τα νομοθετικά κείμενα που αφορούν την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, από το 1996 μέχρι και σήμερα παρατίθενται στον Πίνακα 4.

Νομοθετικό κείμενο	Χρονολογία	Περιγραφή
N. 2525	1997	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
Σχ. Π.Δ.	1998	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
Υ.Α. Δ2-1938	1998	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
Π.Δ. 140	1998	Παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης
Εγκ. Γ2- 4791	1998	Διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου
N. 2986	2002	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
Σχ. Υπ. Απ.	2003	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης
N. 3848	2010	«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»

Το Υπουργείο Παιδείας και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ως φορείς δράσης κατά την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1996-2023

Εγκ. Γ1- 37100	2010	Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας
Εγκ. Γ1- 14841	2012	«Προετοιμασία -Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου- Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων»
Π.Δ. 152	2013	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
Εγκ. Γ1- 190089	2013	«Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 - Διαδικασίες»
Υ.Α. Γ1- 30972	2013	Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης
N. 4547	2018	Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις
Υ.Α.. 1816/ΓΔ4	2019	Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων
N. 4692	2020	Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων
N.4823	2021	Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων

Πίνακας 4: Νομοθεσία Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021)

β) Τις *διαδραστικές* δομές στο *συνταγματικό* επίπεδο. Αυτές περιλαμβάνουν τις *στρατηγικές* και τις *πρακτικές* των δύο φορέων δράσης και αποτυπώνονται:

- Στις ανακοινώσεις και τα Δελτία Τύπου του Υπουργείου Παιδείας,
- Στο «Διδασκαλικό Βήμα» της Δ.Ο.Ε.

Αρχικά ορίστηκαν *κριτήρια ανάλυσης* ως κομβικοί λεκτικοί/γλωσσικοί *δείκτες* με τα οποία αξιολογήθηκαν τα τεκμήρια. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των κριτηρίων που επιλέγονται για τον προσδιορισμό και τη μέτρηση ενός ερωτήματος, τόσο πιο έγκυρος και αξιόπιστος είναι ο προσδιορισμός αυτός (Αποστολοπούλου, 2016:62).

Τα κριτήρια αυτά αφορούν τις επιμέρους *φάσεις συνδιαλλαγής* μεταξύ των φορέων δράσης από την πρώτη δημοσίευση ενός νόμου, σχεδίου Π.Δ. μέχρι την ψήφιση (ή όχι) της νομοθεσίας στη Βουλή. Η συγκεκριμένη διάκριση θα μας δώσει τη δυνατότητα να αναλυθούν τα περιεχόμενα επικοινωνίας και να αποτυπωθούν πιθανές σχέσεις τόσο στο μικρο-επίπεδο, όσο και στο μακρο-επίπεδο. Η επιλογή αυτή, επίσης, ικανοποιεί την ιστορικο-συγκριτική διάσταση στην έρευνα και δίνει τη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε την εξέλιξη θέσεων, απόψεων και αιτημάτων.

Τα κριτήρια αυτά προκύπτουν: α) από την ανάλυση που πραγματοποιήσαμε στο Θεωρητικό μας Πλαίσιο, β) από νέες κατηγορίες κριτηρίων που προέκυψαν κατά την ανάλυση του περιεχομένου. Έτσι, για κάθε είδους δομή τα κριτήρια που χρησιμοποιούμε μας είναι:

α) Για τις συμβολικές/πολιτισμικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο:

ΣΥΜΒΟΛΙΚΗ ΔΟΜΗ	ΔΕΙΚΤΗΣ
Νεωτερικότητα/Φιλελευθερισμός/Ατομισμός	Προσαρμοστικότητα, ευελιξία, Κοινωνία της Γνώσης, μαθητική αυτονομία, Μόνιμοι Αξιολογητές, οικονομική ανάπτυξη, παραγωγικότητα, πολυπολιτισμική κοινωνία.
Παράδοση/Έθνος/Πολιτισμός	Ελληνική γλώσσα, ιστορική παράδοση, Ελληνισμός
Κορπορατισμός	Συγκεντρωτισμός, κρατισμός

Απόρριψη, Αρνητισμός	Κατάργηση, καταγγελία, μονομερείς αποφάσεις
Δομισμός/Σοσιαλισμός	Συλλογικότητες, Συμβούλια, Δομές

Πίνακας 5: Συμβολικές/Πολιτισμικές Δομές στο Παραδειγματικό Επίπεδο

β) Συνθέτοντας τις προσεγγίσεις που αναφέραμε σε προηγούμενη παράγραφο¹⁷, στο ερμηνευτικό μας πλαίσιο θα αξιοποιήσουμε τις προσεγγίσεις του Levy (1977, όπ. αν. στο Λάβδας, 2004) και του Schroder (2013) για να συνθέσουμε μία τυπολογία την οποία θεωρούμε καταλληλότερη για την ανάλυση των διαδραστικών δομών στο συνταγματικό επίπεδο, ως εξής:

ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ
Νομοθεσία
Πρόκληση δικαστικών αποφάσεων
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
Πληροφόρηση
Ενθάρρυνση-παρότρυνση
Συνεργασίες
Μέσα
ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ
Διαπραγμάτευση
Διαμαρτυρία/Ακτιβισμός
Άρνηση συνεργασίας

Πίνακας 6: Διαδραστικές Δομές στο Συνταγματικό Επίπεδο

¹⁷ Βλ. παρ.4: «Μεθοδολογία της διάδρασης μεταξύ των φορέων», στην παρούσα εργασία.

Στη συνέχεια περνάμε στα τεκμήρια όπου έγινε κωδικοποίηση των δεδομένων *κατ' άξονα (axial coding)*. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τον χωρισμό κάθε τεκμηρίου σε τμήματα και την απόδοση σε αυτά τα τμήματα κωδικών (Creswell, 2011• Τσιώλης, 2014). Για τον σκοπό αυτό, δημιουργήσαμε έναν Πίνακα Αποδελτίωσης/Κωδικοποίησης για κάθε τεκμήριο – με βάση τα κριτήρια/δείκτες που τέθηκαν – προκειμένου να καταγράψουμε τις συγκεκριμένες φράσεις-κλειδιά που θα υποστηρίζουν τους κωδικούς, έτσι ώστε να κατορθώσουμε να τις ερμηνεύσουμε. Κατά τη διαδικασία αυτή, *«θεωρητικά σχήματα αναπτύσσονται και θεμελιώνονται προοδευτικά στα δεδομένα που προκύπτουν από τη συνεχή αλληλεπίδραση συλλογής και ανάλυσης»* (Τσιώλης, 2014:80).

Η σύνθεση των παραπάνω μας απέδωσε στοιχεία σχετικά με τον χαρακτήρα της επικοινωνίας μεταξύ των φορέων δράσης. Εκτός, δηλαδή, από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τα περιεχόμενα επικοινωνίας μεταξύ των συνδιαλεγόμενων μερών, επιχειρείται να αποτυπωθεί το μοτίβο των γεγονότων και να αναζητηθεί το «ερέθισμα» που προκαλεί μια συγκεκριμένη στάση. Μελετάται το κυρίαρχο διαπραγματευτικό πλαίσιο, τα σημεία συμφωνίας, ή μη, ανάμεσα στις δύο εξεταζόμενες περιόδους και οριστικοποιούνται ορισμένες γενικές κατηγορίες που συμπυκνώνουν τα βασικά ευρήματα της έρευνας.

Έτσι, στο τελικό στάδιο της *επιλεκτικής κωδικοποίησης (selective coding)* γίνεται προσπάθεια *ολοκλήρωσης (integration)* της θεωρίας, η διαμόρφωση, δηλαδή, ενός συνεκτικού θεωρητικού σχήματος που αξιοποιεί και ενσωματώνει τις βασικές κατηγορίες, το πλέγμα των σχέσεων και ερμηνεύει το αντικείμενο της έρευνας. Για τον σκοπό αυτό, ομαδοποιήσαμε όλους τους παρόμοιους κωδικούς και σχηματίσαμε κατηγορίες. Πρόκειται *«για τη μετατροπή των εννοιών, που προέκυψαν από την έρευνα, σε υποθετικές προτάσεις»* (Κολυμπάρη, 2020:145).

8. Το υλικό της έρευνας

8.1.Οι φορείς δράσης

Οι φορείς δράσης που θα εξετάσουμε ως προς την εμπλοκή τους στην εξέλιξη της μεταρρύθμισης για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου είναι το *Υπουργείο Παιδείας*

και *Θρησκευμάτων* και η *Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.)*¹⁸. Πρόκειται για δύο μακρο-φορείς όπως τους ορίσαμε στο Θεωρητικό Πλαίσιο της εργασίας μας, δηλαδή για συλλογικούς φορείς δράσης οι οποίοι είναι σε θέση να επιφέρουν κοινωνικούς μετασχηματισμούς καθώς λαμβάνουν αποφάσεις που έχουν ευρύτερες συνέπειες από άποψη χρόνου και χώρου.¹⁹

Με τον ορισμό του *Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.)* ως φορέα δράσης εννοούμε, ειδικότερα, την πολιτική του ηγεσία, δηλαδή τους υπουργούς και τους υφυπουργούς οι οποίοι ως κύριο και θεσμικό χώρο έκφρασης έχουν το Κοινοβούλιο. Σύμφωνα με τον Φωτεινό, «οι πολιτικοί είναι αυτοί που τελικά νομοθετούν και με τις αποφάσεις τους ρυθμίζουν τη συγκρότηση, αναπαραγωγή και μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών δομών. Με βάση την προσωπική τους άποψη και θέση απέναντι στο ζήτημα της εκπαίδευσης, παρέχουν (κυρίως στις κρίσιμες – μεταρρυθμιστικές- περιόδους) τον εκλογικευτικό λόγο για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (και μέσω αυτού του εκλογικευτικού λόγου επηρεάζουν τη στάση της κοινωνίας απέναντι στη εκπαίδευση) (Φωτεινός, 2004:326). Έτσι, από τη μια έχουμε τον εκλογικευτικό λόγο τους, και από την άλλη τη νομιμοποιητική πράξη τους, στοιχεία που

¹⁸ Προφανώς, το σύνολο των μακρο-φορέων που εμπλέκονται στην ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών δομών κατά το διάστημα που εξετάζουμε είναι πολύ περισσότεροι. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε: Την Κυβέρνηση, το Κοινοβούλιο, τα πολιτικά κόμματα, την Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, την ΟΙΕΛΕ (Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδος), τον ΣΙΣ (Σύνδεσμος Ιδιωτικών Σχολείων), την ΠΕΣΣ (Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων), τα Πανεπιστήμια, την ΑΣΓΜΕ (Ανώτατη Συνομοσπονδία Γονέων Μαθητών Ελλάδας), τα Ινστιτούτα τα οποία λειτουργούν ως «δεξαμενές σκέψης» και εκπονούν επιστημονικές μελέτες για τα εκπαιδευτικά θέματα, όπως το ΙΕΠ, η ΔΙΑΝΕΟΣΙΣ, το ICAP, η ΑΔΙΠΠ.Δ.Ε, το ΕΛΛΙΑΜΕΠ, η Ελληνική Ένωση Τραπεζών, η Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, το Γραφείο Προϋπολογισμού της Βουλής, ο Επιθεωρητής Δημόσιας Διοίκησης, το ΚΕΦΙΜ, το Ινστιτούτο Δημοκρατίας «Κωνσταντίνος Καραμανλής», η Τράπεζα της Ελλάδος, το Ινστιτούτο «Νίκος Πουλαντζάς», καθώς επίσης και θρησκευτικούς φορείς οι οποίοι αρθρώνουν λόγο και λαμβάνονται επίσημα υπόψη, όπως η Εκκλησία της Ελλάδος.

¹⁹ Όπως επίσης αναλύσαμε στο Θεωρητικό Μέρος, στη μεταρρύθμιση εμπλέκονται και αρκετοί *μεγα-φορείς*, δηλ. μεμονωμένα άτομα τα οποία κατέχουν στον κοινωνικό καταμερισμό και της ειδικής συνάρθρωσής τους με κέντρα ή δομές εξουσίας (όπως π.χ. μια θέση στελέχους σε υπουργείο, η πανεπιστημιακή έδρα) είτε έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν το «λόγο» τους δημόσια, ή τους «παρέχεται» η δυνατότητα λόγου μέσα σε συγκεκριμένα όργανα. Ο «λόγος» που διατυπώνουν είναι ισχυρός, εφόσον μπορεί να αποτελέσει τόσο μια πρόταση «ανάγνωσης» (αναγνώρισης) της πραγματικότητας, όσο και τη νομιμοποιητική αρχή για τις εκάστοτε επιλογές (εν προκειμένω σε σχέση με την εκπαίδευση), ή ακόμα μπορεί να παρέχει τα εκλογικευτικά επιχειρήματα για την εδραίωση (δηλαδή, τη συναινετική αποδοχή) μιας πολιτικής επιλογής. Ως παραδείγματα *μεγα-φορέων*, μπορούμε να αναφέρουμε τους Υπουργούς Παιδείας από το 1996 έως σήμερα (βλ. Παράρτημα 2) .

(σχεδόν πάντα) αλληλοσυμπληρώνονται αρμονικά. Οι κοινοβουλευτικοί λόγοι (οι οποίοι καταγράφονται επισήμως στα Πρακτικά των Συνεδριάσεων του Κοινοβουλίου), οι Εισηγητικές Εκθέσεις και τα νομοθετικά κείμενα αποτελούν το μέσο έκφρασης της βούλησης του πολιτικού κόσμου. *«Οι εκλογικευτικοί λόγοι παρουσιάζονται κυρίως στις συνεδριάσεις της Βουλής και στις Εισηγητικές Εκθέσεις, στις οποίες αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους εισάγεται ένα καινούργιο νομοθετικό κείμενο, ποιες ανάγκες εξυπηρετεί και ποια προβλήματα του παρελθόντος επιδιώκει να επιλύσει»* (Φωτεινός, ό.π.).

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) αποτελεί την Ένωση όλων των Συλλόγων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ελλάδας και εξωτερικού. Είναι Δευτεροβάθμιο συνδικαλιστικό όργανο και συγκροτείται από τους Συλλόγους Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που είναι μέλη της ή θα συσταθούν νόμιμα σε όλη τη χώρα και θα γίνουν μέλη της και που έχουν μέλη τους δασκάλους και νηπιαγωγούς και όποιους άλλους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (όπως ενδεικτικά: μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) στα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μπορούν να γίνουν μέλη της Δ.Ο.Ε., ύστερα από έγκριση Γενικής Συνέλευσης, Σύλλογοι Ελλήνων εκπαιδευτικών του εξωτερικού, εφόσον η πλειοψηφία των μελών τους είναι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Καταστατικό Δ.Ο.Ε., άρ. 1 και 4).

Η Δ.Ο.Ε. ιδρύθηκε το 1922. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής της, ωστόσο, και παρά τις όποιες αντιξοότητες, διαφάνηκε πως η Δ.Ο.Ε. εκτός από τα μισθολογικά συμφέροντα των μελών της συνέβαλε και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021:138).

Όπως αναφέρει ο Φωτεινός, *οι εκπαιδευτικοί εν γένει (λόγω της θέσης τους στην εκπαιδευτική δομή και της λειτουργίας τους σ' αυτόν το δομικό χώρο) έχουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή και αποτελεσματική (και αντιθέτως: στην ανεπιτυχή και αναποτελεσματική) εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Έτσι, πέρα από την ανάμειξή τους στη διαβούλευση πριν από κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, έχουν και σημαντικό μερίδιο (ίσως το πιο σημαντικό) στην εφαρμογή της* (Φωτεινός, 2004:325).

8.2. Τα τεκμήρια

Στην έρευνα ως υλικό ανάλυσης και επεξεργασίας αξιοποιήθηκαν τα εξής τεκμήρια:

1. Η εκπαιδευτική νομοθεσία κατά την περίοδο που εξετάζουμε. Αυτή περιλαμβάνει τους Νόμους, τις Εισηγητικές τους Εκθέσεις, τις Δημόσιες Διαβουλεύσεις τους, τα Προεδρικά Διατάγματα και τις Υπουργικές Αποφάσεις που καθορίζουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά την περίοδο που εξετάζουμε (βλ. Παράρτημα 1).
2. Οι ανακοινώσεις και τα Δελτία Τύπου του Υπουργείου Παιδείας.
3. Τα πρακτικά των Γενικών Συνελεύσεων, οι ανακοινώσεις και τα δελτία τύπου της Δ.Ο.Ε.
4. Τα άρθρα του «Διδασκαλικού Βήματος».

ΣΤ. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ – ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1. Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΑΡΣΕΝΗ

1.1. Διεθνείς θεσμικές και διανεμητικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο: Το διεθνές πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο

Η Ευρώπη κατά τη δεκαετία του '90 εισήλθε σε μια νέα φάση ενοποίησης: Προχώρησε στην εφαρμογή του προγράμματος της εσωτερικής αγοράς με στόχο το περαιτέρω άνοιγμα των εθνικών αγορών και τη ρυθμιστική αναδιάρθρωση, καθίδρυσε την Οικονομική και Νομισματική Ένωση (ΟΝΕ) με την προβλεπόμενη σ' αυτή δημοσιονομική πειθαρχία, αύξησε σημαντικά τους πόρους για την πολιτική συνοχής (Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης – ΚΠΣ) και κατέληξε το 2000 σε μια στοιχειώδη μεταρρυθμιστική «συναίνεση», η οποία συνοψίστηκε στη *Στρατηγική της Λισαβόνας* (ΣτΛ 2000 και 2005) (Καζάκος, 2010: 55-56). Αυτές οι πολιτικές «*αφαιρούσαν το έδαφος για λαϊκίστικες πρακτικές και απαιτούσαν μεταρρυθμίσεις ευρείας κλίμακας και συνετή δημοσιονομική πολιτική*» (Καζάκος, 2010:43).

Στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική η αξιολόγηση αποτελεί προτεραιότητα η οποία εδράζεται στην βασική παραδοχή ότι μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών αλλά και της γενικότερης ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι κοινά αποδεκτό ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση σε απόλυτη συμφωνία με άλλους υπερεθνικούς οργανισμούς Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΟΣΑ), προκρίνει και προτείνει την αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών οργανισμών. Στη λογική αυτή προτείνει στα κράτη – μέλη την υιοθέτηση κοινών δεικτών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Απόρροια των παραπάνω είναι και «*η θεσμοθέτηση διαδικασιών αλλά και αρχών σε υπερεθνικό αλλά και εθνικό επίπεδο (ενδεικτικά OF.ST.ED., Q.A.A.), οι οποίοι αξιολογούν, ελέγχουν και αποτιμούν την αποτελεσματικότητα, την ποιότητα συμβάλλοντας έτσι και στο αίτημα για λογοδοσία των εκπαιδευτικών συστημάτων*» (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021: 139).

1.2. Εγχώριες θεσμικές και διανεμητικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο: Το εγχώριο πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο

Στο πολιτικό και οικονομικό πεδίο, παρατηρείται η τάση για απελευθέρωση/φιλελευθεροποίηση παραδοσιακών πολιτικών δυνάμεων, με την υπέρβαση του μοντέλου «κόμματος-ιδεολογία». Η διακυβέρνηση της χώρας από τις κυβερνήσεις του Κώστα Σημίτη ονομάστηκε «περίοδος εκσυγχρονισμού» και οριστικοποίησε την εγκατάλειψη των πολιτικών της δεκαετίας του '80. (Καζάκος, 2010:43). Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Κ. Σημίτης: *«πεποίθησή μου ήταν ότι το ΠΑΣΟΚ έπρεπε να ακολουθήσει ριζικά διαφορετικό τρόπο δουλειάς απ' ό,τι τα παραδοσιακά ελληνικά κόμματα... Μια τέτοιου τύπου οργάνωση αποτελούσε σημαντική απόκλιση από τα προχρονικά και πελατειακά πρότυπα, τα αρχηγικά δίκτυα και τις αδιαφανείς διαδικασίες επιλογής υπευθύνων, που κυριαρχούσαν στα παραδοσιακά κόμματα»* (Σημίτης, 2005: 22).

Θεμέλιο του εκσυγχρονιστικού του προγράμματος ήταν ότι η Ελλάδα έπρεπε να προχωρήσει σε αναγκαίες αντιπαραθέσεις και επιβεβλημένες ρήξεις. Σύμφωνα με τον Κ. Σημίτη, *«ο εκσυγχρονισμός επιβάλλει να δημιουργήσουμε μια κοινωνία με δυνάμεις που αναγνωρίζουν και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματά της... Ο εκσυγχρονισμός δεν έχει ημερομηνία λήξης. Είναι μια διαρκής πολιτική – κοινωνική διεργασία, της οποίας το αντικείμενο καθορίζεται σε κάθε συγκεκριμένη ιστορική στιγμή με βάση τις αξίες και τις μόνιμες και τις μόνιμες επιδιώξεις μας. Αυτές είναι κυρίως η επέκταση της δημοκρατίας, η κοινωνική δικαιοσύνη, η συνεχής διεύρυνση των δυνατοτήτων του ατόμου και μια ζωή με ολοένα λιγότερη αλλοτρίωση και καταπίεση.... Αποτελεί εργαλείο δράσης για την αλλαγή της κοινωνίας»* (Σημίτης, 2005: 44-45).

Ο εκσυγχρονισμός έγινε ταυτόσημος με τον εξευρωπαϊσμό, δηλαδή τη διαδικασία εναρμόνισης ή συμμόρφωσης με τους τυπικούς κανόνες που είχαν συμφωνηθεί στην ΕΕ. Από ευρύτερη οπτική, η πορεία προς την ευρωζώνη έδειχνε να επιβεβαιώνει τη γενική υπόθεση ότι η ευρωπαϊκή ενοποίηση ήταν, με τη διατύπωση του Ν. Διαμαντούρου, *«μια ισχυρή δύναμη, ικανή να παράσχει επαρκή υποστήριξη και να προσδώσει δυναμική στις κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις που λειτουργούν ως φορείς της μεταρρυθμιστικής κουλτούρας, προκειμένου να προχωρήσουν σε μεταρρυθμίσεις, εξορθολογισμό των δομών και γενικότερες αλλαγές στην ελληνική οικονομία και πολιτική, αναγκαίες για την πληρέστερη*

αφομοίωση της χώρας στους ταχέως εξελισσόμενους μηχανισμούς της Κοινότητας/Ενώσης» (Διαμαντούρος, 2000, όπ. αν. στο Καζάκος, 2010:80).

Συναφώς, έγιναν βήματα για τη μετατροπή του μοντέλου δημόσιας πολιτικής, που στηριζόταν σε κρατικά μονοπώλια και υπουργική εποπτεία, σε ένα σύγχρονο ρυθμιστικό σύστημα με ανεξάρτητες αρχές, ιδιωτικοποιημένες επιχειρήσεις και περισσότερο ανταγωνισμό. Στις τηλεπικοινωνίες την απελευθέρωση της αγοράς, για να καταργηθούν κρατικά μονοπώλια, που άρχισε τη δεκαετία του '90, συνόδευσε η σύσταση ανεξάρτητης αρχής για την εποπτεία της. Το ίδιο συνέβη στην αγορά ενέργειας, που απελευθερώθηκε (τυπικά τουλάχιστον) το 1999. Όπως και σε άλλες περιοχές πολιτικής, η κυβέρνηση του εκσυγχρονισμού (όπως αποκλήθηκε) παρακολουθούσε με τον τρόπο αυτόν γενικότερες τάσεις στην Ευρώπη, οι οποίες αντανάκλυναν μια φιλελεύθερη λογική. Μερικές σημαντικές ανεξάρτητες αρχές κατοχυρώθηκαν συνταγματικά το 2001, ενώ η κατασκευή μεγάλων έργων βελτίωσε σημαντικά τις υποδομές της χώρας (Καζάκος, 2010: 82-83· Σημίτης, 2012:528). Με τη διατύπωση του Κ. Σημίτη, «η οκταετία 1996-2003 διακρίνεται από δύο φάσεις, που αντιστοιχούν περίπου στις δύο τετραετίες. Κατά τη διάρκεια της πρώτης τετραετίας, κύριος στόχος ήταν η σταθεροποίηση της οικονομίας και η ένταξη της χώρας μας στην ευρωζώνη. Στη δεύτερη τετραετία η Ελλάδα ήταν πλέον μέλος της ΟΝΕ, και ως εκ τούτου δεν διέθετε πια τα παραδοσιακά εργαλεία της νομισματικής και συναλλαγματικής πολιτικής²⁰. Για να διατηρήσει συνεπώς την προηγούμενη ανοδική της πορεία έπρεπε να συνεχίσει την πολιτική μακροοικονομικής σταθερότητας, αλλά και να κάνει μια συνειδητή σταδιακή στροφή προς τη διαρθρωτική πολιτική και την πολιτική ανταγωνιστικότητας. Η πολιτική αυτή ήταν το εργαλείο που αντικατέστησε τα προηγούμενα. Η δεύτερη τετραετία χαρακτηρίζεται επίσης και από τις προσπάθειες για την προετοιμασία των

²⁰ Για τα πλεονεκτήματα της ΟΝΕ, ο Κ. Σημίτης αναφέρει: «Η ΟΝΕ έφερε πρωτόγνωρες οικονομικές ελευθερίες και δυνατότητες. Παράδειγμα αποτελεί ο δανεισμός με χαμηλό επιτόκιο σε κάθε πολίτη, χωρίς να απαιτούνται φιλικές παρεμβάσεις πολιτικών ή «ισχυρών προσώπων». Η σταθεροποίηση της οικονομίας, από το 1994 και μετά, μείωσε τις κοινωνικές ανισότητες, βελτίωσε τα συνταξιοδοτικά καθεστώτα και παρέσχε καλύτερες υπηρεσίες υγείας» (Σημίτης, 2012: 511). Αντίστοιχα αναφέρεται και στις αρνητικές συνέπειες: «Η θετική αυτή εξέλιξη, επί μακρά περίοδο, δημιούργησε προσδοκίες και αιτήματα που δεν είχαν καμία σχέση με τις πραγματικές δυνατότητες της χώρας. Για παράδειγμα, την επαύριο της ένταξης στην ΟΝΕ, δημόσιοι υπάλληλοι, εκπαιδευτικοί, αστυνομικοί απαίτησαν τη γενναία αύξηση όλων των μισθών. Η αντίσταση σε αυτές τις πιέσεις προκάλεσε έντονες αντιδράσεις, καταλήψεις Υπουργείων, απεργίες, διαμαρτυρίες. Ο Υπουργός Οικονομικών της περιόδου 2002-2004 αντιμετώπισε επικρίσεις και απειλές σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τον προκάτοχό του, την εποχή της σταθεροποίησης (1994-2002)» (Σημίτης, ό.π.).

Ολυμπιακών Αγώνων, που αποτέλεσαν το πλέον απαιτητικό επενδυτικό πρόγραμμα στην ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας» (Σημίτης, 2005: 175-176).²¹

Στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, η έννοια της ποιότητας συνδέεται στην νομοθεσία, ως επί το πλείστον με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, «*ήδη από το 1997 με συστηματικό τρόπο επιχειρείται η θεσμοθέτηση και εφαρμογή μορφών αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα, ως μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής σχεδόν όλων των κυβερνήσεων» (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021:139).*

1.3. Η διάδραση μεταξύ των δύο φορέων δράσης

Η μεταρρύθμιση Αρσένη καλύπτει την ιστορική περίοδο από το 1997 έως το 2000, αλλά μπορούμε να πούμε ότι επηρέασε την εκπαίδευση όλα τα υπόλοιπα χρόνια. Όχι μόνο με τον διάδοχο του Π. Ευθυμίου, ο οποίος αποδόμησε πολλά από τα στοιχεία του προκατόχου του (Μπουζάκης:2003), αλλά και οι μετέπειτα υπουργοί Παιδείας θα κινούνται πλέον προς την ίδια κατεύθυνση. Σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές προωθήθηκαν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με την κατάργηση της επετηρίδας και τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ για τους εκπαιδευτικούς, το Ολοήμερο Σχολείο, τα Διαθεματικά Ενιαία Προγράμματα Σπουδών, το Εθνικό Απολυτήριο, την προσπάθεια για την Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την Αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων (Σημίτης 2005, 2012· ΥΠΕΠΘ, 1997).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκτός από το τυπικό δημοτικό σχολείο λειτουργεί και το Ολοήμερο Δημοτικό, το οποίο δημιουργήθηκε το 1997 (Ν. 2525/1997) με σκοπό το διευρυμένο του ωράριο και πρόγραμμα διδασκαλίας να καλύψει τις ανάγκες που προκύπτουν από τις σύγχρονες συνθήκες των οικογενειών των παιδιών και τις απαιτήσεις των νεότερων παιδαγωγικών αντιλήψεων. Στο Ολοήμερο Σχολείο, το βασικό πρόγραμμα διευρύνεται και

²¹ Στο εγχείρημα των Ολυμπιακών Αγώνων ασκείται κριτική από πολλούς μελετητές. Π.χ. ο Λυγερός (2011) αναφέρει: «*Οι προσδοκίες για επανάληψη του μοντέλου της Βαρκελώνης διαψεύστηκαν παταγωδώς...*» (σ. 179-180). «*Μεγαλύτερο σκάνδαλο και από το υπερβολικό κόστος των ολυμπιακών έργων είναι αυτό που συνέβη όταν έπεσε η αυλαία. Με την εξαίρεση ορισμένων έργων, τα οποία πραγματικά διευκόλυναν την καθημερινότητα των Αθηναίων, στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι ολυμπιακές εγκαταστάσεις κατέληξαν εγκαταστάσεις μιας χρήσης !*» (σ. 180).

συμπληρώνεται με εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, κυρίως βιωματικής μορφής, και με σύγχρονα γνωστικά αντικείμενα (Διπλάρη, 2011:207).

Το 1997 πραγματοποιείται στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία της χώρας ειδικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» με σκοπό την αρμονική ένταξη των μαθητών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία μέσω της βελτίωσης των εκπαιδευτικών δεδομένων της μουσουλμανικής μειονότητας, ενώ το 1996 τίθεται το θεσμικό πλαίσιο για τη λειτουργία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Σε περιοχές όπου παρουσιάζεται μεγάλος αριθμός μαθητών αλλοδαπών, παλιννοστούντων ή τσιγγανοπαίδων λειτουργούν τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στα οποία φοιτούν γηγενείς μαθητές και μαθητές των προηγούμενων ομάδων. Εφαρμόζονται τα αντίστοιχα προγράμματα των δημοσίων σχολείων που ενισχύονται με ειδικές τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα με πρόσθετες δράσεις και ειδικό υλικό και προσωπικό, ώστε να επιτυγχάνεται η ομαλή και ισόρροπη κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο «διαπολιτισμικό» θα πρέπει ο αριθμός των παλιννοστούντων και/ή αλλοδαπών μαθητών να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία επιμορφώνονται στο συγκεκριμένο αντικείμενο ενώ όσοι καλούνται να καλύψουν κενά που προκύπτουν, επιλέγονται με κριτήριο τις γνώσεις τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Διπλάρη, 2011: 207-208).

Από το σχολικό έτος 1999-2000 ξεκίνησε η λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για άτομα που έχουν συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Αυτά τα σχολεία δίνουν τη δυνατότητα σε ενήλικες να αποκτήσουν, μεταξύ άλλων, τίτλο ισότιμο του Δημοτικού, δίχως ωστόσο να ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Ν. 2525/1997).

Οι φορείς δράσης που εξετάζουμε στην παρούσα διατριβή είναι το Υπουργείο Παιδείας και η Δ.Ο.Ε.²². Επιλέξαμε αυτούς τους δύο φορείς επειδή ο ρόλος τους στο εκπαιδευτικό δομικό

²² Η συμμετοχή και των πολλών άλλων φορέων δράσης (Ενωση Διευθυντών, ΟΛΜΕ, ΑΔΕΔΥ, ΟΙΕΛΕ, κτλ.) θα αποτελούσε ενδιαφέρον θέμα για μια άλλη έρευνα.

πεδίο είναι κομβικός. Το Υ.ΠΑΙ.Θ. εκπροσωπεί την κυβέρνηση, ενώ οι Δ.Ο.Ε. εκπροσωπεί τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το Υ.ΠΑΙ.Θ., στο Παραδειγματικό Επίπεδο ενεργοποιεί Συμβολικές Δομές οι οποίες αποτυπώνονται στην εισηγητική έκθεση του Ν.2525/97, όπου αναφέρεται ότι

«η ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις παγκόσμιες αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και στις θεαματικές εξελίξεις της τεχνολογίας, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπου» (Εισηγητική Έκθεση: 1).

Το Υ.ΠΑΙ.Θ. φαίνεται να επηρεάζεται άμεσα από τις διεθνείς εξελίξεις, ιδιαίτερα στον ευρωπαϊκό χώρο, καθώς το Όραμά ευθυγραμμίζεται με τον Λόγο των διεθνών θεσμικών δομών, αφού μιλάει για

«μια πολυπολιτισμική κοινωνία, με την προστασία του περιβάλλοντος, με την ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης της χώρας και με την ανάπτυξη στα εκπαιδευόμενα άτομα των δεξιοτήτων εκείνων που οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ζωής, η διεθνοποίηση της οικονομίας και του "πολιτισμού" και η επανάσταση στη χρήση και διάδοση των πληροφοριών καθιστούν καθημερινά αναγκαίες.» (ό.π.)

Η ρητορική του περιλαμβάνει επιχειρήματα κυρίως πολιτικά και οικονομικά με φιλελεύθερο προσανατολισμό, καθώς τονίζονται

«οι παγκόσμιες αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, κοινωνίας της γνώσης, εκσυγχρονισμού, ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα, αποδοχή του "άλλου" μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης της χώρας, δεξιοτήτων, συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας, η διεθνοποίηση της οικονομίας, επανάσταση στη χρήση και διάδοση των πληροφοριών» (Εισηγητική Έκθεση: 2)

Ωστόσο, σε άλλα σημεία της ίδιας έκθεσης θα βρούμε, σε μικρότερη συχνότητα, και επιχειρήματα πιο παραδοσιακά/εθνοκεντρικά, όπως

«η καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, η γνώση της ιστορικής και πολιτιστικής παράδοσης του λαού μας, η βίωση των διαχρονικών αξιών του ανθρώπου και ιδιαίτερα εκείνων πάνω στις οποίες στηρίχτηκε ο Ελληνισμός εξακολουθούν να αποτελούν θεμελιώδη ιδεώδη της ελληνικής εκπαίδευσης» (σ. 2),

Επίσης, σε μικρό βαθμό βρίσκουμε επιχειρήματα *κορπορατιστικά*, δηλαδή αυτά που ενθαρρύνουν τον συγκεντρωτισμό και υποστηρίζουν την απόλυτη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης από τον κρατικό προϋπολογισμό:

«η δημόσια δωρεάν εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί το θεμέλιο της εκπαιδευτικής πολιτικής» (σ. 3).

Κατά την παρουσίαση των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων στη Βουλή, ο Υπουργός Παιδείας θα αναφερθεί αναλυτικά στη φιλοσοφία της μεταρρύθμισης και, ιδιαίτερα, στο πνεύμα που τη διαπερνά αναφορικά με τη σχέση σχολείου-κοινωνίας και τον ρόλο της σχολικής γνώσης, του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Για τη σχέση δασκάλου-μαθητή θα υποστηρίξει έντονα τις αξίες της «προσαρμοστικότητας» και της «ευελιξίας»:

«Παλιά το θέμα ήταν πώς ο δάσκαλος θα συσώρευε στο μυαλό του μαθητή όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις. Αυτή ήταν η αποθήκη της γνώσης και με βάση αυτές τις γνώσεις περπατούσε ο μαθητής. Σήμερα οι πληροφορίες είναι άπειρες. Σήμερα ο μαθητής μπορεί να πάρει τις πληροφορίες από παντού... η πληροφορία δεν είναι πια προνόμια σχέσεις καθηγητή-μαθητή... Αυτό που πρέπει να κάνει το σχολείο είναι να μάθει το μαθητή πώς να επιλέγει από τις πολλές πληροφορίες που έχει, να συνθέτει, για να βγάλει ο ίδιος τα συμπεράσματά του, για να μπορεί να αντιμετωπίζει τη ζωή... Να μαθαίνουμε το μαθητή πώς θα μπορεί να επιλέγει, πράγμα που είναι το πιο σημαντικό. Αυτό αλλάζει τελείως τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο, στο μαθητή και στη βιβλιοθήκη... για να είναι επιτυχής στην επιλογή του θα πρέπει να έχει τη δεξιότητα και την ευελιξία να προσαρμόζεται, να έχει επαφή με την εκπαίδευση και τη γνώση, να ευκαιροποιεί τις δεξιότητές του και να αλλάζει πολλές φορές το επάγγελμά του» (Μπουζάκης, 2002:65).

Για τη σχολική γνώση, αξονικά-κομβικά σημεία της μεταρρύθμισης θεωρεί την επιλογή της σχολικής γνώσης, την ευελιξία και τη δια βίου εκπαίδευση (Μπουζάκης, 2002:64). Ο Υπουργός Παιδείας προσδοκά

«μία σύγχρονη παιδεία, που θα δώσει την αναγκαία ανταγωνιστικότητα στην Ελλάδα, να ανταγωνιστεί τα άλλα έθνη σε μια εποχή των κοινωνιών της πληροφορίας και από την κοινωνία της πληροφορίας στην κοινωνία της γνώσης» (Μπουζάκης, ό.π.: 65)

Από την άλλη πλευρά, η Δ.Ο.Ε., στο Παραδειγματικό Επίπεδο, αρχικά φαίνεται να παρουσιάζει συμφωνία με τη ρητορική του Υ.ΠΑΙ.Θ.:

«Η Παιδεία είναι η καλύτερη εθνική επένδυση και η βασική προϋπόθεση για την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, την πολιτιστική αναβάθμιση και τη συνολική ανάπτυξη της χώρας, σύγχρονη και αναβαθμισμένη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υποχρεωτική δίχρονη προσχολική αγωγή, προώθηση και ολοκλήρωση της διαδικασίας εξομοίωσης των πτυχίων» (Διδασκαλικό Βήμα, 1997, τ. 1089, σ. 3).

Ωστόσο, το διεκδικητικό της πλαίσιο είτε απορρίπτει τη γενικότερη πολιτική της κυβέρνησης: «κατάργηση του ασφαλιστικού και συνταξιοδοτικού θεσμικού πλαισίου», (Διδασκαλικό Βήμα, ό.π.), «διακηρύσσουμε ότι με αναχρονιστικά συστήματα αξιολόγησης [...] το σχολείο μεταβάλλεται σε χώρο καταπίεσης και αυταρχισμού., υπενθυμίζουμε ότι ο κλάδος έχει διαμορφώσει πρόταση για την αξιολόγηση, ... δηλώνουμε ότι είμαστε κατηγορηματικά αντίθετοι με μηχανισμούς ελέγχου και καταστολής..., υπογραμμίζουμε ότι ο εκπαιδευτικός αξιολογείται καθημερινά από γονείς και μαθητές..., υπερτονίζουμε ότι χωρίς διάλογο τομές στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν τελεσφορούν.» (Διδασκαλικό Βήμα, 1997, τ. 1089, σ. 4), είτε κινείται σε κορπορατιστική λογική: «Αύξηση των δαπανών για την Παιδεία στο ύψος του 15%, χορήγηση ουσιαστικών αυξήσεων στους εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με τη θεσμοθέτηση συλλογικών διαπραγματεύσεων, γενίκευση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου με δαπάνες του κράτους» (Διδασκαλικό Βήμα, 1997, τ. 1089, σ. 4), είτε παραμένει ασαφές: «αναμόρφωση του διδακτικού ωραρίου» (Διδασκαλικό Βήμα, 1997, τ. 1089, σ. 5).

Η πολιτική ρητορική της περιλαμβάνει επιχειρήματα κυρίως αρνητικά, καθώς καταγγέλεται ο τρόπος λήψης αποφάσεων του Υ.ΠΑΙ.Θ.: «η τακτική της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας να ρυθμίζει σημαντικότερα θέματα των εκπαιδευτικών ερήμην τους. Το Υπουργείο επέλεξε τον δρόμο των μονομερών αποφάσεων», (Διδασκαλικό Βήμα, 1997, τ. 1089, σ. 7), καθώς και το περιεχόμενο των μεταρρυθμίσεων: «η κρίση του ενός κριτή (Μόνιμος

Αξιολογητής), κάτι το οποίο θα μεταβάλλει το σχολείο σε αυταρχική δομή ελέγχου και αστυνόμευσης», «η τυποποίηση σε προδιαγεγραμμένα πλαίσια», «ο εκπαιδευτικός θα απορρίψει άμεσα τον σύμβουλο-κριτή, οπότε μοιραία θα αχρηστευθεί και ο σύμβουλος-συνεργάτης», «η αξιολόγηση δεν είναι επιτρεπτό να χρησιμοποιείται ως μηχανισμός ελέγχου του εκπαιδευτικού» (Διδασκαλικό Βήμα, 1997, τ. 1089, σ. 7). Ωστόσο, ταυτόχρονα αναφέρει πως «ο έλεγχος του εκπαιδευτικού είναι βεβαίως αναγκαίος, αλλά αυτός είναι επιτρεπτός στα πλαίσια της υπαλληλικής του και όχι της παιδαγωγικής του ιδιότητας» (Διδασκαλικό Βήμα, ό.π.).

Τα θετικά αιτήματα-προτάσεις της Δ.Ο.Ε. είναι κυρίως *απρόσωπα* και χαρακτηρίζονται από έντονη έμφαση στις *δομές, τις τεχνολογίες και τις συλλογικότητες* σε αντίθεση με τις πιο φιλελεύθερες – με έμφαση στο άτομο – προτάσεις του Υ.ΠΑΙ.Θ., καθώς απαιτεί να αξιολογούνται « *οι ανάγκες της εκπαίδευσης συνολικά, αλλά και κατά περιφέρεια και σχολείο, το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία, ύστερα από δοκιμή τους στην πράξη, κατά τακτά χρονικά διαστήματα, οι δαπάνες που διατίθενται για την εκπαίδευση και η κατάσταση της υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία*», «*Τα όργανα για την αξιολόγηση είναι συλλογικά και αντιπροσωπευτικά ως εξής: Σύλλογος Διδασκόντων, Σχολικό Συμβούλιο, Νομαρχιακό Συμβούλιο Εκπαίδευσης, Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο*» (Διδασκαλικό Βήμα, 1997, τ. 1089, σ.5). Ωστόσο, ταυτόχρονα αναφέρει: «*Είναι αναγκαία η αξιολόγηση των παραγόντων που επιδρούν στο εκπαιδευτικό έργο.*» (ό.π.).

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης του νομοσχεδίου για τον Ν.2525 στη Βουλή, ο Πρόεδρος της Δ.Ο.Ε. ανέφερε: «*Απορρίπτουμε τις ρυθμίσεις του Ν.2525/97 για την παιδεία, γιατί η φιλοσοφία των ρυθμίσεων του νέου νόμου για την αξιολόγηση είναι διαμετρικά αντίθετη από τη δική μας*» (Διδασκαλικό Βήμα, 1997:11). «*Με τη ρύθμιση αυτή επαναφέρεται σε πολύ χειρότερη μορφή ο επιθεωρητισμός του παρελθόντος και επιβάλλεται ο ασφυκτικός, ιδεολογικός και διοικητικός έλεγχος των εκπαιδευτικών... Όταν λέμε επαναφορά του επιθεωρητισμού, αδικούμε τον επιθεωρητή. Ήταν κάτι πολύ διαφορετικό ο επιθεωρητής από τον σημερινό θεσμό του μόνιμου αξιολογητή. Ο επιθεωρητής ήταν από την οικογένεια την εκπαιδευτική [...] Ο μόνιμος αξιολογητής μπορεί να είναι και εξωκλαδικός.*» (Διδασκαλικό Βήμα, 1997, τ. 1089, σ. 12).

Σύμφωνα με τον Υφυπουργό Παιδείας, είχε γίνει προσπάθεια για διάλογο και μάλιστα με την παρουσία του ίδιου στα συνέδρια της ΟΛΜΕ και της Δ.Ο.Ε.: (Η ΟΛΜΕ) «Δεν έχει καμία συγκεκριμένη πρόταση σε κανένα συγκεκριμένο θέμα [...]. Πέραν όμως αυτού, επειδή μιλούν για διάλογο και δημιουργούν εντυπώσεις, εγώ είχα εξουσιοδοτηθεί από τον κ. Υπουργό με δεδομένο φάκελο και δεδομένα τα θέματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης να εμφανιστώ και στο συνέδριο της ΟΛΜΕ και στο συνέδριο της Δ.Ο.Ε., να τα αναπτύξω και να κάνω συζήτηση και όχι απλό χαιρετισμό. Όχι μόνο δεν μου επέτρεψαν να μιλήσω, εδόθη τύποις ο λόγος, αλλά ήταν κατ' ουσίαν αδύνατον να μιλήσω, διότι είχαν ξεσηκωθεί. Με απέβαλαν σχεδόν από τα συνέδριά τους.» (Βουλή, 1997:415).

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης του νομοσχεδίου, στο ερώτημα του Υπουργού: «ποιοι νομίζετε πρέπει να κάνουν αξιολόγηση και ποια κριτήρια είναι αυτά που πρέπει να χρησιμοποιούνται;», ο Πρόεδρος της Ομοσπονδίας απάντησε: «να κάνουμε διάλογο» (Βουλή, 1997:450).

Σε ό,τι αφορά την Αυτοξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, η Δ.Ο.Ε. το 1998 υποστήριξε πως «είναι εσωτερική υπόθεση, που στηρίζεται στη δημοκρατία, στις σχέσεις συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας και έχει στόχο την ανατροφοδότηση και αναμόρφωση της Παιδαγωγικής Πράξης. Είναι συλλογική και προσωπική προσπάθεια που απελευθερώνει τις δημιουργικές δυνάμεις των εκπαιδευτικών.» (Διδασκαλικό Βήμα, 1998, τ. 1096, σ. 3).

Ωστόσο, όταν αργότερα διατυπώθηκε η Αυτοαξιολόγηση ως επίσημη πρόταση από το Υπουργείο, η Δ.Ο.Ε. δήλωσε ότι αυτό «θα αποτελούσε τον δούρειο ίππο για την αξιολόγηση-χειραγώγηση των εκπαιδευτικών αφού προηγούμενος νόμος προέβλεπε πως την αξιολόγηση σχολικών μονάδων ακολουθεί αξιολόγηση εκπαιδευτικών» (Διδασκαλικό Βήμα, 2010, τ. 1152, σ. 52).

Στο Συνταγματικό Επίπεδο, από τις στρατηγικές του θεωρητικού μας μοντέλου (βλ. ενότητα *Μεθοδολογία της διάδρασης μεταξύ των φορέων*), το Υ.ΠΑΙ.Θ. ενεργοποιεί τις εξής:

α) *Νομοθεσία (legislation)*, με το νομοσχέδιο και την αιτιολογική έκθεση του νόμου 2525/1997 και με εισηγήσεις στο Κοινοβούλιο.

β) *Επικοινωνία*: Ενημέρωση πολιτικών συντακτών, έντυπα και ηλεκτρονικά ΜΜΕ, ιστοσελίδα Υ.ΠΑΙ.Θ.,

Αντίστοιχα, η Δ.Ο.Ε. ενεργοποιεί τις παρακάτω στρατηγικές:

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ		
Είδη	Δημόσιες Σχέσεις	1. Συνεργασίες με ΟΛΜΕ και Δημοσιοϋπαλληλικό Κίνημα (Δ. Βήμα,1997:3) 2. Επισκέψεις/συναντήσεις, (Δ. Βήμα,ό.π.) 3. Δημιουργία κινημάτων διεκδίκησης σε επίπεδο κοινότητας/νομού/κεντρικό (ό.π.)
	Διαφήμιση	1. Δημοσιοποίηση προγράμματος δράσης (ό.π.)
	Προπαγάνδα	2. Έκδοση εντύπου «Διδασκαλικό Βήμα» (ό.π.) 3. Ίδρυση Ινστιτούτου Μελετών Δ.Ο.Ε. (ό.π.)
Μέσα	Ελεγχόμενα ΜΜΕ	Διδασκαλικό Βήμα
	Μη ελεγχόμενα ΜΜΕ	Αξιοποίηση τοπικών και κεντρικών ΜΜΕ (ό.π.)
Εργαλεία	Εκδηλώσεις	Διοργάνωση Ημερίδων (ό.π.)
	Έντυπα	Έκδοση ενημερωτικού υλικού (ό.π.)
ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ		
	Διαδηλώσεις	Συγκεντρώσεις, πορείες (ό.π.)
	Άρνηση πολιτικής συνεργασίας	Άρνηση διαλόγου (ό.π.)
	Άρνηση οικονομικής συνεργασίας	Απεργιακές κινητοποιήσεις (ό.π.)
	Διαπραγμάτευση	Κατάθεση εναλλακτικής πρότασης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Δ.Βήμα, 1997:6-12)

Πίνακας 7: Στρατηγικές Δ.Ο.Ε. κατά τη Μεταρρύθμιση Αρσένη

Συνοπτικά, οι λόγοι και οι πρακτικές των δύο φορέων δράσης αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

	Υπουργείο Παιδείας	Δ.Ο.Ε.
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ-ΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Νεωτερικότητα/Φιλελευθερισμός/Ατομισμός Σε μικρότερο βαθμό: Κορπορατισμός, Παράδοση/Έθνος	Απόρριψη/Αρνητισμός, Κορπορατισμός, Δομισμός/Σοσιαλισμός
ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Νομοθεσία, Επικοινωνία	Επικοινωνία, Αντιπαράθεση

Πίνακας 8: Δομές και πρακτικές των φορέων δράσης κατά τη Μεταρρύθμιση Αρσένη στα δύο οντολογικά επίπεδα

Συμπεραίνουμε ότι στο *Παραδειγματικό Επίπεδο* η σύγκρουση των δύο φορέων εκτυλίσσεται με τη μορφή των αντίπαλων Λόγων «Νεωτερικότητα/Φιλελευθερισμός/Ατομισμός» και «Δομισμός/Σοσιαλισμός», ενώ η Δ.Ο.Ε. εκφράζει περισσότερα Απορριπτικά/Αρνητικά επιχειρήματα. Επίσης, σε μικρότερο βαθμό, το Υ.ΠΑΙ.Θ. αναφέρεται στον Λόγο «Παράδοση/Έθνος» αλλά και υπέρ του Κορπορατισμού. Υπέρ του Κορπορατισμού αναφέρεται και η Δ.Ο.Ε.. Στο *Συνταγματικό Επίπεδο* το βασικό εργαλείο του Υ.ΠΑΙ.Θ. είναι η Νομοθεσία ενώ της Δ.Ο.Ε. η Επικοινωνία και η Αντιπαράθεση. Προκύπτει ότι οι δύο φορείς δράσης συγκλίνουν, σε μικρό βαθμό, μόνο ως προς τον Κορπορατισμό.

Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, μπορούμε να ορίσουμε τη διάδραση των δύο φορέων ως «παράλληλους μονόλογους» καθώς φαίνεται να ανήκουν σε εντελώς αντίπαλα ιδεολογικά «στρατόπεδα». Το γεγονός όμως ότι συμφωνούν κάπως ως προς τις κορπορατιστικές μεθόδους επιβεβαιώνει τους μελετητές εκείνους που υποστηρίζουν ότι ένας «διάλογος» με αυτά τα χαρακτηριστικά, εκ των πραγμάτων αδυνατεί να προωθήσει την αναβάθμιση της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, είναι σε θέση να προωθήσει την πολιτική κυριαρχία του εκάστοτε φορέα ο οποίος θα κατορθώσει να «περάσει» στο τελικό νομοσχέδιο τις περισσότερες δικές του προτάσεις.

2. Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ

2.1. Διεθνείς θεσμικές και διανεμητικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο: Το διεθνές πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο

Οι αλλεπάλληλες κρίσεις στις αρχές του 21ου αιώνα, με αφετηρία την κατάρρευση της Enron (2001) και ακολούθως της Lehman Brothers (2008) και των πιστωτικών αγορών έκτοτε, σηματοδότησαν τα όρια του εγκατεστημένου μοντέλου οργάνωσης στη δυτική οικονομία. Ένα παράδειγμα το οποίο «αφενός οδήγησε σε σημαντική οικονομική μεγέθυνση, αφετέρου ο πλούτος κατανεμήθηκε άνισα, εμβαθύνοντας συνθήκες ασταθούς ισορροπίας και κρίσης σε επίπεδο ατομικό, επιχείρησης και συστήματος» (Χριστοδουλάκης, 2021).

Μετά την τροποποίηση της *Στρατηγικής της Λισσαβώνας* του 2005 οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις δεσμεύτηκαν να συντάσσουν μεσοχρόνια εθνικά προγράμματα μεταρρυθμίσεων (ΕΠΜ), «μέσω των οποίων επιδιώκεται να συνδεθούν καλύτερα οι διάφορες περιοχές μεταρρυθμιστικής πολιτικής» (Καζάκος, 2010: 55-56). Τα ΕΠΜ συμπληρώνονται από τα προγράμματα σταθεροποίησης και ανάπτυξης, στο πλαίσιο του Συμφώνου Σταθερότητας και Ανάπτυξης (ΣΣΑ), τα οποία αφορούν κυρίως τη μακροοικονομική και δημοσιονομική πολιτική, και στην περίπτωση των χωρών της συνοχής από τα Εθνικά Στρατηγικά Πλαίσια Ανάπτυξης 2007-2013 (ΕΣΠΑ) (Καζάκος, 2010:56, υπ. 18).

2.2. Εγχώριες θεσμικές και διανεμητικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο: Το εγχώριο πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο

Το 2010 βρίσκει την ελληνική οικονομία και κοινωνία σε μια κατάσταση που διαφέρει σημαντικά εκείνης του 1990 ή του 1994/1996. Μετά την έναρξη της χρηματοπιστωτικής κρίσης τον Αύγουστο του 2007, η ελληνική οικονομία διερχόταν περίοδο κρίσης, με επιδείνωση των μακροοικονομικών δεικτών της, κρίση που άρχισε στον χρηματοπιστωτικό τομέα και εξαπλώθηκε στην πραγματική οικονομία. Η υπερχρέωση των νοικοκυριών θέτει όρια στην επέκταση της καταναλωτικής ζήτησης, η οποία άλλωστε μάλλον ευνοούσε τις εισαγωγές. Οι διαρθρωτικές ιδιαιτερότητες (βαριά γραφειοκρατία, ασάφεια ιδιοκτησιακών δικαιωμάτων, διαφθορά κ.α.) επιδεινώθηκαν, παρά τις περιστασιακές απόπειρες

αντιμετώπισής τους. Το «μοντέλο ανάπτυξης» αναγνωρίζεται πλέον ως παρωχημένο και μη διατηρήσιμο, κυρίως επειδή δεν έγιναν οι αναγκαίες μεταρρυθμίσεις τα χρόνια που πέρασαν. Το δημόσιο χρέος έχει γίνει δυσβάστακτο. Υπολογιζόταν ότι το 2010 θα φτάσει το 125% του ΑΕΠ και το 2011 χωρίς μέτρα το 135,4% του ΑΕΠ. Ως εκ τούτου είναι φυσικό ότι τα επιτόκια δανεισμού του δημοσίου θα γίνουν πηγή νέων επιβαρύνσεων του προϋπολογισμού (Καζάκος, 2010: 193-195; Διπλάρη, 2011: 189). Έτσι, το 2010 οι ιδιωτικοί φορείς δανεισμού (αγορές), παύουν τη δανειοδότηση του ελληνικού κράτους μετά και την ταυτόχρονη αποκάλυψη των υπερβολικών ελλειμμάτων του ελληνικού Δημοσίου και του δυσθεώρητου ύψους του δημοσίου χρέους (Αλιβιζάτος, 2013:72· Δραγούμης, 2010:601-602).

Στις 4 Οκτωβρίου 2009, το ΠΑΣΟΚ σημείωσε συντριπτική νίκη με διαφορά πάνω από 10 μονάδες. Ο Γιώργος Παπανδρέου είχε αποδεδειγμένα ενημερωθεί πριν από τις εκλογές του Οκτωβρίου 2009 για τη δραματική κατάσταση των δημοσίων οικονομικών. Παρά το γεγονός αυτό και παρ' ότι η άνετη νίκη του ΠΑΣΟΚ στις ευρωεκλογές του Ιουνίου 2009 δεν άφηνε καμία αμφιβολία για την κατάκτηση της εξουσίας, στην προεκλογική περίοδο ακολούθησε την πεπατημένη. Τήρησε αρνητική στάση σε πολιτικές και μέτρα που λάμβανε η κυβέρνηση Καραμανλή και υποσχέθηκε κάποιες παροχές. Όταν, μάλιστα, η ΝΔ τον πίεσε να διευκρινίσει πού θα βρει τους πόρους για να τις χρηματοδοτήσει, ο τότε αρχηγός της αξιωματικής αντιπολίτευσης και μετά από λίγο πρωθυπουργός είχε απαντήσει με την περιβόητη φράση «λεφτά υπάρχουν» (Λυγερός, 2011: 228-230).

Η κυβέρνηση του Γιώργου Παπανδρέου αντιμετώπισε, όπως και η προηγούμενη, ένα οδυνηρό δίλημμα επιλογής, μεταξύ:

- *εντός σταθεροποιητικού προγράμματος («λιτότητας»), που έχει ως κεντρικό άξονα τη μείωση των δημοσιονομικών ελλειμμάτων με περικοπές δαπανών και αύξηση φορολογικών εσόδων, αλλά ουσιαστικά εντείνει την ύφεση και προκαλεί ανεργία και*
- *μιας «χαλαρής» (σχετικά) δημοσιονομικής διαχείρισης, που στοχεύοντας σε αναθέρμανση της οικονομίας στηρίζει ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, αλλά διευρύνει τα ελλείμματα και οδηγεί τη χώρα στη χρεοκοπία, δηλαδή σε αδυναμία αναχρηματοδότησης του χρέους με υποφερτούς όρους δανεισμού» (Καζάκος, 2010: 193-195).*

Έτσι, «απέναντι στον κίνδυνο κατάρρευσης της οικονομίας λόγω της αδυναμίας δανεισμού της χώρας, η κυβέρνηση αποφάσισε να ζητήσει τη στήριξη της Ελλάδας από τα κράτη-μέλη της Ευρωζώνης σε συνδυασμό με το διακανονισμό χρηματοδότησης άμεσου ετοιμότητας του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου» (Διπλάρη, 2011: 185-186). Ως αποτέλεσμα, στη σύνοδο κορυφής της 25ης Μαρτίου 2010 συμφωνήθηκε να δημιουργηθεί ένας μεικτός μηχανισμός διάσωσης της Ελλάδας από την Κομισιόν, την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα (ΕΚΤ) και το ΔΝΤ (Λυγερός, 2011: 338).

Η Ελλάδα προσέφυγε στον μηχανισμό διάσωσης τον Απρίλιο 2010, αλλά ο μηχανισμός υλοποιήθηκε τον Μάιο, λίγο πριν λήξουν ελληνικά ομόλογα τα οποία η Αθήνα δεν είχε να αποπληρώσει. Με την ψήφιση του Μνημονίου, η Ελλάδα εξασφάλισε υπό προϋποθέσεις ένα δάνειο συνολικού ύψους 110 δις ευρώ (με δόσεις), αφενός για να μπορεί να πληρώνει τα ομόλογα που λήγουν και αφετέρου για να χρηματοδοτεί το δημόσιο έλλειμμα (τα 20 από τα 110 δις προορίζονται για την ενίσχυση των ελληνικών τραπεζών). Το 30% περίπου του δημόσιου χρέους έπαψε να είναι χρέος προς ιδιώτες και έγινε χρέος προς το ΔΝΤ και τις χώρες-μέλη της Ευρωζώνης. Το γεγονός αυτό έκανε δυσκολότερο το «κούρεμα» του χρέους. Επίσης, «το γεγονός ότι το δάνειο των 110 δις ευρώ έχει συναφθεί με βάση το βρετανικό και όχι το ελληνικό δίκαιο, όπως ισχύει για το υπόλοιπο χρέος, καθιστά πολύ πιο ισχυρή τη θέση των δανειστών έναντι της Ελλάδας» (Λυγερός, 2011: 338).

Σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση του σχεδίου νόμου περί κυρώσεως της δανειακής σύμβασης που υπέγραψε η Ελλάδα με την Τρόικα (Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα και Διεθνές Νομισματικό Ταμείο) στις 8 Μαΐου 2010, «οι δυσμενέστατες συνέπειες που διαμορφώθηκαν για τη χώρα και τους Έλληνες πολίτες από το υπερβολικό μέγεθος του δημόσιου χρέους, που αυξήθηκε σε πάνω από 115% του Α.Ε.Π. το 2009, και του ελλείμματος, που εκτινάχθηκε στο 136% του Α.Ε.Π., απαιτούσαν αποτελεσματική δράση για την προάσπιση του εθνικού συμφέροντος και των Ελλήνων πολιτών» (Διπλάρη, 2011: 185-186).

Κατ' επιταγή του Μνημονίου, επιχειρούνται η δημοσιονομική εξυγίανση, οι διαρθρωτικές δημοσιονομικές μεταρρυθμίσεις, η ενίσχυση της τοπικής αυτοδιοίκησης, η ρύθμιση και εποπτεία του χρηματοπιστωτικού τομέα και οι διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις (εκσυγχρονισμός

της δημόσιας διοίκησης, λειτουργικές αξιολογήσεις, διαχείριση μισθών και ανθρωπίνων πόρων στον δημόσιο τομέα, αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενίσχυση των θεσμών της αγοράς εργασίας) (Διπλάρη, 2011: 185-186·Καζάκος, 2010: 193-195).

Όμως, η υλοποίηση αυτών των συμβάσεων παρουσίασε πολλά προβλήματα και υστερήσεις με αποτέλεσμα να μην καταστεί λειτουργική και να μην αποφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα: Η σφοδρή κρίση του δημοσιονομικού χρέους της χώρας επηρέασε όχι μόνο την οικονομία αλλά και όλες τις πλευρές της κοινωνικής και πολιτικής ζωής: οικονομική ανέχεια, έκρηξη της ανεργίας, κοινωνικός αποκλεισμός, απαισιοδοξία της πλειοψηφίας του ελληνικού πληθυσμού, δυσπιστία προς πολιτικούς θεσμούς. Η ελληνική κρίση επεκτάθηκε και σε άλλες χώρες της Ο.Ν.Ε., κυρίως την Πορτογαλία, την Ιρλανδία και την Ισπανία, θέτοντας σε κίνδυνο το οικονομικό οικοδόμημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Διπλάρη, 2011: 185-186·Τούντας, 2017:194-195).

Η αγανάκτηση που ξεσήκωσαν οι περικοπές στο εισόδημα ειδικά των ασθενέστερων, καθώς και τα άλλα δυσβάστακτα μέτρα που έθιξαν περίπου όλους συνοδεύθηκαν από μια γενικευμένη κατακραυγή κατά του πολιτικού συστήματος και των ταγών του. Οι σκηνές που εκτυλίχθηκαν την άνοιξη του 2011, με τις ύβρεις και την άσκηση ωμής βίας κατά υπουργών και βουλευτών, ήταν μοναδικές στη νεότερη ιστορία της χώρας. Οι μαζικές συγκεντρώσεις των «Αγανακτισμένων» σε όλες σχεδόν τις μεγάλες ελληνικές πόλεις ήταν μια νέα παράμετρος στη συνάρτηση των πολιτικών εξελίξεων. Ήταν ένα νέο φαινόμενο, που στη μορφή μιμήθηκε την πρωτοβουλία των Ισπανών νέων, αλλά στην πραγματικότητα τροφοδοτήθηκε από το ντόπιο οικονομικοκοινωνικό κραχ. Ταυτοχρόνως, εντυπωσίαζαν τα οργισμένα συνθήματα με ηθική-καταγγελτική χροιά, αλλά και η απαίτηση για άμεση δημοκρατία. Αποκορύφωμά τους, η διακοπή των παρελάσεων της 28ης Οκτωβρίου 2011, που οδήγησε στην πτώση της κυβέρνησης του Γιώργου Παπανδρέου (Αλιβιζάτος, 2013: 101-102·Λυγερός, 2011:400).

Τη λαϊκή αγανάκτηση εξέφραζε σχεδόν σύσσωμη και η Αντιπολίτευση: Η Νέα Δημοκρατία με το πρόγραμμά της «Ζάππειο III», παρουσίαζε «ισοδύναμα μέτρα» όπως ο περιορισμός των δαπανών του Δημοσίου, η μείωση των ελλειμμάτων των ΔΕΚΟ, το χτύπημα της φοροδιαφυγής, οι αναπτυξιακές προτεραιότητες, οι διαρθρωτικές αλλαγές στη δημόσια

διοίκηση, και άλλα, τα οποία, σύμφωνα με τον Σημίτη (2012) ήταν «νεφελώδη και χιλιοειπωμένα» (σ. 538). Τα κόμματα της Αριστεράς υποστήριζαν ότι «θα επιδιώξουν, μέσα από τη συμμετοχή στην Ευρωζώνη και το ευρώ, μια αντικαπιταλιστική πορεία της Ευρώπης, κατά την οποία η χώρα θα επιβάλει τους όρους της στις αντικαπιταλιστικές χώρες που συνεργάζονται μαζί της» (Σημίτης, 2012: 539).

Μετά από ένα μεγάλο διάστημα δισταγμών και διαφωνιών, η Ευρωζώνη επιχείρησε να δώσει αποτελεσματική απάντηση στην κρίση χρέους. Η ψήφιση του Μεσοπρόθεσμου Προγράμματος άνοιξε τον δρόμο για την απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου την 21η Ιουλίου του 2011. Αυτή προέβλεπε τέσσερις παράλληλες δράσεις:

- «• *Πρώτον, με την παροχή ενός νέου δανείου στην Ελλάδα.*
- *Δεύτερον, με την αγορά ελληνικών ομολόγων από τη δευτερογενή αγορά.*
- *Τρίτον, με την εθελοντική συμμετοχή των ιδιωτών που κατέχουν ελληνικά ομόλογα (όσων λήγουν μέχρι το 2020) σε ένα πρόγραμμα που προβλέπει σημαντική επιμήκυνση του χρόνου αποπληρωμής και μείωση του επιτοκίου.*
- *Τέταρτον, με την πρόνοια για την παροχή ρευστότητας στις ελληνικές τράπεζες»* (Λυγερός, 2011: 410).

Με το τέλος των θερινών διακοπών του 2011, οι πιέσεις της Τρόικας για άμεση μείωση των δαπανών, για αύξηση των εσόδων, για επιτάχυνση των ιδιωτικοποιήσεων και για ταχύρρυθμη εφαρμογή διαρθρωτικών αλλαγών επανήλθαν, και μάλιστα πιο ασφυκτικές. Όπως χαρακτηριστικά περιγράφει ο Λυγερός: «Για μία ακόμα φορά παίζεται το ίδιο έργο σχετικά με την καταβολή της 6ης δόσης. Η ελληνική κυβέρνηση υποχώρησε ατάκτως. Ο Ευάγγελος Βενιζέλος έσπευσε να διασκεδάσει τις εντυπώσεις και να εξαγγείλει νέα επώδυνα μέτρα, κυρίως εισπρακτικού χαρακτήρα. Οι επιθέσεις από Ευρωπαίους αξιωματούχους και ΜΜΕ, ωστόσο, δεν έλεγαν να καταλαγιάσουν. Δικαιολογημένα οι Αγορές αντέδρασαν αρνητικά, θεωρώντας ότι η Ευρωζώνη εξωθεί την Ελλάδα σε στάση πληρωμών» (Λυγερός, 2011: 414).

Το κλίμα αυτό υποχρέωσε την Ουάσιγκτον να παρέμβει επισήμως για να υπενθυμίσει στους Ευρωπαίους αξιωματούχους ότι η ελληνική κρίση αποτελεί συστημικό κίνδυνο για την

Ευρωζώνη και κατ' επέκταση για την παγκόσμια οικονομία. Ο Αμερικανός υπουργός Οικονομικών, που συμμετείχε στη σύνοδο των Ευρωπαίων ομολόγων του στην Πολωνία (μέσα Σεπτέμβρη 2011), «τους ζήτησε να μην παίζουν με τη φωτιά και τους υπενθύμισε ότι για το δικό τους συμφέρον πρέπει να αποτρέψουν την κατάρρευση της Ελλάδας, επειδή αυτή κατά πάσα πιθανότητα θα προκαλέσει ένα καταστροφικό ντόμινο. Η αμερικανική παρέμβαση άλλαξε κάπως το κλίμα, αλλά δεν χαλάρωσε τις πιέσεις» (Λυγερός, 2011: 415).

2.3. Η διάδραση μεταξύ των δύο φορέων δράσης

Σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές υλοποιήθηκαν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο της πολιτικής για το «Νέο Σχολείο», όπως η αναβάθμιση και επέκταση των ολοήμερων σχολείων, η ανάπτυξη νέων ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών, η αποκέντρωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου (ΟΟΣΑ, 2008^α, 2011).

Οι αλλαγές του «Νέου Σχολείου» ξεκίνησαν με Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων την Άννα Διαμαντοπούλου και Υφυπουργούς την Εύη Χριστοφιλοπούλου και τον Γιάννη Πανάρετο. Η Άννα Διαμαντοπούλου ανέλαβε το Υπουργείο στις 7 Οκτωβρίου 2009 επί κυβερνήσεων Γιώργου Παπανδρέου και μετέπειτα Λουκά Παπαδήμου, πριν αντικατασταθεί στις 7 Μαρτίου 2012 από τον Υπουργό Γεώργιο Μπαμπινιώτη επί κυβερνήσεως Λουκά Παπαδήμου (Διπλάρη, 2011:200-250·Λυγερός, 2011:230-260). Στη συνέχεια, επί υπουργίας Κ. Αρβανιτόπουλου από 21/6/2012 έως 9/6/2014 και Α. Λοβέρδου από 9/6/2014 έως 25/1/2015, η εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης κλιμακώθηκε σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας μέχρι να καταργηθεί τον Ιανουάριο του 2015 από την κυβέρνηση Σύριζα/Ανέλ (www.esos.gr, ανακτ. 19/2/2022).

Η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) εφαρμόστηκε πιλοτικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο 2010-2012, στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η εφαρμογή της γενικεύθηκε το σχολικό έτος 2013-2014 και καταργήθηκε το 2015 επί υπουργίας του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. Αριστείδη

Μπαλτά. Σύμφωνα με τον Πασιά (2016), η ΑΕΕ αποτέλεσε ένα καινοτόμο εγχείρημα το οποίο αποσκοπούσε να εγκαθιδρύσει διαδικασίες «υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποσυγκέντρωσης, την αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυση των βαθμών ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους» (Πασιάς, 2016:58). Κατά την εφαρμογή των διαδικασιών αποτίμησης (γενική εκτίμηση, συστηματική διερεύνηση, ιεράρχηση προτεραιοτήτων, διαμόρφωση σχεδίων δράσης) στα σχολεία πραγματοποιήθηκαν δράσεις όπως: α) ενημέρωση συλλόγων μαθητών και συλλόγου γονέων, συμμετοχή στην ολομέλεια εκπροσώπων των μαθητών και των γονέων, των σχολικών συμβούλων, εκπροσώπων φορέων της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου, β) συγκρότηση ομάδων εργασίας στις οποίες συμμετείχαν εκτός από τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, σχολικοί σύμβουλοι, εκπρόσωποι της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου (Πασιάς, 2016:66). Σύμφωνα με τον Πασιά, «η πιλοτική εφαρμογή της ΑΕΕ συνέβαλε θετικά, για τα σχολεία στα οποία εφαρμόστηκε, σε ζητήματα όπως η ανάδειξη προβλημάτων και η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, η ευαισθητοποίηση και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς), η ενδυνάμωση των σχέσεων γονέων – σχολείου, η βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος, η καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, της ομαδικότητας, της συνεργασίας και υπευθυνότητας, η ενίσχυση των διεπιστημονικών συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, η δημιουργία τράπεζας και επιμορφωτικού υλικού στο σχολείο, η ενίσχυση της επιστημονικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η ανατροφοδότηση σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο και προσωπικός αναστοχασμός, η ανάπτυξη και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων» (Πασιάς, 2016:67).

Οι δύο βασικότεροι φορείς δράσης που εμπλέκονται στη διαμόρφωση αυτού του νόμου (σύμφωνα με τα δεδομένα της ιστορικής έρευνας και τη θεωρητική και μεθοδολογική παραδοχή αυτής της εργασίας, όπως παρουσιάστηκαν περισσότερο αναλυτικά στην ενότητα

Μεθοδολογία) είναι το Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος²³.

Το ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. ενεργοποιεί Συμβολικές Δομές οι οποίες αποτυπώνονται στην εισηγητική έκθεση του Ν.3848/2010. Η πολιτική ρητορική του περιλαμβάνει επιχειρήματα κυρίως φιλοευρωπαϊκά/εκσυγχρονιστικά, αφού μιλάει για «επενδύσεις», για «στόχους που έχουν τεθεί για την εκπαίδευση από την Ε.Ε.» (Αιτιολογική Έκθεση:1), για «ορθολογική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ως βάση για κάθε περαιτέρω ενέργεια» (Αιτιολογική Έκθεση:2), για «εξορθολογισμό της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση με αποτέλεσμα την καλύτερη λειτουργία του σχολείου» (Αιτιολογική Έκθεση:3). Επίσης στη ρητορική του ΥΠΔΒΜΘ περιλαμβάνονται επιχειρήματα φιλελεύθερα/ατομοκεντρικά, καθώς αναφέρονται φράσεις-κλειδιά όπως «πρώτα ο μαθητής», «εξασφάλιση των πιο ικανών, άξιων και υπεύθυνων στελεχών σε κάθε σχολική μονάδα και σε κάθε οργανική μονάδα», «αξιοκρατία στις επιλογές», «αποτροπή της σπατάλης» (Αιτιολογική Έκθεση:1-3). Ωστόσο, σε άλλα σημεία της ίδιας έκθεσης θα βρούμε, σε μικρότερη συχνότητα, και επιχειρήματα κορπορατιστικά, όπως «Δημόσια, δωρεάν και υψηλής ποιότητας παιδεία για όλους», ταξικά, όπως «άρση των ανισοτήτων», και λαϊκιστικά²⁴, όπως «διαχρονικά θετική παρουσία του εκπαιδευτικού» (Αιτιολογική Έκθεση, ό.π.).

Από την άλλη πλευρά, η Δ.Ο.Ε. ενεργοποιεί Συμβολικές Δομές οι οποίες αποτυπώνονται στις ανακοινώσεις της και στο περιοδικό Διδασκαλικό Βήμα. Στο αρχικό στάδιο της διαβούλευσης του νόμου, η ρητορική της Δ.Ο.Ε. περιελάμβανε αμιγώς αρνητικά και

²³ Η συμμετοχή και των πολλών άλλων φορέων δράσης (Ενωση Διευθυντών, ΟΛΜΕ, ΑΔΕΔΥ, ΟΙΕΛΕ, κτλ.) θα αποτελούσε ενδιαφέρον θέμα για μια άλλη έρευνα.

²⁴ Χαρακτηρίζουμε το συγκεκριμένο επιχείρημα «λαϊκιστικό» με την έννοια που αποδίδει στον λαϊκισμό ο Δεμερτζής (βλ. Και Βιβλιογραφική Επισκόπηση της παρούσας εργασίας): «1. Ως ιδεολογία, ο λαϊκισμός χαρακτηρίζεται από χαλαρότητα και ασάφεια.

2. Όπως και άλλοι λαϊκισμοί, ο ελληνικός λαϊκισμός είναι πολύ περισσότερο ηθικιστικός και λιγότερο προγραμματικός.

3. Συνδέεται με μια εργαλειακή αντίληψη του κράτους.

4. Βεβαίως η χαρισματική ηγεσία δεν θα μπορούσε να λείπει από την κωδικοποίηση του ελληνικού λαϊκισμού.

5. Ο αντι-διανοουμενισμός και η αριστοφοβία είναι ένα άλλο κλασικό σύμπτωμα του λαϊκισμού.

6. Η αποστροφή στους τεχνοκράτες είναι ένα άλλο συναφές στοιχείο του ελληνικού λαϊκισμού.

7. Η αντίθεση στο κατεστημένο υπήρξε μόνιμη επωδός του ελληνικού λαϊκιστικού λόγου με χαρακτηριστικότερη έκφραση την αντίθεση ανάμεσα στους προνομιούχους και τους μη προνομιούχους Έλληνες.» (Δεμερτζής, 2015:90).

κορπορατιστικά/λαϊκιστικά επιχειρήματα ή συνθήματα: «Όχι στη στοχοποίηση και χειραγώγηση του εκπαιδευτικού που επιχειρείται», «οι δαπάνες για την παιδεία ελαχιστοποιούνται», «οι διορισμοί μειώνονται δραματικά», «το Υπουργείο προωθεί την αναζήτηση των ευθυνών στους εκπαιδευτικούς», «επιδιώκει να αθώσει την Πολιτεία», «εγκατάλειψη του Δημόσιου Σχολείου» (Δ.Ο.Ε., 2010:1:54). Κατά τις συνεδριάσεις της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, ο τότε πρόεδρος της Δ.Ο.Ε. κ. Μπράτης εκφράζει την άρνησή του ως προς τις αλλαγές για την Αξιολόγηση καθώς «είναι νομοθετημένη στον ν. 2986» ή εκφράζει ρητορικά ερωτήματα τα οποία συμπεριλαμβάνουν τις διανεμητικές και τις υλικές δομές της χώρας: «Σ' αυτή την περίοδο που ο εκπαιδευτικός αισθάνεται έτσι στα σχολεία και με 5 χιλιάδες αναπληρωτές να περιμένουν να διορισθούν, το πρώτο θέμα ήταν το πώς θα αλλάζουμε το σύστημα προσλήψεων που δημιουργεί έτσι κι αλλιώς εντάσεις ή να δούμε πώς θα λειτουργήσουν τα σχολεία τον Σεπτέμβρη;» (Πρακτικά Επιτροπής: 30/4/2010). Ωστόσο, ο κ. Μπράτης εκφράζει την εν γένει θετική θέση της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση, αλλά τη διαφωνία της για την έλλειψη διαλόγου: «Η εγκύκλιος για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αφού αρχίζει ένας διάλογος, πήγε στα σχολεία εδώ και τριάντα μέρες, πριν δηλαδή ξεκινήσει ο διάλογος με τους φορείς. Πώς κάνουμε αυτό τον διάλογο ; Πώς τον θεωρούμε θεσμοθετημένο;» (Πρακτικά, ό.π.).

Στη συνέχεια, και καθώς η ΑΕΕ όδευε προς την εφαρμογή της, η Δ.Ο.Ε. αντέδρασε έντονα με επιχειρήματα όπως: «οι δαπάνες για την Παιδεία έχουν συρρικνωθεί δραματικά», «οι διορισμοί μονίμων εκπαιδευτικών για πρώτη φορά ήταν μηδενικοί ενώ ακόμη κι οι διορισμοί αναπληρωτών εκπαιδευτικών μειώθηκαν στο ελάχιστο (κυρίως με κονδύλια του ΕΣΠΑ)», «οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται με σκαιό τρόπο υποβαλλόμενοι σε διαθεσιμότητα, πειθαρχικές διώξεις, διαρκείς παράλογες και παράνομες μετακινήσεις, συστηματική συκοφάντηση σε σχέση με την προσφορά και την παρουσία τους στο σχολείο ενώ τους στερείται ακόμη και το δικαίωμα να υπηρετούν κοντά στις οικογένειές τους», «το Υπουργείο Παιδείας πραγματοποίησε επιστροφή στο κακό παρελθόν με την αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα», «το Υπουργείο Παιδείας προχωρά στην αναζήτηση των ευθυνών για την κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης , κυρίως στη σχολική μονάδα και στους εκπαιδευτικούς κι επιδιώκει, ολοφάνερα, να αθώσει

την πολιτεία από τις διαχρονικές της ευθύνες για την εγκατάλειψη και αποσάθρωση του Δημόσιου Σχολείου» (Δ.Ο.Ε., 2013).

Για την ερμηνεία των παραπάνω συνδικαλιστικών λόγων, πρέπει να συνεκτιμηθεί, μεταξύ άλλων, η ταυτόχρονη εφαρμογή του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013 (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2013) «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» το οποίο εισήχθη από τους Υπουργούς Παιδείας Γ. Αρβανιτόπουλο και Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Αποκέντρωσης Κ. Μητσοτάκη και υλοποιήθηκε για τα στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά δεν ολοκληρώθηκε για τους διευθυντές, υποδιευθυντές και προϊσταμένους των σχολικών μονάδων, αφού η εφαρμογή του αναστάλη το 2015 επί υπουργίας Α. Μπαλτά (για τους εκπαιδευτικούς, δεν άρχισε καν). Το εν λόγω Π.Δ. προέβλεπε την αντιστοίχιση τετράβαθμης ποιοτικής κλίμακας και εκατοντάβαθμης αριθμητικής κλίμακας ως εξής: α) «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί, β) «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί γ) «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί και δ) «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί, ενώ στο άρθρο 16 παρ. 5 προέβλεπε ότι «οι εκπαιδευτικοί που, σύμφωνα με την τελική τους βαθμολογία ή σύμφωνα με την παράγραφο 4, χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς, με σχετική πράξη του Διευθυντή Διεύθυνσης, εγγράφονται στον πίνακα των μη προακτέων που προβλέπεται στην παράγραφο 4 του άρθρου 8 του ν. 4024/2011 (Φ.Ε.Κ. Α 226)».

Από τις στρατηγικές του θεωρητικού μας μοντέλου (βλ. ενότητα *Μεθοδολογία της διάδρασης μεταξύ των φορέων*), το **ΥΠΑΒΜΘ** ενεργοποιεί τις παρακάτω:

ΧΡΗΣΗ ΝΟΜΩΝ
<ul style="list-style-type: none">• Αιτιολογική Έκθεση• Νόμος• Αποστολή Εγκυκλίων
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ
<ul style="list-style-type: none">• Ελήφθησαν υπόψη τα συμπεράσματα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι μελέτες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

- Ζητήθηκαν και εστάλησαν από όλα τα παιδαγωγικά και καθηγητικά τμήματα της χώρας προτάσεις για την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών.
- Ζητήθηκαν και κατατέθηκαν γραπτές προτάσεις από τις συνδικαλιστικές ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών.
- Συγκεντρώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν τα αντίστοιχα συστήματα χωρών της Ε.Ε. μέσω του δικτύου ΕΥΡΥΔΙΚΗ.
- Μελετήθηκε και αποδελτιώθηκε η σχετική και επιστημονική αρθρογραφία και κριτική.

(Αιτιολογική Έκθεση, σ.5)

ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ

- 19/11/09: Ανακοίνωση για συνάντηση του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. με την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας
- 1/12/09: Ανακοίνωση Δ.Ο.Ε. μετά τη συνάντηση με την Υφυπουργό Παιδείας κα Χριστοφιλοπούλου
- 16/12/09: Συνάντηση Δ.Ο.Ε. με την Υφυπουργό Παιδείας
- Ηλεκτρονική διαβούλευση

Πίνακας 9: Στρατηγικές του Υπουργείου Παιδείας κατά τη Μεταρρύθμιση Διαμαντοπούλου

Αντίστοιχα, η Δ.Ο.Ε. ενεργοποιεί τις παρακάτω στρατηγικές:

1. ΧΡΗΣΗ ΝΟΜΩΝ
<ul style="list-style-type: none"> • Αξιοποίηση και συμμετοχή στις συνεδριάσεις της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων
2. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
Συνεργασίες
<ul style="list-style-type: none"> • 18/11/09: Κοινή συνεδρίαση των Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. και της ΟΛΜΕ για προγραμματισμό και κοινή δράση • 14/1/10: Σύσκεψη Δ.Σ. Δ.Ο.Ε. και ΟΛΜΕ • 19/1/10: Ενημερωτική σύσκεψη συνδικαλιστικών στελεχών στην Αθήνα

Το Υπουργείο Παιδείας και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ως φορείς δράσης κατά την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1996-2023

<ul style="list-style-type: none"> • 10/2/10: Συμμετοχή στην 24ωρη απεργία της ΑΔΕΔΥ • 19/4/10: Κοινή συνεδρίαση Δ.Σ. Δ.Ο.Ε.-ΟΛΜΕ – Συμμετοχή στο συλλαλητήριο της ΑΔΕΔΥ • 22/4/10: Συμμετοχή στην 24ωρη απεργία της ΑΔΕΔΥ • 29/4/10: Κοινή συνέντευξη τύπου
Επικοινωνία
<ul style="list-style-type: none"> • 15/11/09: Ανακοίνωση με αφορμή τη συνέντευξης της Υπουργού Παιδείας κ. Άννας Διαμαντοπούλου (Δ.Βήμα,2010:1:5) • 17/11/09: Έκτακτη συνέντευξη τύπου (Δ.Βήμα,2010:1:5) • 22/3/10: Συνέντευξη τύπου • 10/5/10: Ανακοίνωση σχετικά με την «αυτοαξιολόγηση» της σχολικής μονάδας
3. ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ
Ακτιβισμός
<ul style="list-style-type: none"> • 16/3/10: Συλλαλητήριο στα Προπύλαια • 23/3/10: Συλλαλητήριο στα Προπύλαια • 15/4/10: Συγκέντρωση στο Υπουργείο Παιδείας και κήρυξη 2ωρης διευκολυντικής στάσης εργασίας • 29/4/10: Πανεκπαιδευτικό συλλαλητήριο • 1/5/10: Συμμετοχή στις απεργιακές κινητοποιήσεις 1^η Μάη
Άρνηση συνεργασίας
<ul style="list-style-type: none"> • Κάλεσμα στους Συλλόγους Διδασκόντων και στους Σχολικούς Συμβούλους να αρνηθούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης (Δ.Βήμα,2010:1:54) • 16/12/09: 24ωρη απεργία • 24/2/10: 24ωρη απεργία • 5/3/10: 24ωρη απεργία • 11/3/10: 24ωρη απεργία

<ul style="list-style-type: none"> • 22/4/10: Συμμετοχή στην 24ωρη απεργία της ΑΔΕΔΥ. • 28/4,29/4,30/4,3/5: Κήρυξη διευκολυντικών 4ωρων στάσεων εργασίας • 4/5/, 5/5: 48ωρη απεργία • Συγκέντρωση υπογραφών από τους εκπαιδευτικούς εναντίον της Αυταξιολόγησης (58.560 υπογραφές, ποσοστό 93% των υπηρετούντων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δ.Ο.Ε., 2014β) • Κήρυξη διαρκούς στάσης εργασίας κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμετάσχουν στις ομάδες εργασίας (Δ.Ο.Ε., 2014γ) • Αποστολή στους Συλλόγους Διδασκόντων Υποδείγματος Σχεδίου Πρακτικού ενάντια στην ΑΕΕ (Δ.Ο.Ε., 2014α).
Διαπραγμάτευση
<ul style="list-style-type: none"> • 19/11/09: Ανακοίνωση για συνάντηση του Δ.Σ. με την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας • 1/12/09: Ανακοίνωση μετά τη συνάντηση με την Υφυπουργό Παιδείας κα Χριστοφιλοπούλου • 16/12/09: Συνάντηση με την Υφυπουργό Παιδείας

Πίνακας 10: Στρατηγικές Δ.Ο.Ε. κατά τη Μεταρρύθμιση Διαμαντοπούλου

Συνοπτικά, οι λόγοι και οι πρακτικές των δύο φορέων δράσης αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

	ΥΠ.Δ.ΒΜΘ	Δ.Ο.Ε.
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	<i>Εκσυγχρονισμός, Κορπορατισμός</i>	<i>Απόρριψη/Αρνητισμός, Κορπορατισμός, Υλικές δομές</i>
ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	<i>Χρήση Νόμων, Διαπραγμάτευση</i>	<i>Επικοινωνία, Αντιπαράθεση (συνεργασίες, πληροφόρηση, ακτιβισμός, άρνηση συνεργασίας, διαπραγμάτευση)</i>

Πίνακας 11: Πρακτικές κατά τη Μεταρρύθμιση Διαμαντοπούλου στα δύο οντολογικά επίπεδα

Στο συμβολικό επίπεδο, το ΥΠΔΒΜΘ χρησιμοποιεί επιχειρήματα κυρίως *φιλοευρωπαϊκά/εκσυγχρονιστικά* και *φιλελεύθερα/ατομοκεντρικά*, ενώ σε μικρότερο βαθμό χρησιμοποιεί επιχειρήματα *κορπορατιστικά/λαϊκιστικά*. Η Δ.Ο.Ε. χρησιμοποιεί επιχειρήματα αμιγώς αρνητικά και *κορπορατιστικά/λαϊκιστικά*, ωστόσο οι αναφορές της εκτείνονται και στις διανεμητικές και υλικές δομές, όταν αναφέρεται στις γενικότερες ελλείψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού της χώρας με αριθμητικά στοιχεία.

Στο διαδραστικό επίπεδο, οι μέθοδοι του ΥΠΔΒΜΘ περιλαμβάνουν πρωτίστως τη Χρήση Νόμων – καθώς κινείται με Ηλεκτρονική Διαβούλευση, Εισηγητική Έκθεση και τελική ψήφιση του Νόμου στις 18 Μαΐου του 2010 – και συνεργασίες με επιστημονικούς φορείς με μορφή γραπτών προτάσεων. Σε μικρότερο βαθμό, παρατηρείται διαπραγμάτευση στο πλαίσιο συναντήσεων της Υπουργού και της Υφυπουργού με το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε.. Αντίθετα, οι διαδραστικές μέθοδοι της Δ.Ο.Ε. περιλαμβάνουν πληθώρα τρόπων επικοινωνίας και αντιπαράθεσης, όπως συνεργασίες με φορείς, πληροφόρηση, ακτιβισμό, άρνηση συνεργασίας και διαπραγμάτευση.

Προκύπτει ότι η Δ.Ο.Ε. κάνει ευρύτερες αναφορές στις δομές των δύο οντολογικών επιπέδων, όπως π.χ. στις διανεμητικές και υλικές δομές, ενώ το ΥΠΔΒΜΘ συντάσσεται με τη ρητορική των διεθνών οργανισμών και επικεντρώνεται σε μεθόδους πρωτίστως κανονιστικές και λιγότερο επικοινωνιακές ή διαπραγματευτικές. Παραμελεί ή αποκρύπτει δηλαδή, τις ευρύτερες υλικές και οικονομικές συνθήκες, ήτοι τα αντικειμενικά δεδομένα ως προς την πραγματικότητα της οικονομίας της χώρας.

3. Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΕΡΑΜΕΩΣ

3.1. Διεθνείς θεσμικές και διανεμητικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο: Το διεθνές πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο

Στη Γαλλία, από τον Νοέμβριο του 2018, προέκυψε μέσα από τα social media το «κίνημα των κίτρινων γιλέκων» το οποίο έθιγε θέματα όπως το κόστος ζωής και η φορολογία. Το κίνημα επεκτάθηκε και οδήγησε σε αρκετά επεισόδια βίας στο Παρίσι και σε άλλες πόλεις. Στις 10 Δεκεμβρίου 2018, ο Πρόεδρος Μακρόν ανακοίνωσε μέτρα για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που τόνιζε το κίνημα, καθώς και την έναρξη μιας πανεθνικής συζήτησης (Standard Eurobarometer 91 - Spring 2019:3).

Στις 15 Ιανουαρίου 2019, το Βρετανικό Κοινοβούλιο απέρριψε το σχέδιο Συμφωνίας για την Αποχώρηση του Ηνωμένου Βασιλείου από την Ευρωπαϊκή Ένωση, με μεγάλη πλειοψηφία 432 προς 202. Το σχέδιο συμφωνίας αργότερα απορρίφθηκε εκ νέου σε δύο ακόμη περιπτώσεις, στις 12 Μαρτίου και στις 29 Μάρτιου. Στις 10 Απριλίου, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συμφώνησε σε παράταση έως τον Οκτώβριο για να καταστεί δυνατή η επικύρωση της Συμφωνίας Αποχώρησης (Standard Eurobarometer, ό.π.).

Στις 9 Μαΐου 2019, οι ηγέτες της Ε.Ε. ενέκριναν τη Διακήρυξη του Σίμπιου, ένα έγγραφο δέκα δεσμεύσεων για το μέλλον της Ευρώπης. Η Διακήρυξη είναι εμπνευσμένη από τις συνεισφορές των Ευρωπαίων πολιτών στις διαβουλεύσεις για το μέλλον της Ευρώπης που ξεκίνησε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Standard Eurobarometer, ό.π.).

Μεταξύ 23 και 26 Μαΐου 2019, πραγματοποιήθηκαν οι ένατες εκλογές στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωεκλογές), οι οποίες σηματοδοτήθηκαν από σημαντική αύξηση της συμμετοχής στο 50,62% (+8,01 ποσοστιαίες μονάδες από το 2014). Το Ευρωπαϊκό Λαϊκό Κόμμα (ΕΛΚ) έλαβε 182 έδρες, ενώ η Προοδευτική Συμμαχία Σοσιαλιστών και Δημοκρατών (S&D) ήρθε δεύτερο με 154 έδρες (Standard Eurobarometer 91 - Spring 2019:2).

Στις 24 Μαΐου 2019, η Βρετανίδα πρωθυπουργός Τερέζα Μέι ανακοίνωσε την παραίτησή της από αρχηγό του Συντηρητικού κόμματος, με ισχύ από τις 7 Ιουνίου. Ωστόσο, το Ηνωμένο Βασίλειο συμμετείχε στις ευρωπαϊκές εκλογές του Μαΐου καθώς εξακολουθούσε να είναι κράτος μέλος της ΕΕ (Standard Eurobarometer, ό.π.).

Από τις αρχές του 2020, η καθημερινότητα των Ευρωπαίων πολιτών επηρεάζεται καθοριστικά από την πανδημία του κορωνοϊού (Covid-19). Η πλειοψηφία των ευρωπαίων πολιτών (66%) συμφωνούν ότι η Ε.Ε. θα πρέπει να έχει περισσότερες αρμοδιότητες για την αντιμετώπιση κρίσεων όπως η πανδημία του κορωνοϊού. Επίσης, οι πολίτες ζητούν μεγαλύτερο μέρος του προϋπολογισμού της Ε.Ε. να διατίθεται για την καταπολέμηση του COVID-19, περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες (54%) δηλώνουν ότι η δημόσια υγεία πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα των δαπανών της Ε.Ε., ακολουθούμενη από την οικονομική ανάκαμψη και τις νέες ευκαιρίες για τις επιχειρήσεις (42%), την κλιματική αλλαγή και την προστασία του περιβάλλοντος (37%), την απασχόληση και τα κοινωνικά θέματα (35%), ενώ η ευρεία πλειοψηφία των πολιτών φοβάται άμεσο αντίκτυπο της πανδημίας στην προσωπική τους οικονομική κατάσταση – ή έχει ήδη υποστεί (European Parliament: Plenary 2020).

Από το καλοκαίρι του 2020, η προσωπική εμπειρία των Ευρωπαίων όσον αφορά τα μέτρα για την καταπολέμηση της πανδημίας, όπως ο εγκλεισμός, έχει επιδεινωθεί: οι περισσότεροι πολίτες της Ε.Ε. θεωρούν ότι ήταν δύσκολο να προσαρμοστούν σε αυτά (40%, +8 εκατοστιαίες μονάδες από το καλοκαίρι του 2020), ενώ λιγότεροι από τρεις στους δέκα δηλώνουν ότι τους ήταν «εύκολο να προσαρμοστούν σε αυτά» (29%, -9) (European Parliament, ό.π.).

Σύμφωνα με την έρευνα, σημειώθηκε αύξηση της ανησυχίας για την κατάσταση των εθνικών οικονομιών: το 69% των Ευρωπαίων πιστεύει ότι η κατάσταση είναι επί του παρόντος «κακή» και το 61% των Ευρωπαίων εξέφρασε τον φόβο ότι η οικονομία της χώρας τους θα ανακάμψει από τις επιπτώσεις της πανδημίας «το 2023 ή αργότερα» (European Parliament, ό.π.).

Επιπλέον, οι Ευρωπαίοι πολίτες ξεχωρίζουν την υγεία και την οικονομική κατάσταση ως τις δύο κορυφαίες ανησυχίες τους τόσο σε επίπεδο ΕΕ όσο και σε εθνικό επίπεδο (Ευρωβαρόμετρο, 23/4/21). Σύμφωνα με τα τελευταία δεδομένα του 2022, το 77% των Ευρωπαίων τάσσεται υπέρ μιας κοινής πολιτικής άμυνας και ασφάλειας μεταξύ των κρατών μελών της Ε.Ε., ενώ θεωρούν ότι τα σημαντικότερα ζητήματα που αντιμετωπίζει η Ε.Ε. είναι το περιβάλλον και η κλιματική αλλαγή (26%), οι αυξανόμενες τιμές, ο πληθωρισμός και το κόστος ζωής (24%) και η μετανάστευση (22%) (Standard Eurobarometer 96 - April 2022).

Όλα τα παραπάνω διεξάγονται εν μέσω μιας αναπάντεχης πολεμικής κρίσης που ξέσπασε με την εισβολή ρωσικών στρατιωτικών δυνάμεων στην Ουκρανία (Αρβανιτόπουλος, 2022·Βενιζέλος, 2022·Δίκτυο για τη Μεταρρύθμιση, 2022·OECD, 2022). Ως απάντηση, η Ε.Ε. και το ΝΑΤΟ επιβάλλουν οικονομικές κυρώσεις κατά της Ρωσίας, στέλνουν στρατιωτικό υλικό στην Ουκρανία, καταδικάζουν ως εγκλήματα πολέμου πολλές από τις ρωσικές επιθέσεις και ζητούν την ποινική διερεύνησή τους (Βενιζέλος, 9/4/2022). Πολλοί μελετητές μιλούν για «έναν γενικότερο, ετεροβαρή και ασύμμετρο πόλεμο μεταξύ Ρωσίας και Δύσης, στον οποίο το ένα μέρος μετέχει ευθέως και το άλλο διά αντιπροσώπου» (Βενιζέλος, 2022·Δίκτυο για τη Μεταρρύθμιση, 2022). Η Ουκρανία, όπως υποστηρίζουν, «δεν αγωνίζεται μόνο για την εθνική της ανεξαρτησία και την εδαφική της ακεραιότητα, αλλά και για τη φιλελεύθερη δημοκρατία εναντίον του ολοκληρωτισμού και του αυταρχισμού, καθώς και για την αρχιτεκτονική της ευρωπαϊκής ασφάλειας, με την ευρύτερη έννοια του όρου: τη στρατιωτική, την ενεργειακή και την αξιακή» (Δίκτυο για τη Μεταρρύθμιση, ό.π.).

3.2. Εγχώριες θεσμικές και διανεμητικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο: Το εγχώριο πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο

Στις αρχές του 2020, η ελληνική οικονομία άρχισε να σταθεροποιείται και σταδιακά να ανακάμπτει. Οι διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις, τα υψηλά πρωτογενή πλεονάσματα του προϋπολογισμού και τα μέτρα για το χρέος «στήριξαν την ανάκαμψη της Ελλάδας και την αύξηση της εμπιστοσύνης» (OECD, 2020). Όμως «το τεράστιο δημόσιο χρέος συνέχιζε να αποτελεί απειλή, ενώ οι Έλληνες πολίτες έχουν υποστεί επώδυνες περικοπές στους μισθούς, αυξήσεις φόρων, υψηλή ανεργία και συρρικνωμένο βιοτικό επίπεδο και κοινωνικές υπηρεσίες» (ΡΠΕ, 2020).

Στη συνέχεια, η πανδημία του COVID-19 διέκοψε απότομα την ανάκαμψη και πρόσθεσε νέες προκλήσεις για την ενίσχυση της ενσωμάτωσης, της ανταγωνιστικότητας και της ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, «η κρίση του COVID-19 κατέστησε ακόμα επιτακτικότερες τις ανάγκες για την τόνωση των επενδύσεων, για την αύξηση της παραγωγικότητας, για τη διαφοροποίηση της οικονομίας και για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας» (OECD, 2020, ό.π.).

Ο ΟΟΣΑ τονίζει τη «συνεχιζόμενη πρόοδο στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες - όπως η ψηφιοποίηση της δημόσιας διοίκησης» (OECD, 2021), αλλά ταυτόχρονα επισημαίνει πως «οι χρόνιες προκλήσεις όπως η γραφειοκρατία, η υψηλή φορολογία και οι καθυστερήσεις στην απονομή δικαιοσύνης, επιβαρύνουν το επιχειρηματικό περιβάλλον. Σε συνδυασμό με σημαντικά κενά στις δεξιότητες του εργατικού δυναμικού, τα παραπάνω εμποδίζουν τη σταθερή ανάπτυξη και αποθαρρύνουν την καινοτομία και τις επενδύσεις, στοιχεία απαραίτητα για την ανάκαμψη από την πανδημία και τη διατήρηση της ανάπτυξης» (OECD, ό.π.).

Επίσης, οι επενδύσεις δεν είχαν ανακάμψει από τα χαμηλά των αρχών της δεκαετίας του 2010 πριν χτυπήσει η κρίση του COVID-19. Ενώ η πρόοδος στη μείωση των μη εξυπηρετούμενων δανείων (ΜΕΔ) των τραπεζών έχει επιταχυνθεί, παραμένουν σε υψηλά επίπεδα και, με αναβαλλόμενες εκπτώσεις φόρου, περιορίζουν το κεφάλαιο και την κερδοφορία των τραπεζών και την ικανότητά τους να χρηματοδοτούν την εργασία των επιχειρήσεων κεφάλαια ή νέες επενδύσεις. Το σύστημα αφερεγγυότητας είναι πολύ κατακερματισμένο, με αποτέλεσμα μεγάλο αριθμό στρατηγικούς κακοπληρωτές και επιβράδυνση της επίλυσης των ΜΕΔ. (OECD, 2021).

Στις 2 Απριλίου 2021, η Ελληνική Κυβέρνηση εκδίδει το Εθνικό Σχέδιο Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας «Ελλάδα 2.0», το οποίο φιλοδοξεί να οδηγήσει τη χώρα - οικονομία, κοινωνία και θεσμούς - σε μια νέα εποχή «πυροδοτώντας μια θεμελιώδη αλλαγή οικονομικού υποδείγματος προς ένα πιο εξωστρεφές, ανταγωνιστικό και πράσινο παραγωγικό μοντέλο, με πιο αποτελεσματικό και ψηφιοποιημένο κράτος, λιγότερο γραφειοκρατικό, με δραστικά μειωμένη παραοικονομία, με φορολογικό σύστημα φιλικό προς την ανάπτυξη και με ένα ποιοτικό και αποτελεσματικό δίκτυο κοινωνικής προστασίας, προσβάσιμο σε όλους» («Ελλάδα 2.0», σ.5).

Το «Ελλάδα 2.0» αποτελείται από τέσσερις πυλώνες: «(1) Πράσινος Μετασχηματισμός (2) Ψηφιακός Μετασχηματισμός (3) Απασχόληση, δεξιότητες και κοινωνική συνοχή (υγεία, παιδεία, κοινωνική προστασία), (4) Ιδιωτικές επενδύσεις και οικονομικός και θεσμικός μετασχηματισμός. Για την υλοποίησή του η Ελλάδα ζητά το σύνολο των πόρων που μπορεί να λάβει στο πλαίσιο του Ταμείου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας. Δηλαδή 17,8 δις. ευρώ επιδοτήσεις και 12,7 δις ευρώ δάνεια» (ΥΠΟΙΚ, 2021:6)

Με το ξέσπασμα του πολέμου στην Ουκρανία στις 24 Φεβρουαρίου 2022, η Ελλάδα ακολουθεί φιλοδυτική στάση αντιδρώντας ως κράτος μέλος της Ε.Ε. και του ΝΑΤΟ και ως στρατηγικός εταίρος των ΗΠΑ: Μετέχει στις κυρώσεις κατά της Ρωσίας, στέλνει στρατιωτικό υλικό στην Ουκρανία, καταδικάζει τα εγκλήματα πολέμου και ζητά την ποινική διερεύνησή τους, ενώ ο Ουκρανός πρόεδρος Βολοντίμιρ Ζελένσκι πραγματοποιεί ομιλία στην Ελληνική Βουλή. Ωστόσο, διατυπώνονται επιφυλάξεις των κομμάτων της αντιπολίτευσης, ακόμη και της αξιωματικής (Βενιζέλος, 09/04/2022).

Σε αυτή τη συγκυρία, σύμφωνα με τη Διανέοσις, τα συναισθήματα που κυριαρχούν στην ελληνική κοινωνία είναι η *ανασφάλεια* (28,8%) και η *απογοήτευση* (28,5%). Το αίσθημα της *αισιοδοξίας* έχει υποχωρήσει πολύ (από 23,4% που το δήλωναν ως το κυρίαρχο συναίσθημα το 2019 στο 13,7% φέτος). «Είναι αδιαμφισβήτητο πως η πανδημία έχει επιφέρει αρνητικές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις στον πληθυσμό, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα», γράφει η Μαρίνα Οικονόμου-Λαλιώτη στη δική της συνοδευτική έκθεση. «Στη χώρα μας ωστόσο, η έναρξη της πανδημίας μας βρήκε ήδη επιβαρυσμένους από την οικονομική κρίση που είχε προηγηθεί και η οποία χαρακτηριζόταν εξίσου από ανατροπές, αστάθεια, ανασφάλεια και συμβολικές απώλειες. Η πανδημία μας ταρακούνησε πιο συθέμελα και μας έφερε αντιμέτωπους με πιο πρωτόγονες απειλές, όπως είναι η απώλεια της ζωής και η έννοια του θανάτου, ενεργοποιώντας αρχέγονους φόβους, ένστικτα και τραύματα που δεν είχε αγγίξει η προηγούμενη κρίση» (Διανέοσις, 2022).

Σε άλλη ερώτηση, η μεγαλύτερη απειλή που αναγνωρίζουν οι Έλληνες για τη χώρα μας είναι το *δημογραφικό*, με τις ελληνοτουρκικές σχέσεις και την οικονομική κατάσταση να ακολουθούν. Είναι ενδιαφέρον ότι το 2022, ένα 9% θεωρούν πρώτη απειλή τη *μετανάστευση*, από 21,7% που πίστευαν το ίδιο το 2019. Μολονότι η πανδημία του Covid εξακολουθούσε να προκαλεί δεκάδες θανάτους καθημερινά την περίοδο που έγινε η έρευνα, μόνο το 2,2% επέλεξαν ως πρώτη απειλή για τη χώρα μας τις *ασθένειες-πανδημίες* (Διανέοσις, ό.π.).

3.3. Η διάδραση μεταξύ των δύο φορέων δράσης

Στις 8 Ιουλίου 2019, με νέο πρωθυπουργό τον Κυριάκο Μητσοτάκη, Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων ανέλαβε η Νίκη Κεραμέως με υφυπουργούς τη Σοφία Ζαχαράκη και τον Βασίλη Διγαλάκη. Γενική Γραμματέας για θέματα Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής ανέλαβε η Αναστασία Γκίκα (www.minedu.gov).

Ενάμιση χρόνο αργότερα (ΦΕΚ Β33/9-1-2021), οι δύο υφυπουργοί αντικαταστάθηκαν από τη Ζωή Μακρή και τον Ευάγγελο Συρίγο αντίστοιχα, οι οποίοι υπηρετούν έως σήμερα, ενώ από τις 3/4/2021 τη Γενική Γραμματεία Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής ανέλαβε ο Αλέξανδρος Κόπτης (ΦΕΚ 254/3-4-2021).

Εν μέσω της πανδημίας του κορωνοϊού, το Υπουργείο προχωρά στην εφαρμογή της Αξιολόγησης στις 12 Ιουνίου 2020 με τα άρθρα 33, 34 και 35 του ν. 4692/2020: «Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις» και στις 3 Αυγούστου 2021 με τα άρθρα 231 και 233 του ν. 4823/2021: «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Ενδιάμεσα, η Υφυπουργός Ζωή Μακρή υπογράφει στις 20 Ιανουαρίου 2021 την Υπουργική Απόφαση: «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» και στις 7 Σεπτεμβρίου 2021 υπογράφει νέα υπουργική απόφαση με τον ίδιο τίτλο, αλλά με ελαφρώς παραλλαγμένο περιεχόμενο.

Όταν η Δ.Ο.Ε. εξήγγειλε «απεργία-αποχή» από την εφαρμογή της ανωτέρω Υπουργικής Απόφασης, η κα Κεραμέως κατέθεσε αγωγή κατά των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Έτσι, η «απεργία – αποχή» κηρύχθηκε από το δικαστήριο παράνομη και καταχρηστική στις 30 Σεπτεμβρίου 2021 (Γουσέτης, 2022).

Στις 19 Οκτωβρίου 2021, η Δ.Ο.Ε. απέστειλε στα σχολεία ενιαία κείμενα «αξιολόγησης» και ζήτησε από τα σχολεία να δοθούν αυτά στο Υπουργείο, ως πανομοιότυπες απαντήσεις για όλους τους εκπαιδευτικούς και όλες τις σχολικές μονάδες. Ωστόσο, όταν στις 12 Νοεμβρίου ολοκληρώθηκε η διαδικασία κατάθεσης στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του ΙΕΠ των εκθέσεων, συμμετείχαν περισσότερα των 13.000 σχολικών μονάδων σε σύνολο 13.700. Οσον αφορά

τις εκθέσεις “φασόν” κατατέθηκαν πάνω από 500, οι οποίες επεστράφησαν πίσω ως μη σύννομες. (Γουσέτης, ό.π., esos, ό.π.).

Την ίδια ημέρα, στις 12 Νοεμβρίου 2021, το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. κατέθεσε μηνυτήρια αναφορά, κατά παντός υπευθύνου, «για όλες τις παράνομες ενέργειες στις οποίες έχει καταφύγει η πολιτική ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ., συμπαράσποντας και στελέχη της εκπαίδευσης, προκειμένου να εφαρμόσει με τον στρεβλό τρόπο που η ίδια αντιλαμβάνεται την αυτοαξιολόγηση - αξιολόγηση των σχολικών μονάδων» (esos, 12/11/2021). Στο μεταξύ, τη Δευτέρα 29 Νοεμβρίου 2021 έληγε η προθεσμία ανάρτησης του Συλλογικού Προγραμματισμού για το τρέχον σχολικό έτος στην ηλεκτρονική εφαρμογή του ΙΕΠ από τους Διευθυντές των σχολείων (esos, 29/11/2021).

Στις 17/12/2021, ο Γ.Γ. Α/μιας και Β/μιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής του Υ.ΠΑΙ.Θ. κ. Α. Κόπτσης απέστειλε έγγραφο προς τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης στο οποίο αναφέρεται ότι «παρακαλούνται οι Διευθυντές ή Προϊστάμενοι των προαναφερομένων σχολικών μονάδων, διά της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, να μας γνωρίσουν εγγράφως τους λόγους μη τήρησης της παραπάνω εκ του νόμου οριζόμενης υποχρέωσης του Συλλόγου Διδασκόντων ή/και των ιδίων, αποστέλλοντας ταυτόχρονα αντίγραφο των πρακτικών συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων όσον αφορά στο ζήτημα της αξιολόγησης και του συλλογικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, καθώς και κάθε άλλο αναγκαίο αποδεικτικό έγγραφο» (minedu.gov.gr). Το εν λόγω έγγραφο αφορούσε 210 σχολεία (esos.gr, 20/12/2021).

Παράλληλα, η Δ.Ο.Ε. απέστειλε στα σχολεία νέα κείμενα "φασόν", καθώς δεν είχε υπάρξει καμία αρνητική επίπτωση μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή (esos.gr, 22/12/2021) παρά το γεγονός ότι το Υ.ΠΑΙ.Θ. είχε ανακοινώσει ότι αυτές οι διαδικασίες είναι «μη σύννομες».

Με χρονική παράταση που δόθηκε από το Υ.ΠΑΙ.Θ., η ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ για την υλοποίηση και την αξιολόγηση των Σχεδίων Δράσης άνοιξε από τις 27/1/2022 έως και τις 30/5/2022, ενώ για την υποβολή ανατροφοδοτικών σχολίων από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου δόθηκε παράταση μέχρι τις 4/3/2022 (esos.gr, 25/1/2022).

Η αποστολή αποφάσεων του Υ.ΠΑΙ.Θ. με τις οποίες επιβάλλονται κυρώσεις στους Διευθυντές Σχολείων οι οποίοι δεν ανάρτησαν Έκθεση Αποτίμησης ή Σχέδια Δράσης στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του ΙΕΠ, ξεκίνησαν στις 17/02/2022. Με τα έγγραφα αποφάσεων

επιβάλλεται ονομαστικά σε 114 Διευθυντές η αναστολή οιασδήποτε διαδικασίας εξέλιξης, συμπεριλαμβανομένης της αυτόματης μισθολογικής εξέλιξης (esos.gr, 17/02/2022).

Ο Κυβερνητικός Εκπρόσωπος Γ. Οικονόμου, κατά την τακτική ενημέρωση των πολιτικών συντακτών στις 21/2/2022 δήλωσε ότι: α) Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία ανταποκρίθηκε στις διαδικασίες της αξιολόγησης το 99,2% των σχολείων της χώρας, β) Μόλις σε ένα ποσοστό 0,8%, δηλαδή σε 114 σχολεία από το σύνολο των 13.000 της Επικράτειας δεν υπήρξε αξιολόγηση και προφανώς θα υπάρξουν οι κυρώσεις που προβλέπει η κείμενη νομοθεσία (alfavita.gr, 21/02/2022).

Στις 24/2/2022, με αφορμή το έγγραφο του Γ.Γ. του Υ.ΠΑΙ.Θ. Αλέξανδρου Κόπτση προς 114 διευθυντές που δεν εφαρμόζουν την αξιολόγηση, η Δ.Ο.Ε. με ανακοίνωσή της απαιτεί «Να πάρει πίσω η πολιτική ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ. τις κυρώσεις σε συναδέλφους», σημειώνοντας επίσης ότι «η συντριπτική πλειοψηφία των συναδέλφων πανελλαδικά αντιστέκεται στην επιχειρούμενη προσπάθεια επιβολής της αξιολόγησης - χειραγώγησης που ρίχνει όλα τα βάρη στους εκπαιδευτικούς, καταθέτοντας τα ενιαία κείμενα που αποφάσισε και πρότεινε στον κλάδο το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε., μπλοκάροντας τους σχεδιασμούς της πολιτικής ηγεσίας του Υ.ΠΑΙ.Θ. και ακυρώνοντάς τη στην πράξη» (alfavita.gr, 24/2/2022). Την ίδια μέρα, ο κ. Κόπτσης με νέο έγγραφό του παραχωρεί νέα παράταση για την υποβολή ανατροφοδοτικών σχολίων στην ψηφιακή πλατφόρμα από τους ΣΕΕ Παιδαγωγικής Ευθύνης, έως τις 4/3/2022 (alfavita.gr, 25/2/2022).

Στις 14/3/22, ως μία ακόμα ευκαιρία στους 114 Διευθυντές που δεν κατέθεσαν την Ετήσια Έκθεση αλλά προτίμησαν τα «φασόν» κείμενα και κατόπιν σχετικού αιτήματος ενός μέρους αυτών, άνοιξε εκ νέου η ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ προκειμένου να επανυποβάλουν εξειδικευμένα κείμενα, που ανταποκρίνονται στο κάθε σχολείο (esos.gr, 14/3/2022). Έτσι, υπέβαλαν έκθεση ακόμα 80 Διευθυντές με αποτέλεσμα, σύμφωνα με το Υπουργείο, να αρθούν οι κυρώσεις για τους 80, ενώ για τους 34 που δεν υπέβαλαν έκθεση δεν θα αρθούν (esos.gr, 6/4/2022).

Στο πλαίσιο των κινητοποιήσεων της, η Δ.Ο.Ε. αναγγέλλει σειρά επιμορφωτικών ημερίδων για την Αξιολόγηση οι οποίες θα μεταδίδονται διαδικτυακά (Δ.Ο.Ε., 15/3/2022). Ταυτόχρονα,

πληθώρα ανακοινώσεων συμπαράστασης στους «34» καταγράφεται από Συλλόγους Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (alfavita.gr, 10/4/2022).

Εν τω μεταξύ, από τις 18/05/2022 το Υ.ΠΑΙ.Θ. προχωρά στην εφαρμογή του προγράμματος «Ελληνική PISA» το οποίο αφορά διαγνωστικές εξετάσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος σε εθνικό επίπεδο. Στις εξετάσεις συμμετέχουν μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού και της Γ' τάξης Γυμνασίου, από όλες τις περιφέρειες της χώρας, στα γνωστικά αντικείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών (minedu.gov.gr, 12/05/2022).

Καθώς έως τις 21/06/2022 προβλεπόταν να συνεδριάσουν οι Σύλλογοι Διδασκόντων με μοναδικό θέμα την «τελική αποτίμηση του έτους 2021-2022», η Δ.Ο.Ε. στις 14/06/2022 αποστέλλει στα σχολεία τα τελικά ενιαία κείμενα αποτίμησης, για τις συνεδριάσεις αυτές (doe.gr, 14/6/2022). Σύμφωνα με τη Δ.Ο.Ε., πάνω από 3.762 Σύλλογοι Διδασκόντων ακολούθησαν τις αποφάσεις της και κατέθεσαν τα Ενιαία Κείμενα (doe.gr, 27/9/2022). Στο μεταξύ το Υπουργείο Παιδείας ενώ είχε προειδοποιήσει ότι θα επιβάλει κυρώσεις στους Διευθυντές των σχολείων οι οποίοι κατέθεσαν «φασόν» κείμενα, τελικά περιορίστηκε, μόνο σε 34 Διευθυντές σχολείων οι οποίοι δεν κατέθεσαν καθόλου έκθεση (esos.gr, 27/9/2022).

Στις 26/07/2022, σε διαδικτυακή συνάντηση με τους νέους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρουσία του Γενικού Γραμματέα Αλ. Κόπτη, η Υπουργός Παιδείας Ν. Κεραμέως δηλώνει ότι *«η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (η οποία προβλέπεται από τον ν. 4823/2021) θα ξεκινήσει κανονικά τον Σεπτέμβριο, όπως αρχικά έχει προγραμματιστεί»* (esos.gr, 26/7/2022).

Στις 29-09-2022, με την υπ' αρ. πρωτ. 119336/ΓΔ4 Εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ., ορίζεται το χρονοδιάγραμμα υποβολής του Συλλογικού Προγραμματισμού, των Σχεδίων Δράσης και της Ετήσιας Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ (<https://sch-eval.iep.edu.gr/>), για το σχολικό έτος 2022-2023, ως εξής²⁵:

²⁵ Στις 16/10/2022, η Ένωση Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων καταθέτει τέσσερις προτάσεις προς το Υ.ΠΑΙ.Θ. για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων: 1) Άμεση κατάργηση της περιττής γραφειοκρατίας που συνοδεύει την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, 2) Άμεση

1. ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	2.α. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	2.β-γ. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ	3. ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
Έως 20 Οκτωβρίου	Έως 10 Δεκεμβρίου	Έως 30 Μαΐου	Έως 25 Ιουνίου
Με ευθύνη Διευθυντή/-ντριας /Προϊσταμένου/-ης	Με ευθύνη Συντονιστή/-στριας Ομάδας	Με ευθύνη Συντονιστή/-στριας Ομάδας	Με ευθύνη Διευθυντή/-ντριας /Προϊσταμένου/-ης
Κωδικοί σχολείου ΠΣΔ	Προσωπικοί κωδικοί ΠΣΔ Συντονιστή/-στριας	Προσωπικοί κωδικοί ΠΣΔ Συντονιστή/-στριας	Κωδικοί σχολείου ΠΣΔ

Πίνακας 12: Χρονοδιάγραμμα Εσωτερικής Αξιολόγησης 2022-2023

Η Δ.Ο.Ε. στέλνει και πάλι Ενιαία Κείμενα καλώντας τους Συλλόγους Διδασκόντων να τα υιοθετήσουν αυτούσια χωρίς καμία απολύτως διαφοροποίηση (doe.gr, 30/9/2022), ενώ μέσα σε μία εβδομάδα, μετά από αγωγή του Ελληνικού Δημοσίου κρίνονται παράνομες από το Μονομελές Πρωτοδικείο Αθηνών και οι δύο προκηρύξεις «απεργίας-αποχής» για τον θεσμό του Μέντορα και του Ενδοσχολικού Συντονιστή, τόσο της Δ.Ο.Ε. όσο και της ΑΔΕΔΥ (adedy.gr, 6/10/2022; efsyn.gr, 6/10/2022).

Με Δελτίο Τύπου στη 01/12/2022, το Υ.ΠΑΙ.Θ. υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση σε όλη την έκταση του εκπαιδευτικού συστήματος προχωρά κανονικά και στους τρεις πυλώνες της: «α) Αξιολόγηση σχολικής μονάδας και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, β) Αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος - «ελληνική Pisa», γ) Ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Για την τελευταία, διευκρινίζεται ότι έχουν γίνει όλα τα αναγκαία βήματα (διαμόρφωση ειδικής πλατφόρμας και ειδικού επιμορφωτικού προγράμματος) και θα ξεκινήσει εντός της τρέχουσας σχολικής χρονιάς με την ολοκλήρωση της επιλογής των νέων Συμβούλων Εκπαίδευσης η οποία είναι σε τελική φάση. Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης θα είναι και οι πρώτοι που θα αξιολογήσουν

κατάργηση της βαθμολόγησης των σχολικών μονάδων από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου με δεκάβαθμη κλίμακα(1-10), 3) Στις ιστοσελίδες τους οι σχολικές μονάδες να αναρτούν μόνο τα σχέδια δράσης που υλοποιούν κάθε έτος, 4) Καμία απολύτως σύνδεση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. «Οι προτάσεις», αναφέρει η Ένωση Διευθυντών, «λαμβάνουν υπόψη τα σοβαρά προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την περσινή εφαρμογή της και μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στην ουσιαστικότερη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και της εξωτερικής αξιολόγησης, προς όφελος των σχολικών μονάδων» (alfavita.gr, 16/10/2022).

Το Υπουργείο Παιδείας και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ως φορείς δράσης κατά την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1996-2023

τους εκπαιδευτικούς (εν συνεχεία θα αξιολογήσουν και οι Διευθυντές σχολείων) και οι πρώτοι αξιολογούμενοι θα είναι οι πρόσφατα διορισθέντες εκπαιδευτικοί» (minedu.gov.gr, 01/12/2022)

Τον Φεβρουάριο του 2023, λόγω της καθυστέρησης επιλογής και τοποθέτησης των νέων περίπου 800 συμβούλων εκπαίδευσης, η έναρξη της αξιολόγησης γίνεται ανά περιοχή και ανάλογα με τον χρόνο τοποθέτησής τους ανά περιοχή. Έτσι, η ατομική αξιολόγηση των νεοδιοριστών ξεκίνησε πρώτα σε σχολεία των νησιών του Βορείου και Νοτίου Αιγαίου, της Κρήτης και της Πελοποννήσου. Η αντιπολίτευση αμφισβητεί τους πολιτικούς στόχους της κυβέρνησης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικές ομοσπονδίες κινούνται στην ίδια κατεύθυνση (Λακασάς, 2023)²⁶.

²⁶ Οι νέοι εκπαιδευτικοί θα αξιολογηθούν στο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο από τον σύμβουλο επιστημονικής ευθύνης (ειδικότητας) μέσα στην τάξη. Εκείνος θα παρακολουθήσει δύο διδασκαλίες. Οι εκπαιδευτικοί, σε συνεννόηση με τον σύμβουλο, επιλέγουν το μάθημα στο οποίο θα αξιολογηθούν, την ημέρα και την ώρα. Εως τώρα έχουν γίνει 300 παρακολουθήσεις μαθημάτων. Κάθε εκπαιδευτικός θα αξιολογείται ατομικά σε τετράβαθμη κλίμακα και θα χαρακτηρίζεται ως μη ικανοποιητικός, ικανοποιητικός, πολύ καλός, εξαιρετικός. Οι εκπαιδευτικοί που θα κρίνονται ως μη ικανοποιητικοί και ικανοποιητικοί θα οδηγούνται σε επιμόρφωση (Λακασάς, 2023).



Πίνακας 13: Η εικόνα της Ατομικής Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τον Μάρτιο 2023 (Λακασάς, 2023)

Ωστόσο, με δηλώσεις του στην εφημερίδα «Καθημερινή», ο πρόεδρος του ΙΕΠ Γιάννης Αντωνίου τονίζει ότι «αξιολόγηση γίνεται παντού στην Ευρώπη. Η ιδέα της θα κινητοποιήσει όλο το σχολείο» και βεβαιώνει ότι «το πλαίσιο διασφαλίζει τους εκπαιδευτικούς από υποκειμενικές κρίσεις συμβούλων-αξιολογητών. Υπάρχει η διαδικασία της γνωριμίας, της ανταλλαγής απόψεων, της συζήτησης του εκπαιδευτικού με τον αξιολογητή του, υπάρχει η δυνατότητα ακόμη και των ενστάσεων. Υπάρχουν δικλίδες» (Λακασάς, ό.π.).

Στις 8/2/2023, η Δ.Ο.Ε. κήρυξε εικοσιτετράωρη απεργία, για την Τετάρτη 15 Φεβρουαρίου και παράλληλα για την ίδια ημέρα προγραμμάτισε πανεκπαιδευτικά συλλαλητήρια σε όλη τη χώρα (esos.gr, 8/2/2023).

Στις 9/2/2023 «άνοιξε» η ψηφιακή πλατφόρμα για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αφού δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης η σχετική Κοινή Υπουργική Απόφαση.

Στις 10/2//2023, το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. κηρύσσει 3ωρες στάσεις εργασίας για το 1ο ή 2ο 3ωρο του προγράμματος των σχολικών μονάδων από τη Δευτέρα 13/2/2023 μέχρι και την Τρίτη 28/2/2023, στο πλαίσιο της αποτροπής της υλοποίησης του ν.4823/21 και της Υ.Α. 9950/ΓΔ5 ΦΕΚ 388/27-1-2023 «*Ρύθμιση ειδικότερων και λεπτομερειακών θεμάτων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη διαδικασία διενέργειάς της*». Επίσης, ανακοινώνει τα παρακάτω βήματα οργάνωσης:

- Από την Τετάρτη 8 Φεβρουαρίου 2023, έχει επιδώσει στο Υπουργείο Παιδείας, στο Υπουργείο Οικονομικών, στην Προεδρία της Κυβέρνησης και στο Ελληνικό Δημόσιο εξώδικη γνωστοποίηση της απεργίας-αποχής, δηλώνοντας, έτσι, επίσημα την κήρυξή της. Με βάση τις προβλεπόμενες από τον νόμο προθεσμίες, ημέρα έναρξής της είναι η Δευτέρα 13 Φεβρουαρίου 2023.
- Στο πλαίσιο αυτό, καλεί τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν δυναμικά και μαζικά στην απεργία-αποχή της Δ.Ο.Ε. αποτρέποντας την υλοποίηση της αντιδραστικής αξιολόγησης.

Από τις 17/2/2023 και εξής, πολλοί τοπικοί σύλλογοι εκπαιδευτικών «μπλοκάρουν» την ατομική αξιολόγηση απαγορεύοντας στους Συμβούλους Εκπαίδευσης να εισέλθουν στα σχολεία.

Στις 20/2/2023, η Δ.Ο.Ε. δημοσιοποιεί με επιστολή προς τους γονείς τις θέσεις της για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Στις 24/2/2023, το Υ.ΠΑΙ.Θ. εκδίδει νέα εγκύκλιο με οδηγίες και χρονοδιάγραμμα για τη ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τις ποινές για τους αξιολογητές και αξιολογούμενους που αρνούνται την αξιολόγηση. Ταυτόχρονα, το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. ανακοινώνει νέο πλαίσιο κινητοποιήσεων κατά της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, βάσει του «νόμου Κεραμέως». Το πρόγραμμα των κινητοποιήσεων περιλαμβάνει:

- Τη συνέχιση της απεργίας-αποχής από τις διαδικασίες που προβλέπονται από τον νόμο 4823/21 και από την Υπουργική Απόφαση 9950/ΓΔ5 ΦΕΚ 388/27-1-2023 και αφορούν όλα τα εξωδίδακτα καθήκοντα σχετικά με την ατομική αξιολόγηση (συναντήσεις με

Συμβούλους Εκπαίδευσης, ενημέρωση ατομικού φακέλου, κατάθεση έκθεσης αυτοαξιολόγησης κ.τ.λ.),

- Στάσεις εργασίας
- Τηλεδιασκέψεις του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. με Συμβούλους Εκπαίδευσης των περιοχών όπου ξεκινάει η διαδικασία καθώς και αντίστοιχες τηλεδιασκέψεις με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.
- Δημοσιοποίηση των θέσεων της Ομοσπονδίας με σποτ στο διαδίκτυο, το ραδιόφωνο, την τηλεόραση κλπ.
- Τον προγραμματισμό συναντήσεων με τα κόμματα της Βουλής ώστε να πάρουν σαφή θέση επί του ζητήματος.
- Πραγματοποίηση νέου κύκλου Γενικών Συνελεύσεων των Σ.Ε.Π.Ε. μέχρι 10/3, με εισήγηση για νέα 24ωρη απεργιακή κινητοποίηση (σε συνεννόηση με την Ο.Λ.Μ.Ε.) το δεύτερο δεκαήμερο του Μαρτίου και πραγματοποίηση Ολομέλειας Προέδρων τη Δευτέρα 13 Μαρτίου στη Θεσσαλονίκη, με παρουσία των προέδρων σε κινητοποίηση στο Γραφείο του Πρωθυπουργού στο Διοικητήριο στις 17:00.
- Σε συντονισμό με την Ο.Λ.Μ.Ε. και την Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. , προγραμματισμός δράσεων ανάδειξης των θέσεων της Ομοσπονδίας για το ζήτημα της αξιολόγησης
- Προγραμματισμό εκδηλώσεων στις έδρες των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε συνεργασία με τη Σύνοδο των Προέδρων των Παιδαγωγικών Τμημάτων όπου θα αναδειχθεί η επιστημονική άποψη για το ζήτημα.
- Πραγματοποίηση μεγάλης συναυλίας σε συνεργασία με καλλιτέχνες με τους οποίους «συμπορεύεται» η Δ.Ο.Ε.
- Συγκέντρωση διαμαρτυρίας εναντίον της επιμόρφωσης των νεοδιόριστων και των όρων με τους οποίους πραγματοποιείται, στο Ι.Ε.Π. τη Δευτέρα 6 Μαρτίου 2023 και ώρα 2 μ.μ.

Στις 17/5/2023, το ΙΕΠ ανακοινώνει ότι η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης του έργου των σχολικών μονάδων για το 2022-23 θα ενεργοποιηθεί στις 31 Μαΐου, αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία υποβολής των Σχεδίων Δράσης (Υλοποίηση -Αποτίμηση) και στις 20/5/2023 η

Δ.Ο.Ε. αποστέλλει στα σχολεία νέα ενιαία κείμενα για τη Β και Γ φάση της Αξιολόγησης, παρά το γεγονός ότι το Υ.ΠΑΙ.Θ. έχει διαμηνύσει ότι δεν θα τα κάνει δεκτά.

Στις 27/6/2023, αναλαμβάνει νέος Υπουργός Παιδείας ο Κυριάκος Πιερρακκάκης με τη νέα κυβέρνηση του πρωθυπουργού Κυριάκου Μητσοτάκη, ενώ στις 27/7/2023 η νέα Υφυπουργός Παιδείας Δόμνα Μιχαηλίδου προαναγγέλει από το βήμα της Βουλής αλλαγές στο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπου κριθεί ότι πρέπει να γίνουν (esos.gr, 27/2/2023).

Το Υ.ΠΑΙ.Θ. χρησιμοποιεί επιχειρήματα τα οποία αποτυπώνονται στις εισηγητικές εκθέσεις:

- α) του ν. 4692/2020: «Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις» και 4823/2021: «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- β) του ν. 4823/2021: «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»

και τα οποία αποδελτιώνουμε στον παρακάτω πίνακα:

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
Α. Επιχειρήματα στην Εισηγητική Έκθεση του ν. 4692/2020 (Παραδειγματικό Επίπεδο)
Τεχνοκρατικά:
<i>Βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αξιοποίηση των δυνατοτήτων κάθε σχολικής μονάδας, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ορθά προσανατολισμένος και αποτελεσματικός προγραμματισμός, βελτίωση της ποιότητας του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου, βελτίωση του εκπαιδευτικού – διδακτικού έργου, αλλά και σε άλλες σημαντικές παραμέτρους της οργανωτικής/διοικητικής και της εκπαιδευτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, βελτίωση της οργανωτικής/διοικητικής και εκπαιδευτικής λειτουργίας, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.</i>
Ατομοκεντρικά:

Παρατηρήσεις, προτάσεις, εκθέσεις και τα συμπεράσματα των οικείων Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, Διευθυντής (μετά από υπόδειξη του Σ.Δ.), αξιοποιώντας και τις παρατηρήσεις ή προτάσεις του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου παιδαγωγικής ευθύνης, υπό την επίβλεψη του Διευθυντή, αξιοποιώντας και τις παρατηρήσεις ή προτάσεις του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου παιδαγωγικής ευθύνης, ο οποίος μεριμνά για την ενημέρωση και τη στήριξη των σχολικών μονάδων σε όλες τις φάσεις εφαρμογής του θεσμοθετούμενου συλλογικού προγραμματισμού και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως προς το έργο που επιτελεί, υπό την επίβλεψη του Διευθυντή, Το έργο της υποστήριξης και του συντονισμού των εν λόγω ομάδων αναλαμβάνουν ο Διευθυντής του σχολείου και ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας ή ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου της ειδικότητας, κατά περίπτωση. Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου μπορεί να οργανώνει σχετικές, ενδοσχολικές, επιμορφωτικές δράσεις και να παρέχει την απαιτούμενη στήριξη.

Συλλογικά:

Συλλογικός προγραμματισμός, σύλλογος διδασκόντων, σχεδιασμός συλλογικών δράσεων, σύλλογος διδασκόντων, συλλογικός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, σχεδιασμός συλλογικών δράσεων, σύλλογο διδασκόντων, σύλλογος διδασκόντων, σχεδιασμό από τον σύλλογο διδασκόντων συλλογικών δράσεων, συλλογικές δράσεις, συλλόγου διδασκόντων, σύλλογος διδασκόντων θέτει, για τα θέματα που θα επιλέξει, συγκεκριμένους και σαφείς στόχους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού – διδακτικού έργου καθώς και της διοικητικής και εκπαιδευτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, σχεδιάζει τις συγκεκριμένες δράσεις που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων που τίθενται, προσδιορίζει τις διαδικασίες και εξειδικεύει τα μέσα που θα αξιοποιήσουν ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας και ακολούθως παρακολουθεί και αξιολογεί την υλοποίησή των στόχων αυτών, ιδίως με τη χρήση ποιοτικών κριτηρίων, τακτικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, Αν ο σύλλογος κρίνει ότι είναι αναγκαίο, ομάδες δράσεων, κοινότητας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, Ο σύλλογος διδασκόντων

θέτει, για τα θέματα που θα επιλέξει, συγκεκριμένους και σαφείς στόχους, προβλέπεται η πραγματοποίηση, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τουλάχιστον μία φορά ανά δίμηνο, τακτικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, σ. . Αν ο σύλλογος κρίνει ότι είναι αναγκαίο.

Κορπορατιστικά:

Παρατηρήσεις, προτάσεις, εκθέσεις και τα συμπεράσματα (...) Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) επί του προγραμματισμού και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως προς το εκπαιδευτικό έργο της, καθώς και οι απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του. Ο σύλλογος διδασκόντων έχει την ευχέρεια να καλεί στελέχη του ΠΕ.Κ.Ε.Σ., του Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), του Κέντρου Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) και του Ι.Ε.Π., καθώς και μέλη Διδακτικού – Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) και στελέχη εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων φορέων.

Β. Επιχειρήματα στην Εισηγητική Έκθεση του ν. 4823/2021 (Παραδειγματικό Επίπεδο)**Τεχνοκρατικά:**

Η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) αποσκοπεί στη βελτίωση της ατομικής απόδοσής τους και της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και γενικά του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου που προσφέρεται από τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δομές. Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται τεκμηριωμένα σε τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα, στην οποία το έργο τους διαβαθμίζεται από εξαιρετικό, σε πολύ καλό, σε ικανοποιητικό ή σε μη ικανοποιητικό, ως προς δύο (2) πεδία: Α) το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο εξειδικεύεται σε Α1) γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού

αντικειμένου και Α2) παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης και Β) υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού.

Πειθαρχικά:

Η παράλειψη στελέχους της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικού ή μέλους Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π. να λάβει μέρος, να διευκολύνει ή να προβεί, ατομικώς ή συλλογικώς, σε επιβαλλόμενη ή απλώς προβλεπόμενη από τον νόμο άσκηση αρμοδιότητας ή ενέργεια που αφορά στον προγραμματισμό, στην αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση του έργου των σχολικών μονάδων..... συνιστά ειδικό πειθαρχικό παράπτωμα, το οποίο τιμωρείται..., Αν στέλεχος εκπαίδευσης αρνείται να υποβληθεί στη διαδικασία αξιολόγησης, είτε ως αξιολογητής είτε ως αξιολογούμενος, σε οποιοδήποτε στάδιο αυτής, ή την παρακαλώ με την εν γένει στάση του, πλέον των αναφερομένων στις παρ. 4 έως και 7, αντικαθίσταται, σύμφωνα με την περ. α) της παρ. 6 του άρθρου 60 και αποκλείεται από τη διαδικασία επιλογής για την πλήρωση οποιασδήποτε θέσης στελέχους εκπαίδευσης για τα επόμενα οκτώ (8) έτη.

Ατομοκεντρικά:

Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας), ως προς τη γενική και ειδική διδακτική \του γνωστικού αντικειμένου και από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης, καθώς και από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, ως προς την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια τους.

Πίνακας 14: Επιχειρήματα Υ.ΠΑΙ.Θ. κατά τη Μεταρρύθμιση Κεραμέως

Αντίστοιχα, η Δ.Ο.Ε. παρουσιάζει επιχειρήματα τα οποία αποδελτιώνουμε στον παρακάτω πίνακα:

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ
ΕΛΛΑΔΟΣ (Δ.Ο.Ε.)
Επιχειρήματα (Παραδειγματικό Επίπεδο)

Όραμα:

Η υπεράσπιση των μορφωτικών δικαιωμάτων των μαθητών του δημόσιου σχολείου, πίστη στην αξία του ενδεδειγμένου και ειλικρινούς διαλόγου,

η Δ.Ο.Ε. κατέθεσε στους Συλλόγους Διδασκόντων, ενιαία κείμενα και σχέδια δράσης, με στόχο να:

α. ενώσει όλους τους συλλόγους διδασκόντων και τους εκπαιδευτικούς, αναιρώντας έτσι τη δημιουργία επιλέξιμων/ανταγωνιστικών προφίλ για κάθε σχολική μονάδα,

β. διατηρήσει το κριτικό πνεύμα των εκπαιδευτικών ζωντανό, μπροστά στον κίνδυνο του ψευδούς εξωραϊσμού της εκπαιδευτικής πραγματικότητας,

γ. ανταποκριθεί στις ψηφισμένες θέσεις του και τις απαιτήσεις του αγώνα για την ακύρωση της αξιολόγησης -χειραγώγησης.

Συλλογικά:

Χιλιάδες Σύλλογοι Διδασκόντων και δεκάδες χιλιάδες εκπαιδευτικοί συνεχίζουν τον αγώνα ενιαία και συντεταγμένα με τα κείμενα της Δ.Ο.Ε.

Κορπορατιστικά:

Η υπεράσπιση του Δημόσιου σχολείου, ενάντια στην κατηγοριοποίηση και εμπορευματοποίηση, ενισχύοντας το μέτωπο της υπεράσπισης του Δημόσιου Σχολείου, καλλιεργεί το έδαφος για τη δημιουργία πολιτισμικής, οικονομικής και, τελικά, ταξικής διαφοροποίησης των σχολείων., Δημιουργεί τις συνθήκες της σταδιακής απόσυρσης του κράτους από τη συνταγματική του υποχρέωση να χρηματοδοτεί επαρκώς και ισότιμα τη Δημόσια Παιδεία, για όλους τους μαθητές.

(... η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου...) οδηγεί στην αξιακή μεταβολή της κοινωνικής αντίληψης για την παιδεία, από δημόσιο αγαθό για όλους, σε ατομικό προϊόν που θα αποκτάται με σκληρό ατομικό ανταγωνισμό και την ανάλογη οικονομική ισχύ.

Συνθηματολογικά:

Χιλιάδες Σύλλογοι Διδασκόντων και δεκάδες χιλιάδες εκπαιδευτικοί συνεχίζουν τον αγώνα, ενιαία και συντεταγμένα με τα κείμενα της Δ.Ο.Ε., όλη η εκπαιδευτική κοινότητα και κάθε σχολική μονάδα χωριστά, Δεν υποχωρούμε, γιατί σεβόμαστε την εργασία μας, υπερασπιζόμαστε τους μαθητές μας, κατοχυρώνουμε τα δικαιώματά μας,

επιβάλουν την «αξιολόγηση» της κατηγοριοποίησης και υποβάθμισης της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης, να αρθείτε στο ύψος των περιστάσεων, «Έκαστος εφ' ω ετάχθη», «Έκαστος εφ' ω ετάχθη», υποταγή των εκπαιδευτικών, αυταρχικό δρόμο, Απαξίωσε , Χρησιμοποίησε κατασταλτική βία και δακρυγόνα εναντίον των εκπαιδευτικών που διαδήλωναν στην πλατεία Συντάγματος. Αξιοποιεί «ημέτερα» Μ.Μ.Ε. παράνομες «εντολές» δια του Γ.Γ. κυρίου Κόπτη, με στόχο να εκφοβίσει τους εκπαιδευτικούς. Προσπαθεί να διχάσει τον κλάδο, Διώκει εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε νόμιμα κηρυγμένο αγώνα των Συλλόγων τους κατά του οποίου ουδέποτε προσέφυγε δικαστικά και ουδέποτε κρίθηκε παράνομος. Καλεί τους/τις Σ.Ε.Ε. να μετατραπούν σε «επιθεωρητές», Πολιτική και τακτικές εκφοβισμού, πιέσεων, εμπορευματοποίησης της παιδείας και κατηγοριοποίησης των σχολείων, θα φτάσουμε ενιαία και συντεταγμένα μέχρι το τέλος, Δεν υποκύπτουμε ούτε στις πιέσεις, ούτε στις «επιθεωρητικές υποδείξεις», θα οδηγήσει στη συνολική αλλοίωση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Αμυντικά:

Αντιδραστικούς νόμους της αξιολόγησης, 4692/20 και 4823/21, να καταγγείλει την αντεκπαιδευτική πολιτική, πρακτικές εκφοβισμού και απειλών, να αποσύρουν τις απειλές, άμεση ανάκληση των παράνομων αποφάσεων, απαράδεκτες οδηγίες του Γενικού Γραμματέα του Υ.ΠΑΙ.Θ, ανυπόστατες ερμηνείες, εκφοβιστικές πιέσεις και παράνομες προτροπές, δείγμα αυταρχισμού, καταστράτηγηση των δημοκρατικών διαδικασιών από την πλευρά της πολιτικής ηγεσίας του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Υλικά/Αντικειμενικά:

Τα σχολεία που άφησε και αφήνει υγειονομικά ανοχύρωτα, με διαρκείς ελλείψεις σε προσωπικό, με μια χωρίς προηγούμενο εντατικοποίηση των εσωτερικών τους λειτουργιών, με τις υποδομές τους στην τελευταία θέση της ευρωπαϊκής ηπείρου, με τη χρηματοδότησή τους να υπολείπεται των πραγματικών αναγκών., όπως επιτάσσει το Σύνταγμα, ενιαίου, δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης (κάτι που έχει παγκοσμίως συμβεί με ανάλογα νομοθετήματα).

Παιδαγωγικά:

Επιβαρύνει και δυσχεραίνει εξαιρετικά το έργο των μαθητών μας.

Πίνακας 15: Επιχειρήματα Δ.Ο.Ε. κατά τη Μεταρρύθμιση Κεραμέως

Από τις στρατηγικές του θεωρητικού μας μοντέλου (βλ. ενότητα *Μεθοδολογία της διάδρασης μεταξύ των φορέων*), το **Υ.ΠΑΙ.Θ.** ενεργοποιεί τις παρακάτω:

Μέθοδοι δράσης (Συνταγματικό Επίπεδο)
<p>Κανονιστικές:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ν. 4692/2020: «Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις» ➤ ν. 4823/2021: «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». ➤ Υ.Α. 20-01-2021: «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» ➤ Υ.Α. 7-9-2021: «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»
<p>Πληροφόρηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δηλώσεις και συνεντεύξεις στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο • Αναρτήσεις στην ιστοσελίδα του Υπουργείου • Αναρτήσεις στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης • Αναρτήσεις στην ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ
<p>Μέσα:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Έντυπα και ηλεκτρονικά ΜΜΕ 2. Ψηφιακή πλατφόρμα ΙΕΠ 3. Ιστοσελίδα Υ.ΠΑΙ.Θ. 4. Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης
<p>Αντιπαράθεση:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Κατάθεση αγωγών 2. Επιστροφές εκθέσεων αξιολόγησης ως μη σύννομες 3. Αποστολή πειθαρχικών εγγράφων

4. Επιβολή κυρώσεων
Διαπραγμάτευση:
<ul style="list-style-type: none"> • Παροχή χρονικής παράτασης (X4)

Πίνακας 16: Στρατηγικές Υ.ΠΑΙ.Θ. κατά τη Μεταρρύθμιση Κεραμέως

Αντίστοιχα, η Δ.Ο.Ε. ενεργοποιεί τις εξής στρατηγικές:

Μέθοδοι δράσης (Συνταγματικό Επίπεδο)
Κανονιστικές:
<ul style="list-style-type: none"> • Κατάθεση μηνυτήριας αναφοράς • Κατάθεση αγωγών
Επικοινωνία:
<p>Πληροφόρηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Διαδικτυακές εκδηλώσεις <p>Ενθάρρυνση-παρότρυνση:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανακοινώσεις <p>Συνεργασίες:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Με καθηγητές πανεπιστημίων ως ομιλητές στις εκδηλώσεις • Αιτήματα για συνάντηση με ηγεσία Υ.ΠΑΙ.Θ. • Επιστολές προς το Υ.ΠΑΙ.Θ. <p>Μέσα:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Έντυπα και ηλεκτρονικά ΜΜΕ • Ιστοσελίδα Δ.Ο.Ε. • Ιστοσελίδες συνδικαλιστικών συλλόγων Π.Ε. • Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης
Αντιπαράθεση:
<ul style="list-style-type: none"> • Εξαγγελία «απεργίας-αποχής» • Αποστολή κειμένων «φασόν» • Κατάθεση δικαστικών αγωγών

Πίνακας 17: Στρατηγικές Δ.Ο.Ε. κατά τη Μεταρρύθμιση Κεραμέως

Οι λόγοι και οι πρακτικές των δύο φορέων δράσης συγκεφαλαιώνονται στον παρακάτω πίνακα:

	Υ.ΠΑΙ.Θ.	Δ.Ο.Ε.
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	<i>Λογοδοσία, Ατομοκεντρισμός, Κορπορατισμός. Επιχειρήματα συλλογικά και πειθαρχικά, με έμφαση στις θεσμικές δομές.</i>	<i>Δομισμός/Σοσιαλισμός, Κορπορατισμός, Απόρριψη/Αρνητισμός, ενεργοποίηση και υλικών/αντικειμενικών δομών.</i>
ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	<i>Κανονιστικές</i>	<i>Επικοινωνία, Αντιπαράθεση</i>

Πίνακας 18: Λόγοι και πρακτικές κατά τη Μεταρρύθμιση Κεραμέως

Στο συμβολικό επίπεδο, το Υ.ΠΑΙ.Θ. χρησιμοποιεί επιχειρήματα τεχνοκρατικά, ατομοκεντρικά, κορπορατιστικά, συλλογικά και πειθαρχικά. Η Δ.Ο.Ε. χρησιμοποιεί επιχειρήματα συλλογικά, κορπορατιστικά, συνθηματολογικά, αμυντικά, υλικά/αντικειμενικά, σε ελάχιστο βαθμό παιδαγωγικά.

Αν και φαινομενικά διαγράφεται μια συμφωνία των δύο φορέων ως προς την κοινή χρήση κορπορατιστικών επιχειρημάτων, ωστόσο υπάρχει ποιοτική διαφορά στο περιεχόμενό τους: Τα κορπορατιστικά επιχειρήματα του Υ.ΠΑΙ.Θ. αναφέρονται κυρίως σε κρατικές οντότητες, άρα ενεργοποιούν θεσμικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο. Αντίθετα, τα κορπορατιστικά επιχειρήματα της Δ.Ο.Ε. αναφέρονται σε αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις, άρα ενεργοποιούν πρωτίστως συμβολικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο.

Επιπλέον, τα συλλογικά επιχειρήματα του Υ.ΠΑΙ.Θ. αναφέρονται ως επί το πλείστον στον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων, ως κρατική επίσης, οντότητα άρα ως *θεσμική δομή*. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα επιχειρήματα αυτά κυριαρχούν στην εισηγητική έκθεση του ν. 4692/2020 και όχι του ν.4823/2021. Δηλαδή οι διατάξεις του δεύτερου νόμου που αφορούν την Αξιολόγηση είναι πολύ περισσότερο «κανονιστικές», ακόμα και σε επίπεδο εισηγητικής έκθεσης από ότι οι διατάξεις της εισηγητικής έκθεσης του ν. 4692/2020.

Στο συνταγματικό επίπεδο, οι μέθοδοι του Υ.ΠΑΙ.Θ. είναι πρωτίστως *κανονιστικές*, ενώ οι διαδραστικές μέθοδοι της Δ.Ο.Ε. είναι κυρίως μέθοδοι *επικοινωνίας* και *αντιπαράθεσης*. Προκύπτουν, συνεπώς, δύο διακριτές στρατηγικές των φορέων δράσης ως εξής: Το Υ.ΠΑΙ.Θ. δίνει την έμφαση στις κανονιστικές δομές, δηλαδή στο παραδειγματικό επίπεδο, άρα στην ιδεολογία. Η Δ.Ο.Ε. ενεργοποιεί δομές επικοινωνίας και αντιπαράθεσης, άρα δίνει την έμφαση στη διάδραση στο συνταγματικό επίπεδο, δηλαδή στην πραγματικότητα.

Συμπεραίνουμε ότι η ρητορική και η στρατηγική του Υ.ΠΑΙ.Θ. περιλαμβάνει λόγους και πράξεις που εστιάζουν σε θεσμικές και κανονιστικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο (ιδεολογία), ενώ η ρητορική και η στρατηγική της Δ.Ο.Ε. περιλαμβάνει λόγους και δράσεις σε συμβολικές δομές στο παραδειγματικό επίπεδο (ιδεολογία) και σε διαδραστικές δομές (επικοινωνία και αντιπαράθεση) στο συνταγματικό επίπεδο.

Από τα παραπάνω μπορεί να διαφανεί μία αισθητή διαφορά των στρατηγικών των δύο φορέων: Η Δ.Ο.Ε. δίνει αρκετά μεγαλύτερη έμφαση στις πραγματικές διαδράσεις από ό,τι το Υ.ΠΑΙ.Θ. το οποίο, στο θέμα της Αξιολόγησης, αποφεύγει ή παραμελεί να εντείνει τον τομέα της επικοινωνίας.

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο κορπορατιστικός «λόγος» φαίνεται να αποτελεί ένα πεδίο «συμφωνίας» των δύο πλευρών, προκύπτει ότι έχουν ένα κοινό στόχο τον οποίο ενισχύουν από διαφορετικές πλευρές: Το Υ.ΠΑΙ.Θ. από το πεδίο της ιδεολογίας, ενώ η Δ.Ο.Ε. τόσο από το πεδίο της ιδεολογίας όσο και της πρακτικής.

Παράλληλα, το Υ.ΠΑΙ.Θ. υιοθετεί με τα τεχνοκρατικά και ατομοκεντρικά του επιχειρήματα έναν – παράλληλο με τον κορπορατιστικό – πλουραλιστικό λόγο ο οποίος ενεργοποιεί συμβολικές δομές (στάσεις, αντιλήψεις, πεποιθήσεις) στο παραδειγματικό επίπεδο, εναρμονιζόμενος κυρίως με τον «λόγο» του διεθνούς συγκεκριμένου κατά την παρούσα εποχή.

Έτσι, ο λόγος του Υ.ΠΑΙ.Θ. αποδεικνύεται αντιφατικός αφού ταυτόχρονα υποστηρίζει και τον κορπορατισμό και τον πλουραλισμό. Αυτή η «διχασμένη» ιδεολογική εικόνα δεν γίνεται προσπάθεια να ξεπεραστεί, παρά μόνο να επιβληθεί με κανονιστικές μεθόδους. Μπορούμε, επομένως, να συμπεράνουμε ότι το Υ.ΠΑΙ.Θ. δεν ενδιαφέρεται για θέματα ιδεολογικής συνάφειας, αλλά μόνο για θέματα θεσμικής/πολιτικής κυριαρχίας. Επιβεβαιώνεται, συνεπώς,

ότι αυτού του είδους η ιδεολογική αντίφαση αφήνει τα περιθώρια σε άλλους φορείς δράσης, εν προκειμένου στη Δ.Ο.Ε., να αρθρώσουν λόγο και να καταστρώσουν στρατηγικές οι οποίες, ιδεολογικά πιο συμπαγείς, είναι ικανές να κινητοποιήσουν μεγαλύτερο μέρος των μικροφορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλ. των εκπαιδευτικών, εναντίον της επιχειρούμενης μεταρρύθμισης.

Αντιφάσεις όμως παρουσιάζει και ο λόγος της Δ.Ο.Ε.: Το διακηρυγμένο όραμά της για *«πίστη στην αξία του ενδεδεχούς και ειλικρινούς διαλόγου»* είναι ασύμβατο με την πληθώρα συνθηματολογικών επιχειρημάτων με τα οποία κατακλύζει κάθε ανακοίνωσή της. Η επίκληση στο συναίσθημα παραπέμπει ευθέως στο τέχνασμα του λαϊκισμού, αφού όπως αναφέρει ο Δεμερτζής, ο λαϊκισμός, ως ιδεολογία, χαρακτηρίζεται από χαλαρότητα και ασάφεια, είναι πολύ περισσότερο ηθικιστικός και λιγότερο προγραμματικός. Η αντίθεση στο κατεστημένο υπήρξε μόνιμη επωδός του ελληνικού λαϊκιστικού λόγου με χαρακτηριστικότερη έκφραση την αντίθεση ανάμεσα στους προνομιούχους και τους μη προνομιούχους Έλληνες (Δεμερτζής, 2015). Επίσης, ενώ η Δ.Ο.Ε. για την ίδια διακηρύσσει την προσήλωσή της στις *«ψηφισμένες θέσεις του κλάδου»*, θα ήταν συνεπές να αναγνωρίζει το ίδιο δικαίωμα και στο Υ.ΠΑΙ.Θ., να είναι δηλαδή προσηλωμένο στις *«προεκλογικές του δεσμεύσεις»*, εξίσου ψηφισμένες, κάτι όμως που δεν φαίνεται να του το αναγνωρίζει. Μια τρίτη αντίφαση της Δ.Ο.Ε. είναι αυτή καθαυτή η άρνησή της για οποιαδήποτε αξιολόγηση. Καθώς, όπως υποστηρίζει, προασπίζει τα *«μορφωτικά δικαιώματα των μαθητών του δημόσιου σχολείου»*, πώς θα γνωρίζει αν αυτά τα δικαιώματα ικανοποιούνται εφόσον η εκπλήρωσή τους δεν αξιολογείται ποτέ ; Φυσικά, το ερώτημα αυτό απαντάται άμεσα αν η Δ.Ο.Ε. καταφύγει στην πρότασή της του 1997 (Παράρτημα 3) για την Αξιολόγηση, κάτι τέτοιο όμως δεν συμβαίνει. Τέλος, αν όπως υποστηρίζει η πιστεύει *«στην αξία του ενδεδεχούς και ειλικρινούς διαλόγου»*, τι θα συμβεί αν ένας ειλικρινής διάλογος καταλήξει σε πορίσματα αντίθετα από τις επιδιώξεις της ; Αν π.χ. αποδειχθεί ότι το πλουραλιστικό μοντέλο προάγει καλύτερα τα μορφωτικά δικαιώματα κάθε μαθητή, η Δ.Ο.Ε. θα το αποδεχθεί ή θα συνεχίσει να προασπίζει το κορπορατιστικό – δηλ. το κρατικό μονοπωλιακό – μοντέλο εκπαίδευσης υποδαυλίζοντας τον διάλογο και μάλιστα με συνθηματολογικές εκφράσεις ;

Z. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν παραπάνω στα ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με τις τρεις «στιγμές» μεταρρυθμιστικών προσπαθειών κατά τα τελευταία είκοσι επτά έτη, μπορούν να εξαχθούν γενικότερα συμπεράσματα.

Στο συνταγματικό επίπεδο, διαχρονική στρατηγική του Υπουργείου Παιδείας για την εφαρμογή της Αξιολόγησης κατά την περίοδο που εξετάζουμε είναι η χρήση *κανονιστικών πρακτικών* και μεθόδων επικοινωνίας. Έτσι, η ηλεκτρονική διαβούλευση, η κατάθεση νομοσχεδίων με τις συνοδευτικές τους εκθέσεις, οι πολλές έντυπες και ηλεκτρονικές διαφημίσεις, η τελική ψήφιση της νομοθεσίας και η προώθησή της με υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους αποτελούν τα βασικά εργαλεία του Υπουργείου όποτε αυτό αποφάσιζε να προχωρήσει τη μεταρρύθμιση. Αυτό βέβαια δεν συνέβη στην περίπτωση της μεταρρύθμισης Αρσένη όπου η Αξιολόγηση παρέμεινε στη φάση του νόμου ο οποίος δεν εφαρμόστηκε με αποφάσεις ή εγκυκλίους.

Οι άλλες δύο υπουργοί που εξετάζουμε διαφοροποίησαν κατά περίπτωση τη στρατηγική τους: Η μεν Άννα Διαμαντοπούλου επεκτάθηκε και στη στρατηγική της διαπραγμάτευσης και των συνεργασιών, ενώ η Νίκη Κεραμέως εμπλούτισε τις κανονιστικές της μεθόδους αφενός με την πρόκληση δικαστικών αποφάσεων εναντίον της Δ.Ο.Ε. και αφετέρου με την επιβολή πειθαρχικών κυρώσεων στους διευθυντές που δεν δέχονταν να εφαρμόσουν τη νομοθεσία.

Στο παραδειγματικό επίπεδο, το αφήγημα του εκσυγχρονισμού και του φιλελευθερισμού των τριών υπουργών παιδείας προκύπτει από τη θεώρησή τους ως απαραίτητη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος την *απόδοση λόγου* (accountability) στην κοινωνία και ειδικότερα στην οικογένεια (Παπαδάκης, 2003:67). Οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις δέχονται και νομιμοποιούν ένα μίνιμουμ παρεμβατισμού του κράτους (νόμιμο εκπροσώπου του κοινωνικού συστήματος, που αποτελεί και το *«οικολογικό συγκείμενο του σχολείου»*) στην εκπαίδευση. Στόχος είναι αφενός να γίνει πιο εφικτό *«το ιδεώδες μιας κοινωνικής οικονομίας της αγοράς»* (social market economy) και αφετέρου *«τα αποτελέσματα εκ της γειτνιάσεως»* (neighborhood effects), δηλαδή η επίδραση των πράξεων ενός ατόμου στα άλλα άτομα, να συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στη συστημική ισορροπία της κοινωνίας και στη συνοχή

του κοινωνικού ιστού, μέσα από το φίλτρο της εκπαίδευσης. Καθίσταται, έτσι, εφικτή η «προώθηση μιας σταθερής και δημοκρατικής κοινωνίας» και η συνακόλουθη διασφάλιση της ατομικής και κοινωνικής αποδοτικότητας της εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2002; Παπαδάκης, 2003; Φιλελεύθερη Συμμαχία, 2007; Δραγούμης, 2010).

Ως εκ τούτου, η ορθολογικότητα προσεγγίζεται μέσω μιας λογικής της *απόδοσης*. Θεσμοθετείται, δηλαδή, μια αυτορρυθμιζόμενη διαδικασία *μέτρησης* σε συνδυασμό με μια γνώση τεχνικά αξιοποιήσιμη, η οποία επιβάλλει ως θεσμική δέσμευση την προσαρμογή της κοινωνίας και της ανθρώπινης συμπεριφοράς στις επιταγές της *αποδοτικότητας* και της *αποτελεσματικότητας*. Συναντάται, επομένως, η φιλελεύθερη-λειτουργική με την πλουραλιστική προσέγγιση η οποία, όπως είδαμε στο Θεωρητικό Μέρος, υποστηρίζει ότι το πολιτικό σύστημα δεν είναι τίποτα άλλο από μια αρένα ανταγωνισμού μεταξύ των ομάδων μια από τις οποίες ενσαρκώνει το κράτος (το οποίο με τη σειρά του *απαρτίζεται* από επιμέρους υπο-ομάδες).

Ωστόσο, το αντιφατικό στοιχείο εδώ είναι ότι οι παραπάνω «λόγοι» του ΥΠ.ΠΑΙ.Θ. συνοδεύονται από έντονη κορπορατιστική ρητορική, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι κυβερνήσεις λειτουργούν με ιδεολογική ασυνέπεια. Επιπλέον, αν λάβουμε υπόψη ότι η Αξιολόγηση συνδέθηκε νομοθετικά με τα ζητήματα επιλογής στελεχών, ότι η επιλογή στελεχών προηγούταν της διαδικασίας Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου, τότε μιλάμε είτε για αυτοϋπονόμευση είτε για άγνοια της πραγματικότητας, αφού οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι θα αξιολογηθούν από κάποια στελέχη τα οποία έχουν επιλεγεί με «κρίσεις» των οποίων τα κριτήρια δεν είναι σταθερά και αλλάζουν με την αλλαγή κάθε κυβέρνησης. Επιπλέον, η θεωρία της Αυτοαξιολόγησης αναφέρει και πολλές άλλες προϋποθέσεις οι οποίες στην παρούσα περίοδο δεν τηρούνται (ΙΕΠ, 2012).

Έτσι, παρατηρείται το παράδοξο ενός κράτους που, από τη μία πλευρά, διακηρύσσει προς όλες τις κατευθύνσεις την αρχή της κοινωνικής εξασφάλισης του συνόλου των πολιτών και, από την άλλη, προσανατολίζει τις στρατηγικές του στην κατεύθυνση της ικανοποίησης των κοινωνικών βλέψεων και προσδοκιών μόνο όσων ομάδων συνδέονται προνομιακά με το

κράτος στη διαδικασία εξασφάλισης της πολιτικής συμμετοχής στη λήψη των τελικών αποφάσεων.

Έτσι, επιβεβαιώνεται ο Ψημίτης ο οποίος υποστηρίζει πως η νέα κεντρική φανταστική σημασία της κοινωνικής εξασφάλισης του πληθυσμού που διατρέχει τη λογική των σχέσεων κράτους και κοινωνίας, αλλά και τις λογικές δράσης των αρμόδιων δημόσιων μηχανισμών, γίνεται στοιχείο αντινομικό για το σύστημα, στο μέτρο που συγκρούεται με την λογική της συσσώρευσης στη δυναμική της αγοράς. Το κράτος βρίσκεται αναγκασμένο να επινοήσει νέα όρια εσωτερικής ασφάλειας ενόψει των διακυμάνσεων αυτής της σύγκρουσης, και ο κορπορατισμός είναι δοκιμασμένο εργαλείο συγκράτησης της ισορροπίας σε επίπεδα ανεκτά και για την αγορά αλλά και για τις ανάγκες νομιμοποίησης του πολιτικού συστήματος (Ψημίτης, 1994:73-74). Καταλήγουμε στη διαπίστωση μιας *δομικής ασυμβατότητας* μεταξύ των θεσμικών σφαιρών της αστικής δημοκρατίας του κράτους πρόνοιας και του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας στην προχωρημένη καπιταλιστική οικονομία.

Η παραπάνω ιδεολογική ασυνέπεια και πρακτική αυτοϋπονόμευση προκαλεί δύο άμεσα αποτελέσματα: α) Την απώλεια της σχέσης εμπιστοσύνης, η οποία, σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική, αποτελεί βασική προϋπόθεση για οποιαδήποτε μορφή αυτοαξιολόγησης. Η σχέση εμπιστοσύνης διαρρηγνύεται επίσης και από την παράλληλη διαβούλευση για «ποσοτώσεις» και πιθανές απολύσεις των εκπαιδευτικών ή κατάργηση των ειδικοτήτων στα ΕΠΑΛ το 2013, καθώς επίσης και με την προσφυγή στα δικαστήρια εναντίον των συνδικαλιστικών οργανώσεων το 2021, β) δικαιολογεί και αφήνει τα περιθώρια στη Δ.Ο.Ε., να αρθρώνει καταγγελτικό λόγο και να καταστρώνει στρατηγικές οι οποίες κινητοποιούν μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών εναντίον της κάθε φορά επιχειρούμενης μεταρρύθμισης. Επιβεβαιώνεται έτσι η άποψη του Κασσωτάκη ότι συχνά *«δημιουργούνται προϋποθέσεις ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες που έρχονται συχνά σε αντίθεση με τις προσπάθειες για μεταρρύθμιση»* (Κασσωτάκης, 2002: 31).

Μία σημαντική εξέλιξη στον λόγο του Υπουργείου είναι η μορφή των νόμων της Αξιολόγησης καθώς από τον «ατομοκεντρικό» νόμο του Γ. Αρσένη, άρχισαν να υιοθετούνται από την Α. Διαμαντοπούλου πιο συλλογικές μορφές Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας οι οποίες

εξελίχθηκαν στους νόμους Κεραμέως. Το γεγονός αυτό αποτελεί και ένα σημείο σύγκλισης με τον παλιότερο λόγο της Δ.Ο.Ε., η οποία από το 1984 έως το 1997 είχε καταθέσει τέσσερις ολοκληρωμένες προτάσεις για την Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων και των υπόλοιπων θεσμοθετημένων συλλογικών οργάνων. Προκύπτει ότι κατά την 27ετία που εξετάζουμε η στρατηγική της Δ.Ο.Ε. μετατοπίστηκε περισσότερο προς την αντιπαράθεση και λιγότερο έως καθόλου στην υποβολή προτάσεων. Η αιτιολογία που προβάλλεται από τη Δ.Ο.Ε. για τη μεταστροφή αυτή είναι η «άρνηση διαλόγου» που αντιμετωπίζουν από το Υπουργείο. Ωστόσο, έχουν καταγραφεί στα τεκμήρια πολλές συναντήσεις των ηγεσιών της Δ.Ο.Ε. και του Υπουργείου, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί από το 2010 και εντεύθεν η ηλεκτρονική διαβούλευση πριν από την ψήφιση κάθε νομοσχεδίου. Προφανώς, η σημασία που δίνει στην έννοια «διάλογος» κάθε φορέας είναι διαφορετική, καθώς από τη μία το Υπουργείο τον εννοεί ως υλοποίηση των προεκλογικών δεσμεύσεων και αφετέρου η Δ.Ο.Ε. τον εννοεί είτε ως απουσία οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης είτε ως υιοθέτηση της πιο πρόσφατης, του 1997, πρότασής της καθώς δεν έχει υπάρξει νεότερη.

Αναφορικά με τη Δ.Ο.Ε., στο συνταγματικό επίπεδο ενεργοποιεί διαχρονικά όλες τις μεθόδους επικοινωνίας (Πληροφόρηση, Ενθάρρυνση-παρότρυνση, Συνεργασίες) και αντιπαράθεσης (Διαπραγμάτευση, Διαμαρτυρία/Ακτιβισμός, Άρνηση συνεργασίας), ενώ παραμελεί τις κανονιστικές μεθόδους. Αυτή η διαχρονική στάση μπορεί να ερμηνευθεί ως αντίφαση καθώς από τη μία δεδηλωμένος στόχος της Δ.Ο.Ε. είναι « η ακύρωση της αξιολόγησης -χειραγώγησης» και από την άλλη δεν γίνεται χρήση νομοτεχνικών μέσων για την επίτευξη του σκοπού αυτού. Μία πιθανή εξήγηση είναι το γεγονός ότι οι ηγεσίες των συνδικαλιστικών συλλόγων εκλέγονται κάθε χρόνο, επομένως μοιραία αφιερώνουν πολύ περισσότερη έμφαση και εστίαση στην επικοινωνία με τους δυνητικούς άμεσους υποστηρικτές/ψηφοφόρους τους οι οποίοι δεν είναι άλλοι από τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και στην προβολή των μεθόδων αντιπαράθεσης με το Υπουργείο οι οποίες επίσης έχουν άμεσο αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς.

Στο παραδειγματικό επίπεδο, ο λόγος της Δ.Ο.Ε. κυριαρχείται από συλλογικά επιχειρήματα και συνθήματα τα οποία υποστηρίζουν μία αποκλειστικά κρατική («δημόσια και δωρεάν») κατασκευή του εκπαιδευτικού συστήματος, προφανώς αντι-φιλελεύθερη. Στην πλειοψηφία

τους τα επιχειρήματα της Δ.Ο.Ε. είναι αρνητικά, δηλ. εναντίον κάθε επιχειρούμενης μεταρρύθμισης είτε για την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας είτε για την Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, από τα επιχειρήματα της Δ.Ο.Ε. άλλα είναι παρωχημένα και άλλα επικαλούνται το συναίσθημα. Π.χ. επικαλούνται ακόμα τον θεσμό του Επιθεωρητή ο οποίος έχει αντικατασταθεί επίσημα από το 1982 – δηλ. πριν από 41 έτη – από τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Αφού κανένας από τους σημερινούς εκπαιδευτικούς δεν υπηρετούσε τότε, πώς μπορεί να επικαλείται τον Επιθεωρητή ;

Ενδιαφέρον τέλος έχει η στάση της Ομοσπονδίας στη μεθοδολογική επιλογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σε πρώιμο στάδιο, πριν γίνει η επίσημη πρόταση η Δ.Ο.Ε. εξέφρασε την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι εσωτερική υπόθεση, που στηρίζεται στη δημοκρατία, στις σχέσεις συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας και έχει στόχο την ανατροφοδότηση και αναμόρφωση της Παιδαγωγικής Πράξης.

Αργότερα όμως όταν διατυπώθηκε η επίσημη πρόταση για την αυτοαξιολόγηση εξέφρασε την αντίθεσή της στην προσπάθεια του Υπουργείου να επιβάλλει την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με εγκύκλιο, πριν καν ψηφιστεί το πολυνομοσχέδιο, υποστηρίζοντας ότι θα αποτελούσε τον δούρειο ίππο για την αξιολόγηση-χειραγώγηση των εκπαιδευτικών αφού προηγούμενος νόμος προέβλεπε πως την αξιολόγηση σχολικών μονάδων ακολουθεί αξιολόγηση εκπαιδευτικών.

Προκύπτει ότι η Ομοσπονδία αντιδρά σε οποιοδήποτε νομοθέτημα οποιασδήποτε κυβέρνησης και ουσιαστικά δεν επιθυμεί την εφαρμογή της αξιολόγησης στα σχολεία. Επίσης, δεν διστάζει να συγκρουστεί με τις κυβερνήσεις προδίδοντας ακόμα και πρότερες θέσεις της.

Εν κατακλείδι, είναι προφανές πως οι αιτίες για τη μη-Αξιολόγηση στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι παιδαγωγικές, αλλά πολιτικές. Είναι, δηλαδή, ζήτημα κυριαρχίας. Προκύπτει ένα έντονα συγκρουσιακό τοπίο με το Υ.ΠΑΙ.Θ. από τη μία πλευρά να χαρακτηρίζεται από ιδεολογική ασυνέπεια και πρακτική αυτοϋπονόμευση και τη Δ.Ο.Ε., από την άλλη, να δίνει μία μάχη «γοήτρου», να μάχεται δηλαδή για να μην υποστεί «ταπείνωση»

με την εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης το οποίο έχει κατορθώσει να ακυρώσει από το 1982 και μετά, καθώς για πολλούς εκπαιδευτικούς η ακύρωση της αξιολόγησης είναι «το τελευταίο οχυρό το οποίο δεν πρέπει να πέσει». Επιβεβαιώνονται, επομένως, θεωρητικοί όπως ο Μουζέλης (1992) ο οποίος αναφέρεται σε *σχέσεις κυριαρχίας/βίας στην πολιτική σφαίρα, στις σχέσεις αλληλεγγύης/συνοχής στην κοινωνική σφαίρα και στις σχέσεις πειθούς/επιρροής στην πολιτισμική σφαίρα*, αλλά και ο Λάβδας (2004) για τον οποίο *η κυριαρχία περικλείει την άσκησή της σε πολλά επίπεδα (πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, ψυχολογικό) ως αποτέλεσμα μιας δομικής ικανότητας ή/και θέσης.*

Ενδιάμεσα, διακρίνουμε κάποιες «μεταλλάξεις» των φορέων δράσης οι οποίες είναι πιθανό να υποδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσονται οι εκπαιδευτικές δομές. Η εξέλιξη του λόγου του Υπουργείου με νομοθετικές πρωτοβουλίες για την Αξιολόγηση οι οποίες έχουν πιο συλλογική μορφή, δηλαδή εκκινούν από την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, προβλέπουν Ομάδες Εργασίας στα πλαίσια του Συλλόγου Διδασκόντων, είναι σαφώς επηρεασμένη από τη διάδραση με τους φορείς δράσης αλλά και από τις παλαιότερες προτάσεις της Δ.Ο.Ε. για την Αξιολόγηση. Αντίστοιχα, η πρόσφατη πρωτοβουλία της Δ.Ο.Ε. για διαδικτυακές εκδηλώσεις ξεχωριστά για κάθε Θεματικό Άξονα του Συλλογικού Προγραμματισμού της Σχολικής Μονάδας προέκυψε προφανώς από τη μεταρρυθμιστική πρόταση του Υπουργείου.

Συμπεραίνουμε ότι η *ωσμωτική συμβίωση* Υ.ΠΑΙ.Θ. και Δ.Ο.Ε. δεν είναι απλώς το προϊόν της παρέμβασης του Υπουργείου στα σχολεία («κρατικοποιημένη εκπαίδευση») ή/και της διεϊσδυσης της Δ.Ο.Ε. στις λειτουργίες του Υπουργείου («κοινωνικοποιημένο υπουργείο»), αλλά προκύπτει από ένα δίκτυο σχέσεων στο οποίο η διαμόρφωση των προϋποθέσεων δράσης του ενός φορέα δράσης είναι συνάρτηση του άλλου και αντιστρόφως.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της έρευνας των Μπάρδα & Κουτούζη οι οποίοι συμπεραίνουν ότι *«η Δ.Ο.Ε. φαίνεται ότι σε κάποιο βαθμό έχει επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική στο ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Οι κυβερνήσεις ασφαλώς έχουν καθορίσει τις εξελίξεις για τις συγκεκριμένες διαδικασίες, αλλά φαίνεται ότι λαμβάνουν υπόψη (όχι απαραίτητα με προθυμία) τις θέσεις της Ομοσπονδίας.*

Φαίνεται επίσης ότι παρά τις δυσκολίες και τις εντάσεις έχει αναπτυχθεί διάλογος, με κάποιες ιδιαιτερότητες. Δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι ο διάλογος αυτός πληροί τους όρους του αποτελεσματικού διαλόγου, ωστόσο υφίσταται και τελικά αποτελεί μέρος της διαμόρφωσης της πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν η Ομοσπονδία συμμετέχει στον διάλογο αυτό, όχι απαραίτητα και όχι πάντα παραγωγικά» (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021: 151).

Σχηματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι κατά την περίοδο 1996-2023 η εισδοχή των ομάδων πίεσης στους μηχανισμούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν έχει την έννοια μιας γενικής εισβολής, αλλά εμφανίζεται με τη μορφή μιας ελεγχόμενης συμμετοχής των περισσότερο οργανωμένων συμφερόντων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων των οποίων τα αποτελέσματα αφορούν πολύ ευρύτερα κοινωνικά στρώματα και κοινωνικές ομάδες.

Είναι αυτονόητο ότι η παρούσα έρευνα δεν δίνει απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την εξεταζόμενη χρονική περίοδο. Κάτι τέτοιο θα ήταν ανέφικτο, αφενός, επειδή εξετάσαμε μόνο δύο από τους εμπλεκόμενους φορείς δράσης και αφετέρου επειδή η μεθοδολογία μας περιορίστηκε στην αρχαιακή έρευνα τεκμηρίων.

Αυτοί οι περιορισμοί θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημεία αναφοράς ώστε μελλοντικές έρευνες να επεκταθούν σε περισσότερους φορείς δράσης προκειμένου να υπάρξει μία πιο πλήρης εικόνα και να γίνει μια πιο λεπτομερής επεξεργασία και σύγκριση των αποτελεσμάτων. Τέτοιες έρευνες μπορούν να περιλαμβάνουν αφενός τη διερεύνηση και την εξέταση ατομικών μεγα-φορέων που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων ή αφηγηματικών τεχνικών ανάλυσης. Αφετέρου, χρησιμοποιώντας την ίδια μεθοδολογία με τη δική μας, θα μπορούσαν να επεκταθούν στην εξέταση περισσότερων συλλογικών μακρο-φορέων δράσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως είναι η ΟΙΕΛΕ, η Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών τα πολιτικά κόμματα, κ.α.

Τέλος, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων θα πρέπει να επεκταθεί και στις υπόλοιπες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος είτε με την ίδια είτε με διαφορετική ή συμπληρωματική μεθοδολογία. Τα παραπάνω θέματα αποτελούν αφορμές σοβαρού

προβληματισμού και αντικείμενο επιστημονικής έρευνας, καθώς η απάντησή τους θα αποτελούσε πολύτιμη συμβολή στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών που διακρίνουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα και τις συνθήκες υπό τις οποίες αυτό μετασχηματίζεται ή αναπαράγεται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α. Ελληνόγλωσσες

Αβραντίνης, Τ. (2016). *Εκπαίδευση: Ελεύθερη Επιλογή ή μια γάτα που γαβγίζει*. Αθήνα: The Athens Review of Books.

Αβραντίνης, Τ. (2021). Οι «δεινόσαυροι» της εκπαίδευσης αντιδρούν στην αξιολόγηση και την επιλογή, <https://www.liberal.gr/news/oi-deinosauroi-tis-ekpaideusis-antidroun-stin-axiologisi-kai-tin-epilogi/364386>, ανακτ. 23-03-2021.

Αθανασιάδης, Χ. (2001). Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (1982-2000), στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 146 -153). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αθανασίου, Ι. (2015). *Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής*, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 125-140.

Αλεξανδρόπουλος, Σ. (1996). Η οικονομική λογική της συλλογικής δράσης. Μετά-ηθικά επιχειρήματα σε έναν ηθικό κόσμο. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 7, 1, σσ. 82-123.

Αλεξανδρόπουλος, Σ. (2006). Ο Πραγματισμός και η κατασκευή της κοινωνικής πράξης. Μία κοινωνική προσέγγιση. *Αξιολογικά*, 15, σσ. 181-199.

Αλεξανδρόπουλος, Σ. (2010). *Συλλογική δράση και αντιπροσώπευση συμφερόντων πριν και μετά τη μεταπολίτευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Κριτική.

Αλιβιζάτος, Ν. (2013). *Ποια δημοκρατία για την Ελλάδα μετά την κρίση ;* . Αθήνα: ΠΟΛΙΣ.

Αρανίτου, Β. (2012). *Κοινωνικός διάλογος και εργοδοτικές οργανώσεις. Από τη συνεργασία των κοινωνικών εταίρων στην ηγεμονία των αγορών*. Αθήνα: Σαββάλας.

Αρανίτου, Β. (2016). Ο κοινωνικός διάλογος στη σχέση κράτους και κοινωνίας. -Μια νέα κορπορατίστικη διευθέτηση;- Στο Α-Ι.Δ. Μεταξάς (επιμ.). *Πολιτική Κοινωνιολογία: Κοινωνική Εκπροσώπηση και Πολιτική Συμμετοχή* (IV τόμος, 2η εκδ.) (σσ. 479-500).

Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Αρανίτου, Β., Παπαβλασόπουλος, Ε., & Σπουρδαλάκης, Μ. (2011). Από την Πολυεπίπεδη Διακυβέρνηση στο...Μνημόνιο: Το χρονικό μιας προαναγγελθείσας κρίσης, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 134, σσ. 37-50.

Αρβανιτόπουλος Κ. (2022), Η Δύση και η Ουκρανία, <https://arvanitopoulos.eu/%ce%b5%cf%80%ce%b5%ce%af%ce%b3%ce%b5%ce%b9-%cf%84%ce%bf-modus-vivendi-%cf%81%cf%89%cf%83%ce%af%ce%b1%cf%82-%ce%b4%cf%8d%cf%83%ce%b5%cf%89%cf%82/> , ανακτ. 04/12/2022.

Αργυροπούλου Ε. (2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον*. Αθήνα: Δίσιγμα.

Αρχόντας, Γ. (2015). *Το πρόβλημα της αποτίμησης των θεσμικών διαρρυθμίσεων: Η συμβολή του F. A. Hayek*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Σχολή Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού, Τμήμα Επικοινωνίας Μέσων και Πολιτισμού, Αθήνα.

Ball, A. & Peters, B. G. (2001). *Σύγχρονη Πολιτική και Διακυβέρνηση: Εισαγωγή στην Πολιτική Επιστήμη*. Αθήνα: Παπαζήση.

Blackledge D., Hunt, B. (1994). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βενιζέλος Ε. (2022). Εθνική στρατηγική υπό συνθήκες διεθνούς περιδίνησης, <https://www.news247.gr/politiki/eyaggelos-venizelos-ethniki-stratigiki-ypo-synthikes-diethnoys-peridinis.9775697.html> , ανακτ. 04/12/2022.

Βουλή των Ελλήνων (1997). *Πρακτικά της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων*, Περίοδος Ζ'.

Βούλγαρης, Γ. (2016). *Η μεταπολιτευτική Ελλάδα 1974-2009*. Αθήνα: Πόλις.

Γιουβρέκας, Α. (2011). *Τύπος και Εκπαίδευση: Η υποδοχή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης Αρσένη στον ημερήσιο τύπο*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Επικοινωνίας Μέσων και Πολιτισμού,

Αθήνα.

Γουβιάς, Δ., & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γουσέτης, Δ. (2021). Η Μέγγενη και η Νίκη της αξιολόγησης, άρθρο στο liberal.gr, <https://www.liberal.gr/epikairoτητα/i-meggeni-kai-i-niki-tis-axiologisis> , ανακτ. 22/12/2022.

Γουσέτης, Δ. (2022). Κάν'το όπως η Κεραμέως, άρθρο στην ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, <https://www.kathimerini.gr/opinion/562173727/kan-to-opos-i-kerameos/> , ανακτ. 13/12/2022.

Γράβαρης, Δ. Ν. (2001). Επιστημικές Κοινότητες: Γνώση και Κρατική Πολιτική. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 7, σσ. 63-95.

Γράβαρης, Δ. (2002). Το αίτημα του πολιτικού εκσυγχρονισμού: στοιχεία από τη λειτουργία μιας πολιτικής ιδεολογίας. Στο *Ιδεολογικά ρεύματα και τάσεις της διανοήσεως στη σημερινή Ελλάδα*. Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου (τόμος 1, σσ. 88-114), Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Γράβαρης, Δ. (2004). Η πολιτική οικονομία των μορφών νομιμοποίησης. Από τον λαϊκισμό στον τεχνοκρατικό εκσυγχρονισμό. Στο *Κοινωνική αλλαγή στη σύγχρονη Ελλάδα (1980-2001)* (σσ. 27-57). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Γράβαρης Δ., Παπαδάκης Ν., (επιμ.), (2005). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς*, Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.

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.

Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Διαμαντούρος, Ν. (2000). *Πολιτισμικός Δυϊσμός και Πολιτική Αλλαγή στην Ελλάδα της*

Μεταπολίτευσης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Διανέοσις (2022). *Τι πιστεύουν οι Έλληνες του 2022 - Α' Μέρος*, <https://www.dianeosis.org/2022/04/ti-pistevoyn-oi-ellines-a-meros/>, ανακτ. 03/12/2022.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (1997). *Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την Αξιολόγηση*. Αθήνα.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (2013). *Διεκδικητικό Πλαίσιο*. Διδασκαλικό Βήμα, 1164, 125-126.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (1996 - 2023). *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη: από 1083 έως 1173.

Δίκτυο για τη Μεταρρύθμιση στην Ελλάδα και την Ευρώπη (2022). Διπολική διακινδύνευση ή πολυπολική συνύπαρξη, Δελτίο πολιτικής ανάλυσης αρ. 78, <https://todiktio.eu/dipoliki-diakyvernisi-i-polypoliki-synyparxi/>, ανακτ. 04/12/2022.

Διπλάρη, Α. (2011). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της Α/μιας και Β/μιας Εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (δεκαετία 1980 έως 2010): μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ, Πάτρα.

Δραγούμης, Μ. (2010). *Πορεία προς τον Φιλελευθερισμό*. Αθήνα: Παπαζήση/ΚΕΦΙΜ, β' έκδοση.

Ζαμπαρλούκου, Σ. (1997). *Κράτος και εργατικός συνδικαλισμός στην Ελλάδα, 1936-1990: μια συγκριτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Ζαμπαρλούκου, Σ. (1998). Από την ενσωμάτωση στην αυτονομία: Η συνδικαλιστική πολιτική του ΠΑΣΟΚ κατά τις δεκαετίες του 1980 και 1990, στο Μ. Σπουρδαλάκης (επιμ.). *ΠΑΣΟΚ: Κόμμα-Κράτος-Κοινωνία* (σσ. 217-232). Αθήνα: Πατάκη.

Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*, Αθήνα: Θεμέλιο.

- Hughes M., Kroehler C. (2014). *Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες*, επιμ. Θ. Ιωσηφίδης. Αθήνα: Κριτική.
- IOBE (2018). *Κρίση, δημογραφικές μεταβολές και επιπτώσεις στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: IOBE
- IOBE (2022). Εκπαίδευση και οικονομία, στο http://iobe.gr/research_f.asp , ανακτ. 30-06-2022.
- Καβασακάλης, Α. (2018). Κοινωνικά δίκτυα: ένα εργαλείο για την ανάλυση και ερμηνεία των πολιτικών, *ACADEMIA*, ISSN, 2241-1402, n.11.
- Καζάκος, Π. (1991). *Η Ελλάδα ανάμεσα σε προσαρμογή και περιθωριοποίηση. Δοκίμια ευρωπαϊκής και οικονομικής πολιτικής*. Αθήνα: Διάττων.
- Καζάκος, Π. (2010). *Από τον ατελή εκσυγχρονισμό στην κρίση*, Αθήνα: Πατάκη.
- Καζαμιάς, Α. (1983). *Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια ιστορική θεώρηση*, Πρακτικά Έκτακτης συνεδρίας Ακαδημίας Αθηνών, σελ. 455- 467, Αθήνα.
- Καζαμιάς, Α. (2002). Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικο-συγκριτικής μεθόδου: προβληματισμοί και σχεδίασμα, *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Εξαμηνιαία Έκδοση ΕΛ.Ε.Ι.Ε., 1, 9-22.
- Καζαμιάς, Α. & Καλογιαννάκη, Π. (2003). Συγκριτική Παιδαγωγική: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σσ. 7-24.
- Καραστάθης, Δ. (2018). *Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ και ο Αντίκτυπος της Δημοσιονομικής Κρίσης στην Ελληνική Δημόσια Διοίκηση*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Σχολή Επιστημών Οικονομίας και Δημόσιας Διοίκησης, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002). Η μεταρρύθμιση «Αρσένη». Ιστορική αναφορά στην προετοιμασία της και την πρώτη εφαρμογή της, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης, Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000, σσ. 25-55. Αθήνα: Gutenberg.

- Κασσωτάκης, Μ., (2021), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών, 1974-2014*, Παρουσίαση βιβλίου της Σ. Κολυμπάρη, βιβλιοπωλείο ΙΑΝΟΣ, Αθήνα, Δεκέμβριος 2021, διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=wWR6ZJuE6Hw&t=5310s> , ανακτ. 22/4/2022.
- Κελεσιδής, Ε. (2014), *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τη δεκαετία του '80. Κοινωνική δυναμική, Διαδικασίες διαμόρφωσης, Θεσμοί και Εφαρμογή.*, Διδακτορική Διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Κελεσιδής, Ε. (2018), Ιστορική εξέλιξη των συστημάτων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 7(1), 81-99. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.18123> .
- Κιούκias, Δ. (1994). *Οργάνωση συμφερόντων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εξάντας.
- Κολυμπάρη, Σ. (2020). *Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους (1974-2014)*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Ιωάννινα.
- Κουζέλης, Γ. (1993), *Επιστημολογία: Κείμενα*. Αθήνα: Νήσος.
- Κουμπούρη, Ε. (2017), *Ο επικοινωνιακός λόγος ως παράγοντας εκπαιδευτικής πολιτικής: Η «μεταρρύθμιση» Αρσένη και ο ρόλος του Τύπου*, Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Αθήνα.
- Κουτούβελα, Χ. (2015). *Από τη σχολική αποτελεσματικότητα στην «ποιότητα της σχολικής ζωής»: Εμπειρική προσέγγιση στο ελληνικό σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Αθήνα.
- Κουτούζης, Μ., (2021). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών, 1974-2014*, Παρουσίαση βιβλίου της Σ. Κολυμπάρη, βιβλιοπωλείο ΙΑΝΟΣ, Αθήνα, Δεκέμβριος 2021, διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=wWR6ZJuE6Hw&t=5310s> , ανακτ. 22/4/2022.
- Λάβδας, Κ. (2004). *Συμφέροντα και Πολιτική: Οργάνωση Συμφερόντων και Πρότυπα*

Διακυβέρνησης. Αθήνα: Παπαζήση.

Λάβδας, Α. Κ. (2005). Πολιτική ανάλυση, εκπαιδευτική πολιτική και ομάδες συμφερόντων: θεωρητικές επισημάνσεις και πλαίσια ανάλυσης πολιτικών. Στο Δ.Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σσ. 61-88). Αθήνα: Σαββάλας.

Λάβδας, Α. Κ. (2007). Οι ομάδες συμφερόντων στον εξαρθρωμένο κορπορατισμό: Ο κοινωνικός διάλογος στην Ελλάδα και ο ευρωπαϊκός «ανταγωνιστικός κορπορατισμός». Στο Κ. Featherstone (επιμ.). *Πολιτική στην Ελλάδα. Η πρόκληση του εκσυγχρονισμού* (σσ. 119 -146). Αθήνα: Οκτώ.

Λακασάς, Α. (2023), Αξιολόγηση με «σφιγμένο στομάχι», άρθρο στην εφημερίδα «Καθημερινή»: https://www.kathimerini.gr/society/562318063/axiologisi-me-sfigmeno-stomachi/?fbclid=IwAR1AWEaT3HftdRR3Icw2kpSpO7SBI7U2XvoSamrNnP13xEH_HgAUuioIQCvg , ανακτ. 20/3/2023.

Λάσκος, Χ. (2006). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Θεωρητικές τάσεις και θεμελίωση*, Διδακτορική Διατριβή, ΑΠΘ, ΠΤΔΕ. Θεσσαλονίκη.

Λυγερός, Σ. (2011). *Από την κλεπτοκρατία στη χρεοκοπία*. Αθήνα:ΠΑΤΑΚΗ, γ' έκδοση.

Ματθαίου, Δ. (2019). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: η σημασία του σχεδίου εφαρμογής της, στο *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Όμιλος Πρωτοβουλίας για την Ελληνική Παιδεία. Αθήνα: Gutenberg,

Ματσαγούρας, Η. (2003). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg,

Μαυρικάκης, Ε. (2017), *Η αναμόρφωση της λειτουργίας του σχολείου μέσα σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του Διευθυντή μέσα στο νέο αυτό πλαίσιο*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ, Ρέθυμνο.

- Μαυρογορδάτος, Γ. (1998). *Μεταξύ Πτυοκάμπτη και Προκρούστη. Οι επαγγελματικές οργανώσεις στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαυρογορδάτος, Γ. Θ. (2011). *Ομάδες Πίεσης και Δημοκρατία* (6η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Μουζέλης, Ν. (1992). *Μεταμαρξιστικές προοπτικές: για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μουζέλης, Ν. (1994). *Ο Εθνικισμός στην ύστερη ανάπτυξη*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μουζέλης, Ν. (1997). *Επιστροφή στην Κοινωνιολογική Θεωρία: Η έννοια της ιεραρχίας και το πέρασμα από τη μικρο- στη μακρο-κοινωνιολογία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μουζέλης, Ν.(2010). *Γέφυρες μεταξύ νεωτερικής και μετανεωτερικής κοινωνικής θεωρίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μουζέλης, Ν., & Παγουλάτος, Γ. (2017). Κοινωνία πολιτών και ιδιότητα του πολίτη στη μεταπολεμική Ελλάδα, *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 22(1), 5-29.
- Μπάρδα Δ., & Κουτούζης Μ. (2021). Ο συνδικαλιστικός λόγος και η συμβολή του στον δημοκρατικό διάλογο: Ο λόγος της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση, *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 134–155.
<https://doi.org/10.12681/dial.23098>
- Μπήτρος, Γ. (2015). *Ποτέ πια Πτώχευση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπιθυμήτρης, Γ., Κωτσονόπουλος, Λ. (2018). Μετασχηματισμοί του ελληνικού συνδικαλιστικού κινήματος από τη μεταπολίτευση μέχρι την κρίση: συνέχειες και ρήξεις, *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 44(1), 99-122.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2013). Μπορούμε να γράψουμε Ιστορία για τα πρόσφατα ;, *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τ. 11:25-38.
- Μπουζάκης, Σ. (2019). *Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών (ΠΑΣΚ Δ/Ν) (1974-2018). Θέσεις, αντιθέσεις, δράσεις, συγκρούσεις*,

πρόσωπα. Πάτρα: Κούλης.

Μπουζάκης, Σ., (2021). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών, 1974-2014*, παρουσίαση βιβλίου της Σ. Κολυμπάρη, βιβλιοπωλείο ΙΑΝΟΣ, Αθήνα, Δεκέμβριος 2021, διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=wWR6ZJuE6Hw&t=5310s> , ανακτ. 22/4/2022.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπρίνια, Β., Κατσή, Α., Κοντιάδης, Ξ. (2011). Προς ένα νέο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 140, σς. 130-142.

Μπρίνια, Β. (χχ). Ανάλυση SWOT του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την αποτελεσματική διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού, στο *Ανοιχτό Σχολείο*, σσ. 1-6.

Ναγόπουλος, Ν. (2003). *Τα θεμέλια της κοινωνιολογικής γνώσης και οι κοινωνίες της νεωτερικότητας*. Αθήνα: Κριτική.

ΟΟΣΑ (2008α). *Βελτίωση της Σχολικής Ηγεσίας*, Παρίσι: ΟΟΣΑ.

ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*, ISBN 978-89-26-411958-1. Παρίσι: ΟΟΣΑ.

Olson, M. (1991). *Η λογική της συλλογικής δράσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική* (;). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπασταμόπουλος, Ξ. (2015). *Η εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης του Κ. Σημίτη 1996-2000*, Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ, ΠΤΔΕ, Θεσσαλονίκη.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιάς, Γ. (2016). *Εκπαιδευτική Πολιτική, Σημειώσεις του μαθήματος*, ΠΜΣ/ΦΠΨ/ΕΚΠΑ,

Αθήνα.

- Πασιάς Γ., Παπαχρήστος, Κ. (2017). Η «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας»: Το «συμβάν» ενός θεσμού, *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου για την «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»*, Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, σσ.236-264.
- Περσιάνης, Π. (2002). Το Παράδειγμα των Karl Popper και Brian Holmes ως Εργαλείο Ανάλυσης του Συγκεκριμένου των Εκπαιδευτικών Αλλαγών, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης, Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000, σσ. 93 – 102. Αθήνα: Gutenberg.
- ΠΕΣΕΑ (2018). Αμφισβητούμενη η ηλεκτρονική διαβούλευση του Υπουργείου. Να αποσυρθεί το Νομοσχέδιο, <https://xeneglosses.eu/2018/12/p-e-s-e-a-amfisvitoumeni-ilektroniki-diavoulefsi-tou-ypourgeiou-aposyrthei-nomoschedio/>, ανακτ. 3/5/2020.
- Πετροπούλου, Α. (2012). *Η πρώτη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην μεταπολιτευτική Ελλάδα (1974-1997): Ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτικές προσεγγίσεις*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Μυτιλήνη.
- Ρίζος, Θ. (2018). *Θεωρητικές προσεγγίσεις της μετάβασης από τον κρατικό κορπορατισμό στον κοινωνικό νέο-κορπορατισμό* (με ειδική μνεία στην περίπτωση της Ελλάδας), διδακτορική διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Ritzer, G. (2003). *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*, τ. 1. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Σαλτερής, Ν. (1999). *Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και εκπαιδευτική ιδεολογία: Ελλάδα 1974-1989*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Σχολή Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού, Τμήμα Επικοινωνίας Μέσων και Πολιτισμού, Αθήνα.
- Σαλτερής, Ν. (2006). Ηγεσία για τη μάθηση: αδιέξοδα σταυροδρόμια στην Ελληνική Εκπαίδευση, εισήγηση στο 1ο Διεθνές Συνέδριο: *Διοίκηση Εκπαίδευσης*, Άρτα.

- Σαλτερής, Ν. (2010). Εκπαιδευτικές πολιτικές, μεταρρύθμιση και Ποιότητα της Εκπαίδευσης, στο *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 47:87-93.
- Σεραφετινίδου, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην Πολιτική Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σημίτης, Κ. (2005). *Πολιτική για μια δημιουργική Ελλάδα*. Αθήνα: ΠΟΛΙΣ.
- Σημίτης, Κ. (2012). *Ο εκτροχιασμός*. Αθήνα: ΠΟΛΙΣ.
- Σιφακάκης, Π. (2017). *Μετατοπίσεις στις μορφές γνώσης και εξουσίας στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης μέσα από τις μεταρρυθμίσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και στο πλαίσιο ευρύτερων κατευθύνσεων και ευρωπαϊκών πολιτικών*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών, Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος.
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Διόνικος.
- Skocpol, Th. (2011). *Ιστορική Κοινωνιολογία: Όραμα και μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήση
- Τούντας, Ε. (2017). *Η θέση της Ελλάδας στους Διεθνείς Οικονομικούς Οργανισμούς: Προκλήσεις και προοπτικές*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Σχολή Διεθνών Σπουδών, Επικοινωνίας και Πολιτισμού, Τμήμα Διεθνών, Ευρωπαϊκών και Περιφερειακών Σπουδών, Αθήνα.
- Τσακίρη, Δ. (2020). *Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική στο σύγχρονο κοινωνικο-ιστορικό συγκείμενο της ασημαντότητας: κατευθύνσεις για αναστοχασμό*, στο Τσακίρη, Δ., Φωτόπουλος Ν. (επ.), *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στα σταυροδρόμια των Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*, πρακτικά ημερίδας Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Παν/μίου Πελοποννήσου. Αθήνα: 24 γράμματα.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Υφαντή, Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη.

- Φανουράκης, Ε. (2019). *Οργανωμένες Ομάδες Πίεσης Εκπαιδευτικών και ο Ρόλος τους στη Διαμόρφωση Εκπαιδευτικής Πολιτικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Διπλωματική Εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Φωτεινός, Δ. (2004). *Ιστορική θεώρηση και συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων της Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης:1950-1977*, Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Φωτεινός, Δ. (2009). Αναλυτικά προγράμματα: ερμηνείες και ερωτήματα – Μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των μεθοδολογικών παραδοχών μέσα από την εξέταση της ιστορίας των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης (γενικής και τεχνικής) εκπαίδευσης στην Ελλάδα (κατά το διάστημα 1950 – 1977), στο *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Ελληνική Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης, εκδ. Ατραπός, τ. 8, σσ. 174-222.
- Φωτεινός, Δ. (2020). Αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1950-2020): Η φονταμενταλιστική, άστοχη και τοτεμική εκπαίδευση, στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, ν. 24.
- Φωτεινός, Δ.(2020). Κρίση και εκπαίδευση ή κρίση στην εκπαίδευση: προϊόντα και υποπροϊόντα μιας εκατονατετούς κρίσης, στο Καραφύλλης, Αθ. και Ταταρίδης, Ι. (επιμ.), *Εκπαίδευση: κρίσεις και πόλεμοι*, σελ. 356-371. Αθήνα: Τζιόλας.
- Χάγκεκ, Φ., (2008). *Το Σύνταγμα της Ελευθερίας*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Χαραλάμπους, Δ.(2007). *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χονδρολέου, (2004). Δίκτυα πολιτικών: Από το παραδοσιακό σύστημα διακυβέρνησης στη σύγχρονη διακυβέρνηση, *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, τ. 10.
- Χρονοπούλου, Α. (2009). *Επιστημονικά εκπαιδευτικά περιοδικά στην Ελλάδα και εκπαιδευτική πολιτική (1977-2008). Μελέτη τεσσάρων περιπτώσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας, Φλώρινα.

Χριστοδουλάκης Γ. (2021). Αποκαλύπτοντας την CSR στην Πιστοληπτική Διαβάθμιση, [Άρθρο Γ. Χριστοδουλάκη, Εκτελεστικού Διευθυντή ICAP Credit Rating Agency, στην "ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ" - ICAP CRIF](#), ανακτ. 03/12/2022.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). Προβλήματα μετάβασης από το σχολείο στον χώρο εργασίας, *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα* ;, Πυργιωτάκης, Ι., Κανάκης, Ι. (επ.), σσ. 329-338. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). *Ελληνική Παιδεία: Μια σύγχρονη τραγωδία*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Ψημίτης, Μ. (1994). *Κορπορατισμός: Προβλήματα Θεωρίας και Μεθοδολογίας*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Αθήνα

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Philips, L., Jorgensen, M. (2009). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήση.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

B. Ξενόγλωσσες

Alexander, J.C. (1998). *Neo-Functionalism*. Λονδίνο: Sage.

Almond, G. A. (1983). Organizing Interests in Western Europe: Pluralism, Corporatism, and the Transformation of Politics by Suzanne Berger. *World Politics*, 35 2, pp. 245-260.

Archer, M.S.(1982). Morphogenics versus structuration: On combining structure and agency, *British Journal of Sociology*, τομ. 33, τχ. 4.

Archer, M.S. (1984). *Social Origins of Educational Systems*. Λονδίνο: Sage.

Archer, M.S. (1990). Human agency and social structure: A critique of Giddens, στο J.Clark – C. Modgil (επιμ.), *Anthony Giddens: Consensus and Controversy*. Basingstoke: Falmer Press.

- Archer, M.S. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Καίμπριτζ: Cambridge University Press.
- Archer, M.S. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Καίμπριτζ: Cambridge University Press.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18: 2, 215 — 228.
- Beer, S. (1965). *Modern British Politics*. London: Faber & Faber.
- Beer, S. (1973). Modern political development. In S. Beer & A. Ulam (Ed.). *Patterns of government: the major political systems of Europe* (pp. 3-118). New York: Random House.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), pp. 33-46.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. (7th ed). London & New York: Routledge.
- Collins, R. (1977). Some comparative principles of educational stratification, *Harvard Educational Review*.
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences, *Critical Studies in Education*, 54:2, 99-112.
- Durkheim, E. (1960 [1893]). *The Division of Labor in Society* (G. Simpson, trans.). Illinois: Free Press of Glencoe.
- Eurobarometer (2022). Rallying around the European flag - Democracy as anchor point in times of crisis, <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2792> , ανακτ. 04/12/2022.
- European Commission (2010). *School Leadership for learning*. E & T 2020 programme,

Thematic Working Group «Teacher Professional Development». Report of a Peer Learning Activity in Limassol, Cyprus.

European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. SWD (2012) 374 final, Strasbourg.

European Commission, Eurydice network (2017). Greece: Organisation and Government, διαθέσιμο στον ιστότοπο: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Organisation_and_Governance , ανάκτ. 16/07/2019.

Foteinos Dimitrios (2019). The formation of Resistance Culture in Greece and the History null curriculum: a preliminary account. *History of Education & Children's Literature*, 2-2019, vol-XIV, no2, pp.191-207.

Fullan, M. (2002). The Role of Leadership in the Promotion of Knowledge Management in Schools, *Teachers and Teaching*, 8:3, 409-419.

Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Toronto: Corwin Press.

Hall D., Grimaldi E., Gunter H., Møller J., Serpieri R., Skedsmo G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management, *European Educational Research Journal*, Vol. 14(6) 487– 507.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A., Fullan, M. (2013). The Power of Professional Capital, *JSD*, Vol. 34:3.

Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13 (2), pp. 172-181.

Holmwood, J. 2005. Functionalism and its Critics στο Harrington, A. (edit.). *Modern Social Theory: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Horwitz, S. (2012). Profit is about learning, not just motivation, στο Stanfield, J., (ed.), *The Profit Motive in Education: Continuing the Revolution*. London: I.E.A.

- Hultin, A. (2012). Why is there no IKEA in education? , στο Stanfield, J., (ed.), *The Profit Motive in Education: Continuing the Revolution*. London: I.E.A.
- Jahn, D. (2016). Changing of the guard: trends in corporatist arrangements in 42 highly industrialized societies from 1960 to 2010. *Socio-Economic Review*, 14,1, pp. 47–71.
- Lange, M. (2013). *Comparative Historical Methods*. London: Sage.
- Lavdas K. A. (1997). *The Europeanisation of Greece: Interest Politics and the crises of integration*. London: Macmillan Press.
- Lavdas, K. (2005). Interest groups in disjointed corporatism: social dialogue in Greece and European “competitive corporatism”. *West European Politics*, 28, 2, pp. 297–316.
- Lehmbruch, G. (1979). Liberal Corporatism and Party Government. In P. Schmitter & G. Lehmbruch (Eds). *Trends towards Corporate Intermediation* (pp.147-183). London: Sage.
- Lehmbruch, G. (1984). Concertation and the Structure of Corporatist Networks. In J. H. Goldthorpe (eds.). *Order and Conflict in Contemporary Capitalism* (pp. 60-80). Oxford: Oxford University Press.
- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C., & Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as professional learning community. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 7 (7), pp. 1-14.
- Lynch, K. (2013). New managerialism, neoliberalism and ranking, *Concept*, 13:5.
- Lynch, K. (2014). New Managerialism: The Impact on Education, *Concept*, Vol. 5, No. 3.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., & Boswell, S. A. (2013). Schools as Learning Communities. In R. Huang et al. (eds.). *Reshaping Learning, New Frontiers of Educational Research*. Berlin - Heidelberg: Springer -Verlag, pp. 71-88.
- Maslowski, R. (2006). *A review of inventories for diagnosing school culture*, *Journal of Educational Administration*, Vol. 44, No. 1, 2006, pp. 6-35.
- Mises, L.V., (2007). *Human Action*, V.1. Carmel, IN: Liberty Fund.
- Morck, R. & Yeung, B. (2010). Corporatism and the Ghost of the Third Way, στο *Capitalism and Society*, 5, 3, pp. 1932-2013.

- OECD (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- OECD (2016). What Makes a School a Learning Organisation? , στο *OECD Education Working Papers*, No. 137. Paris: OECD.
- OECD (2017). *Educational Policy in Greece: A Preliminary Assessment*, Paris: OECD.
- OECD (2018). Education for a Bright Future in Greece, στο *Reviews of National Policies for Education*, Paris: OECD.
- OECD (2020). *Economic Surveys: Greece 2020*, <https://doi.org/10.1787/b04b25de-en> , ανακτ. 03/12/2022.
- OECD (2021). *ECONOMIC POLICY REFORMS 2021: GOING FOR GROWTH: Greece*, <https://www.oecd.org/economy/growth/Greece-country-note-going-for-growth-2021.pdf> , ανακτ. 03/12/2022.
- OECD (2022). The OECD's work with Ukraine, <https://www.oecd.org/country/ukraine/> , ανακτ. 04/12/2022.
- Ogus, I. A. (1994). *Regulation: Legal Form and Economic Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Pagoulatos, G. (2003). *Greece's New Political Economy: State, Finance and Growth from Postwar to EMU*. London: Palgrave.
- Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012). Who marks the bench? A critical review of the neo-European educational «paradigm». *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1), pp. 127-141.
- Patrinou, A. (2014). School Vouchers Can Help Improve Education Systems, <https://www.wise-qatar.org/school-vouchers-usa-harry-anthony-patrinou/> , ανακτ. 20/07/2022.
- PIIE (2020). The Greek Debt Crisis: No Easy Way Out, <https://www.piie.com/sites/default/files/documents/greek-debt-crisis.pdf> , ανακτ. 03/12/2022.
- Schmitter, P. (1974). Still the Century of Corporatism? *The Review of Politics*, 36, 1, pp. 85-131.

- Stanfield, J. (2012). Questioning the anti-profit mentality, στο Stanfield, J., (ed.), *The Profit Motive in Education: Continuing the Revolution*. London: I.E.A.
- Streeck, W. & Kenworthy, L. (2005). Theories and Practices of Neocorporatism, στο T. Janoski, R. Alford, A. Hicks & M. A. Schwartz (eds). *The Handbook of Political Sociology: states, civil societies, and globalization* (pp. 441- 460). Cambridge: Cambridge University Press.
- Timasheff, N.S., Theodorson, G.A. (1983). *Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών*, μτφ Δ.Γ. Τσαούση. Αθήνα: Gutenberg.
- Verger, A. & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting, *Critical Studies in Education*, 55:3, 253-27.
- Weber, M. (1964). *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: The Free Press.
- Wilson, L. F. (1983). Interest Groups and Politics in Western Europe: The Neo-Corporatist Approach. *Comparative Politics*, 16, 1, pp. 105-123.
- Zampeta, E., (2002). Modernisation of Educational Governance in Greece: from State control to State steering, *European Educational Research Journal*, V.1: 4.

Γ. Νομοθεσία

- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (1997). Ν. 2525/1997, «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 188, τ. Α'/23-09-1997.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000. Για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων, Αθήνα.
- ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2010). Ν. 3848/19.05.2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές

- διατάξεις.» ΦΕΚ 71, Τ.Α΄/19-05-2010.
- ΥΠ.ΕΣ. (2010). Ν. 3852/2010, «Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης», ΦΕΚ 87/τ. Α΄/07-06-2010.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α./Ι.Ε.Π. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*, Τόμος 1: Βασικό Πλαίσιο, Αθήνα: ΙΕΠ.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. (2013). Π.Δ. 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 240,τ. Α΄, 05-11-2013.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. (2013). «Πληροφοριακό Σύστημα My School», Αρ. Πρωτ. Δ2/171490/12-11-2013.
- Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. (2015). Ν. 4327/2015, «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 50,τ. Α΄,14-05-2015.
- Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. (2015). «Λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2015-2016. Ενημέρωση και οδηγίες», Αρ.Πρωτ.Φ.3/1105/141440/Δ1/10-09-2015.
- ΥΠ.ΟΙΚ. (2015). Ν. 4336/2015, «Συνταξιοδοτικές διατάξεις – Κύρωση του Σχεδίου Σύμβασης Οικονομικής Ενίσχυσης από τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Σταθερότητας και ρυθμίσεις για την υλοποίηση της Συμφωνίας Χρηματοδότησης», ΦΕΚ 94, τ. Α΄, 14-8-2015.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016). Υ.Α. Φ12/657/70691/Δ1, «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ 1324, τ. Β΄, 11-05-2016 .
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Ν. 4473/2017, «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης», ΦΕΚ 78, τ. Α΄, 30-05-2017.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Π.Δ. 79/2017, «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ 109, τ. Α΄, 01-08-2017.

- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). *Το τριετές σχέδιο για την Εκπαίδευση: Πλαίσιο κατευθύνσεων και προτάσεις*, διαθέσιμο στο <https://www.minedu.gov.gr/news/28206-19-05-17-to-trietes-sxedio-gia-tin-ekpaidefsi-plaisio-katefthynseon-kai-protaseis> , ανακτ. 23-07-2019.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). *Η πρόταση του Υπουργείου για το Νέο Δίκτυο Δομών Υποστήριξης του Εκπαιδευτικού έργου - Ημερίδα*, διαθέσιμο στο <https://www.minedu.gov.gr/news/31043-23-10-17-i-protasi-tou-ypourgeiou-gia-to-neo-diktyo-domon-ypostiriksis-tou-ekpaideftikoy-ergou-imerida>, ανακτ. 23-07-2019.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2018). Ν. 4547/2018, «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 102, τ.Α', 12-06-2018.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2019). Εγκύκλιος 136712/Δ1/05-09-2019/ , «Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2019-2020».
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2020). Ν.4692/2020, «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ Α 111/12.06.2020.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2020). Ν.4713/2020, «Εκσυγχρονισμός Ιδιωτικής Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις», ΦΕΚ Α 147/29.07.2020.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2020). Εγκύκλιος Φ7/ 118240 /Δ1/ 09-09-2020/, «Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2020-2021».
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2020). Ν.4763/2020, «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθετικής κατοχύρωσης των επαγγελμάτων (ΕΕ L 173), κύρωση της Συμφωνίας μεταξύ της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Κυβέρνησης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για το Ελληνογερμανικό Ίδρυμα

- Νεολαίας και άλλες διατάξεις.», ΦΕΚ Α 254/21.12.2020.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Υ.Α. 6603/ΓΔ4, «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο», ΦΕΚ 140Β'/20-01-2021.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Ν. 4807/2021, «Θεσμικό πλαίσιο τηλεργασίας, διατάξεις για το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου τομέα και άλλες επείγουσες ρυθμίσεις.», ΦΕΚ 96/Α/11-06-202.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Υ.Α. Φ.80378/ΓΔ4, «Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.», ΦΕΚ 3311/Β/26.07.2021.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Υ.Α. 94236/ΓΔ4/29-07-2021, «Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων».
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Ν. 4823/2021, «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.», ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Υ.Α. Φ.31/94185/Δ, «Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», ΦΕΚ 3791/Β/13-08-2021.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Εγκύκλιος 103235/ΓΔ4/24-08-202, «Οδηγίες για την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων για το σχολικό έτος 2021-2022».
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Υ.Α. 108906/ΓΔ4, «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, ΦΕΚ 4189Β'/10-09-2021.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2021). Έγγραφο 115853/ΓΔ5/16-09-2021, «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών».
- ΥΠ.ΟΙΚ. (2021). *Ελλάδα 2.0: ΕΘΝΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΑΝΑΚΑΜΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, Αναλυτική περιγραφή δράσεων*, [8-4-2021++Ελλάδα+2.0+-+Αναλυτική+Περιγραφή+Δράσεων.pdf \(minfin.gr\)](#), ανακτ. 03/12/2022.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΟΙ ΚΥΡΙΟΤΕΡΕΣ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 1996-2023

- Ν. 2525/1997 - ΦΕΚ Α 188/23.09.1997 : Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.
 - Π.Δ. 201/1998 – ΦΕΚ 161/1998: Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων.
 - Π.Δ. 201/98 -ΦΕΚ 161/1998: Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών σχολείων.
-
- Ν.2986/2002- ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002: Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

- Ν. 3051/2002 - ΦΕΚ 220/Α/20-9-2002 : Συνταγματικά κατοχυρωμένες ανεξάρτητες αρχές, τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος προσλήψεων στο δημόσιο τομέα και συναφείς ρυθμίσεις. (Τροποποίηση ΑΣΕΠ: πριμοδότηση εμπειρίας συμβασιούχων).
- Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1 - ΦΕΚ 1340/2002: 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.
- Ν. 3467/2006 - ΦΕΚ 128 Α/21-6-2006: Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Π.Δ. 47 - ΦΕΚ 48/2006: Όργανα και διαδικασία πειθαρχικής δίωξης εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Υ.Α. Φ51/154/77093/Γ1 - ΦΕΚ 1139/2006: Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων των 28 Ολοήμερων Πειραματικών Σχολείων.
- Υ.Α. Φ.12/773/77094/Γ1 - ΦΕΚ 1139/2006: Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο.
- Υ.Α. 88310/Γ2 - ΦΕΚ 1645/2009: Ψηφιακή Τάξη.
- Ν. 3839/2010 - ΦΕΚ Α 51/29.03.2010: Σύστημα επιλογής προϊσταμένων οργανικών μονάδων με αντικειμενικά και αξιοκρατικά κριτήρια – Σύσταση Ειδικού Συμβουλίου Επιλογής Προϊσταμένων (ΕΙ.Σ.Ε.Π.) και λοιπές διατάξεις.
- Ν.3848/2010 ΦΕΚ Α 71/19.05.2010: Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.
- Ν.3852/2010 - ΦΕΚ Α 87/07.06.2010: Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης.

- Ν.3861/2010 - ΦΕΚ Α 112/13.07.2010: Ενίσχυση της διαφάνειας με την υποχρεωτική ανάρτηση νόμων και πράξεων των κυβερνητικών, διοικητικών και αυτοδιοικητικών οργάνων στο διαδίκτυο «Πρόγραμμα Διαύγεια» και άλλες διατάξεις.
- Υ.Α. Φ.353.1/23/85196/Δ1 - ΦΕΚ 1085/2010: Καθορισμός του τρόπου τήρησης των πρακτικών και της διαδικασίας συνέντευξης των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης.
- Υ.Α. Φ. 821/3412P/157476/Z1 - ΦΕΚ 2142/2010: Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π. 2010–11
- Υ.Α. Φ.1ΤΥ/809/101455/Γ1 - ΦΕΚ 2197/2011: Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π.
- Υ.Α. Φ.12/819/104706/Γ1 - ΦΕΚ 2156/2011: Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολοήμερων Πιλοτικών Δημοτικών Σχολείων.
- Υ.Α. Φ.361.22/116672/Δ1 - ΦΕΚ 2788/2012: Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.
- Ν.4115/2013 - ΦΕΚ Α 24/30.01.2013: Οργάνωση , Λειτουργία ΙΝΕΔΙΒΙΜ – ΕΟΠΠΕΠ.
- Υ.Α. 30972/Γ1 - ΦΕΚ 614/2013: Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.
- Ν.4142/2013- ΦΕΚ Α 83/09.04.2013: Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.).
- Π.Δ. 152/2013 - ΦΕΚ 240/2013: Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Υ.Α. Φ. 50/125/100563/Γ1- ΦΕΚ 1963/2014: Ορισμός Πρότυπων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων ως Ολοήμερων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ).

- Υ.Α. Φ.821/3418Κ/210121/Η2 - ΦΕΚ 3494/2014: Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων, διαδικασίας επιλογής Συντονιστών Εκπαίδευσης Εξωτερικού.
- Ν. 4327/2015 - ΦΕΚ Α'50/14.5.2015: Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Υ.Α. Φ.361.22/26/79840/Ε3 - ΦΕΚ 915/2015: Καθορισμός της διαδικασίας, υποβολής αιτήσεων και επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων.
- Υ.Α. Φ.361.22/152/159720/Ε3 - ΦΕΚ 2296/2015: Καθορισμός της διαδικασίας, υποβολής αιτήσεων και επιλογής Προϊσταμένων νηπιαγωγείων και Προϊσταμένων δημοτικών σχολείων.
- Υ.Α. Φ.353.1/7/199094/ Ε3 - ΦΕΚ 2656/2015: Καθορισμός της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων και επιλογής καθώς και του τρόπου τήρησης των πρακτικών και της διαδικασίας συνέντευξης των υποψηφίων Διευθυντών Εκπαίδευσης.
- Εγκύκλιος Φ.3/1105/141440/Δ1/10-09-2015: Λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2015-2016. Ενημέρωση και οδηγίες.
- Υ.Α. Φ.12/657/70691/Δ1 - ΦΕΚ 1324/2016: Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.
- Π.Δ. 46/2016 : Διαδικασίες Επιλογής Προϊσταμένων Εκπαιδευτικών Θεμάτων.
- Ν.4440/2016 - ΦΕΚ 224/Α/02-12-2016 : Ενιαίο Σύστημα Κινητικότητας Υπαλλήλων στο Δημόσιο.
- Εγκύκλιος 139808/Δ1/31-08-2016/ΥΠΠΕΘ: Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2016-2017.
- Π.Δ. 79/2017 - ΦΕΚ Α 109/01.08.2017: Οργάνωση και Λειτουργία Νηπιαγωγείων / Δημοτικών Σχολείων.
- Ν.4547/2018 - ΦΕΚ Α 102/12.06.2018 - Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

- Υ.Α. 158733/ΓΔ4 - ΦΕΚ 4299/2018: Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου.
- Εγκύκλιος 136712/Δ1/05-09-2019/Υ.ΠΑΙ.Θ.: Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2019-2020.
- Ν.4692/2020 - ΦΕΚ Α 111 - 12.06.2020: Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις.
- Ν.4713/2020 - ΦΕΚ Α 147/29.07.2020: Εκσυγχρονισμός Ιδιωτικής Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις.
- Εγκύκλιος Φ7/ 118240 /Δ1/ 09-09-2020/Υ.ΠΑΙ.Θ.: Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2020-2021 .
- Ν.4763/2020 - ΦΕΚ Α 254 - 21.12.2020: Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθετικής κατοχύρωσης των επαγγελμάτων (ΕΕ L 173), κύρωση της Συμφωνίας μεταξύ της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Κυβέρνησης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για το Ελληνογερμανικό Ίδρυμα Νεολαίας και άλλες διατάξεις.
- Υ.Α. 6603/ΓΔ4 – ΦΕΚ 140Β’/20-01-2021: Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.
- Ν. 4807/2021 - ΦΕΚ 96/Α/11-06-2021: Θεσμικό πλαίσιο τηλεργασίας, διατάξεις για το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου τομέα και άλλες επείγουσες ρυθμίσεις.
- Υ.Α. Φ.80378/ΓΔ4 – ΦΕΚ 3311/Β/26.07.2021: Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.
- Υ.Α. 94236/ΓΔ4/29-07-2021: Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων.

- Ν. 4823/2021- ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021: Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- Υ.Α. Φ.31/94185/Δ1 – ΦΕΚ 3791/Β/13-08-2021: Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ. 103235/ΓΔ4/24-08-2021: Οδηγίες για την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων για το σχολικό έτος 2021-2022.
- Υ.Α. 108906/ΓΔ4 – ΦΕΚ 4189Β'/10-09-2021: Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.
- Έγγραφο Υ.ΠΑΙ.Θ. 115853/ΓΔ5/16-09-2021: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΥΠΟΥΡΓΟΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΙΣ 1996 - 2023

Όνομα	Έναρξη θητείας	Λήξη θητείας	Κυβέρνηση
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1996 - 2009)			
Γεράσιμος Αρσένης	25 Σεπτεμβρίου 1996	13 Απριλίου 2000	Κυβέρνηση Κώστα Σημίτη Σεπτεμβρίου 1996
Πέτρος Ευθυμίου	13 Απριλίου 2000	10 Μαρτίου 2004	Κυβέρνηση Κώστα Σημίτη 2000

Το Υπουργείο Παιδείας και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ως φορείς δράσης κατά την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1996-2023

Μαριέττα Γιαννάκου	10 Μαρτίου 2004	19 Σεπτεμβρίου 2007	Κυβέρνηση Κώστα Καραμανλή 2004
Ευριπίδης Στυλιανίδης	19 Σεπτεμβρίου 2007	8 Ιανουαρίου 2009	Κυβέρνηση Κώστα Καραμανλή 2007
Άρης Σπηλιωτόπουλος	8 Ιανουαρίου 2009	7 Οκτωβρίου 2009	
Υπουργείο Παιδείας, Δία Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2009 - 2012)			
Άννα Διαμαντοπούλου	7 Οκτωβρίου 2009	7 Μαρτίου 2012	Κυβέρνηση Γιώργου Παπανδρέου 2009
			Κυβέρνηση Λουκά Παπαδήμου 2011
Γεώργιος Μπαμπινιώτης	7 Μαρτίου 2012	17 Μαΐου 2012	
Φρόσω Κιάου	17 Μαΐου 2012	21 Ιουνίου 2012	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Παναγιώτη Πικραμμένου 2012
Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2012 - 2013)			
Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος	21 Ιουνίου 2012	25 Ιουνίου 2013	Κυβέρνηση Αντώνη Σαμαρά 2012
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013 - 2015)			
Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος	25 Ιουνίου 2013	9 Ιουνίου 2014	Κυβέρνηση Αντώνη Σαμαρά 2012
Ανδρέας Λοβέρδος	9 Ιουνίου 2014		
Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (2015)			

Αριστείδης Μπαλτάς	27 Ιανουαρίου 2015	28 Αυγούστου 2015	Κυβέρνηση Αλέξη Τσίπρα Ιανουαρίου 2015
Φρόσω Κιάου	28 Αυγούστου 2015	22 Σεπτεμβρίου 2015	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Βασιλικής Θάνου 2015
Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2015 -2019)			
Νικόλαος Φίλης	23 Σεπτεμβρίου 2015	5 Νοεμβρίου 2016	Κυβέρνηση Αλέξη Τσίπρα Σεπτεμβρίου 2015
Κώστας Γαβρόγλου	5 Νοεμβρίου 2016	8 Ιουλίου 2019	
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2019 - 2023)			
Νίκη Κεραμέως	9 Ιουλίου 2019	25 Μαΐου 2023	Κυβέρνηση Κυριάκου Μητσοτάκη 2019
Χρήστος Κίττας	26 Μαΐου 2023	25 Ιουνίου 2023	Υπηρεσιακή κυβέρνηση Ιωάννη Σαρμά 2023
Κυριάκος Πιερρακάκης	27 Ιουνίου 2023	Εν ενεργεία	Κυβέρνηση Κυριάκου Μητσοτάκη 2023

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΣΧΕΔΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΑΠΟ ΤΗ Δ.Ο.Ε. ΤΟ 1997

*Το Υπουργείο Παιδείας και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ως φορείς δράσης κατά την Αξιολόγηση
Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1996-2023*

Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε.

Εισαγωγικά

Ο Κλάδος των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διεκδικεί εδώ και δεκαετίες την αξιολόγηση του «Εκπαιδευτικού έργου». Με τον όρο αυτό εννοεί την αξιολόγηση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων στην Εκπαίδευση και όλων των μέσων του εκπαιδευτικού έργου, αλλά με συλλογική διαδικασία, που στόχο έχει την ανατροφοδότηση, τη βελτίωση, την ενθάρρυνση και την πραγματική αναβάθμιση, σύμφωνα με τα συμπεράσματα που θα προκύψουν στην τρίτη φάση του σχεδιασμού (α' φάση: Προγραμματισμός - β' φάση: υλοποίηση - γ' φάση: απολογισμός).

Κυρίαρχο σημείο σ' αυτή την αξιολόγηση αποτελεί η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται, των μέσων που παρέχονται, των αναλυτικών προγραμμάτων, των βιβλίων, των μεθόδων κ.λπ.

Το Υπουργείο Παιδείας με τις ρυθμίσεις του Ν. 2525/97 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επαναφέρει τον ασφυκτικό έλεγχο του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, δηλ. αξιολόγηση όχι με βάση αντικειμενικά, επιστημονικά και άλλα κριτήρια, αλλά δυστυχώς με όσα αυθαίρετα επιθυμεί η κρίση του ενός κριτή (Μόνιμος Αξιολογητής).

Ο κίνδυνος, επομένως, να μεταβληθεί η αξιολόγηση και το σχολείο σε κυριαρχική δομή αστυνόμευσης της ζωής και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών γίνεται υπαρκτός, άμεσος και μόνιμος. Το ευρύ περιεχόμενο της αξιολόγησης περιορίζεται ασφυκτικά παραχρυσώνοντας τελικά την ουσία της - που είναι η βελτίωση, ενθάρρυνση, αναβάθμιση κ.λπ. - και το χαρακτήρα της συνεργαζόμενης μορφωτικής εκπαιδευτικής σχολικής κοινότητας, αφού μετατρέπεται το σχολείο σε πεδίο μικρών ή μεγάλων συγκρούσεων.

Πραγματικά, με μία τέτοια «αξιολόγηση» το σχολείο, ως δημοκρατικό σχολείο, ανοιχτό στην κοινωνία, κινδυνεύει.

Οι διαφορές στην αξιολόγηση, στην ουσία της και στα όργανα που την κάνουν αποκαλύπτουν την ιεραρχική αντίληψη που προσδιορίζει την εκπαιδευτική πολιτική της σημερινής κυβέρνησης, η οποία συντρίβει τις σχέσεις των παραγόντων της εκπαιδευτικής, παιδαγωγικής, μορφωτικής κοινότητας, που λέγεται σχολείο συνεργαζόμενων παραγόντων, και η οποία δεν μπορεί να έχει καμία σχέση μ' αυτό που λέγεται δημοκρατικό σχολείο και δημοκρατική διοίκησή του.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως τη νομοθέτησε η κυβέρνηση, θα μεταβάλει το σχολείο από κοινότητα αλληλοκατανόησης, συνεργασίας, αλληλεγγύης, αγάπης, υπομονής και σεβασμού της προσωπικότητας, σε αυταρχική δομή ελέγχου και αστυνόμευσης της σχολικής κοινότητας.

Οι προτάσεις - θέσεις της ΔΟΕ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με «προγραμματισμό, υλοποίηση και απολογισμό», που αναφέρονται σε όλους τους παράγοντες, όπως παραπάνω τονίστηκε, αποτελούν τη μόνη πραγματικά διεξόδο, που δίνει τη δυνατότητα να αξιολογείται ουσιαστικά και αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό έργο των εμπλεκόμενων παραγόντων, αποβαίνοντας διαδικασία ανα-

τροφοδότησης, βελτίωσης, ενθάρρυνσης και αναβάθμισης, στοιχεία που πραγματικά χρειάζεται η εκπαιδευτική και μορφωτική διαδικασία του σχολείου, για να μην καταλήξει σε επικίνδυνη αλλοτρίωση.

Η έννοια της αξιολόγησης

Η έννοια της αξιολόγησης αποτελεί διαδικασία που περιλαμβάνει μελέτες, μετρήσεις, παρατηρήσεις και αξίες που προέρχονται από κρίσεις, εκτιμήσεις και αποφάσεις που αφορούν συγκεκριμένο έργο ή γεγονός. Είναι βέβαια αυτονόητο, ότι οι ατομικές εκτιμήσεις, κρίσεις και αποφάσεις που διατυπώνονται ιδιαίτερα από μονοπρόσωπα όργανα, ως υποκειμενικές, αγγίζουν την αυθαιρεσία.

Γ' αυτό αδήριτα προβάλλει η ανάγκη να θεσμοθετηθούν συγκεκριμένα κριτήρια, που στα πλαίσια της λειτουργίας συλλογικών οργάνων καθιστούν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης ενός έργου, όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικό, αξιόπιστο και κοινά αποδεκτό.

Και χρειάζονται συλλογικά όργανα για τους εξής λόγους:

1) Το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και όχι μόνον έργο του δασκάλου. Κυρίως είναι αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται ή που δεν ασκείται.

2) Όταν γίνεται αξιολόγηση μέσα σε συλλογικό όργανο, νομοθετημένο και με βάση ειδικό κανονισμό, ο διάλογος αποβαίνει ουσιαστικός και αντικειμενικός, γιατί αποκλείει, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, τον υποκειμενισμό, την εσφαλμένη εκτίμηση και κρίση, την αυθαιρεσία κ.λπ.

3) Εξάλλου η εκπαίδευσή μας πρέπει να είναι δημοκρατική και ανοιχτή διαδικασία.

4) Το σχολείο και το έργο του δεν μπορεί να γίνει από τον ένα και μόνο, όσο καλός κι αν είναι.

5) Οι πολλοί που είναι πραγματικά συνυπεύθυνοι και που συνεργάζονται για να προωθούν και να βελτιώσουν ένα έργο, εξυπακούεται ότι πρώτοι αυτοί μπορούν να είναι και αντικειμενικότεροι στις προτάσεις και αποτελεσματικότεροι στο έργο τους (και οπωσδήποτε στην αξιολόγησή του), παρά ο ένας της αυταρχικής εξουσίας ή ο αυθαίρετος κριτής.

Οι επισημάνσεις, αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία για την παρεία και τον πολιτισμό ενός λαού και μιας κοινωνίας, γιατί υπάρχουν αξιολογήσεις με άμεσες ή έμμεσες, πλην όμως καθοριστικές επιπτώσεις στη ζωή του ανθρώπου και της οικογένειάς του, όπως υπάρχουν και αξιολογήσεις που, επειδή αφορούν πράγματα ή μεμονωμένα και ελάχιστα άτομα, το αρνητικό τους περιεχόμενο χαρακτηρίζεται αδιάφορο.

Είναι απαραίτητη αυτή η «αξιολόγηση - κρίση» των εκπαιδευτικών;

Η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα δεν εξαρτάται από το πώς θα λειτουργήσει η αξιολογητική κρίση, αλλά από το κατά πόσον πιστεύει ο καθένας μας ότι για ν' αποδώσει ο εκπαιδευτικός στο έργο του, έχει ανάγκη από τον εξαναγκασμό, την καταπίεση και το φόβο που συνεπάγεται η υπηρε-

σιακή έκθεση. Τέτοια μέτρα δεν συμβάλλουν στη βελτίωση οποιασδήποτε εργασίας, πολύ περισσότερο δεν συμβάλλουν στο έργο του εκπαιδευτικού.

Η συμβολή του εκπαιδευτικού μέσα στο κύκλωμα των διαδικασιών της εκπαίδευσης βελτιώνεται και τελεοφρεί, όταν συντρέχουν άλλες αναγκαίες και βασικές προϋποθέσεις. Η βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών στα Πανεπιστήμια, η συστηματική, περιοδική και βραχύχρονη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για να μπορέσει να κινηθεί ελεύθερα και δημιουργικά μέσα στη σύγχρονη εξέλιξη της επιστήμης και της παιδαγωγικής.

Η παραπέρα βελτίωση της προσφοράς που σχετίζεται με το κατά πόσο η πολιτική εξουσία αναλαμβάνει τις ευθύνες της, για τη βελτίωση όλων των συνθηκών που επηρεάζουν το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, καθώς επίσης και τη βελτίωση του βιοτικού του επιπέδου.

Τονίζουμε ότι όσοι υποστηρίζουν ότι αποτελεί αναγκαϊότητα η αξιολόγηση - κρίση των εκπαιδευτικών, το αιτιολογούν υπογραμμίζοντας την ανάγκη:

1) **Να εντοπίζονται οι «τεμπέληδες» που «δεν δουλεύουν».** Έτσι, αυτοί θα τιμωρούνται και οι «καλοί» θα προχωρούν.

Αλλά και αν παραδεχτούμε ότι υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί που συστηματικά αδιαφορούν για τη δουλειά τους είναι γεγονός ότι η με σποιοιδήποτε τρόπο υπηρεσιακή αξιολόγησή τους δεν πρόκειται να συμβάλλει πραγματικά στην αναβάθμιση της παρεχόμενης μόρφωσης των μαθητών (υπάρχει πλούσια γι' αυτό πείρα από το παρελθόν). Γιατί ο «αδιαφορών» εκπαιδευτικός, έχοντας ήδη ελαστικοποιήσει τη συνείδησή του, εκκινεί τις μία-δύο ώρες της κρίσης του, θα παίξει μπροστά στον κριτή του «θέατρο». Θα γίνει ο «συνεργάσιμος» με τους μαθητές, αυτός που «πασχίζει» να μεταδώσει γνώσεις. Δεν είναι μακρινό παρελθόν το γεγονός που εκπαιδευτικός ακόμα κι αν δεν ανήκε στην κατηγορία των «αδιαφορών», προετοιμαζόμενος για μια ξαφνική επίσκεψη του κριτή-επιθεωρητή, είχε ετοιμάσει και περάσει στους μαθητές του συγκεκριμένο και τυποποιημένο σχέδιο μαθήματος (κλισέ ερωτήσιες - απαντήσιες, ομαδική συμμετοχή μαθητών, καθορισμός των μαθητών που θα απαντούσαν κ.λπ.). Να θυμηθούμε εδώ ότι εκπαιδευτικός παράγοντας που είχε φτάσει στα υψηλότερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, πούλησε τα θέματα των εισαγωγικών εξετάσεων!... Κι όμως είχε σ' όλα τα σημεία της υπηρεσιακής του κρίσης το χαρακτηρισμό «Άριστος»!

2) **Να αξιολογούνται η παιδαγωγική και επιστημονική τους «κατάρτιση» καθώς επίσης και η «διδασκτική τους ικανότητα».**

Καμιά πλάνη δεν είναι ευρύτερα αποδεκτή απ' αυτή που υποστηρίζει ότι είναι δυνατόν να αξιολογηθεί κανένας τις ικανότητες του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία με το να παρακολουθήσει τον εκπαιδευτικό αυτόν, όταν διδάσκει ένα-δύο ή περισσότερα μαθήματα.

Η διδακτική ικανότητα είναι ζήτημα που αποχτιέται στην πράξη, παρουσιάζει διαφορές ακόμα και για τον ίδιο τον διδάσκοντα κάθε στιγμή σε διαφορετικά σύνολα μαθητών (άγνωστα στον «κριτή») και δεν τυποποιείται σε προδιαγεγραμμένα πλαίσια, όπως αυτά της «τριμερούς πορείας διδασκαλίας» του παρελθόντος.

Εξάλλου, για να αξιολογηθεί η παιδαγωγική κατάρτιση κάποιου πρέπει:

α) Να έχουν δοθεί οι αντίστοιχες γνώσεις σ' αυτόν κατά τη φοίτησή του στις πανεπιστημιακές σχολές και

β) Οι γνώσεις του να ανανεώνονται μέσα από ένα σύστημα ταχύρρυθμης επιμόρφωσης σωστά και σύγχρονα οργανωμένης.

Όσον αφορά την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ποιος μπορεί να ισχυρισθεί ότι με μια-δύο φορές το χρόνο, που ο αξιολογητής θα παρακολουθήσει τον διδάσκοντα θα εκτιμήσει σωστά την όλη επιστημονική κατάρτισή του; Όχι βέβαια γιατί δεν υπάρχουν αδυναμίες. Αλλά αυτές δεν τις εξαλείφει με όσες επιτηρήσεις κι αν γίνουν. Άλλωστε ποιος φέρει την ευθύνη, αν δεν ανανεώνονται οι επιστημονικές γνώσεις των εκπαιδευτικών; Ποιος έχει την ευθύνη της επιμόρφωσής τους, αλλά κωφεύει; Μήπως υπάρχει προσφορά βοήθειας πάνω σ' αυτό και την αρνιούνται οι εκπαιδευτικοί;

Σ' αυτό το ζήτημα ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι ουσιαστικός. Ο Σχολικός Σύμβουλος οφείλει να γίνει (γιατί δεν έχει γίνει, όσο πρέπει) συνεργάτης και βοηθός του εκπαιδευτικού. Να είναι ο άμεσος σύμβουλος του στο επιστημονικό και παιδαγωγικό-διδασκτικό του έργο, συμμετέχοντας έτσι στη διαδικασία της ανατροφοδότησης της διδακτικής πράξης. Να γίνει ο «δάσκαλος» εκείνος που με τις γνώσεις του (που πρέπει να τις έχει), την εμπειρία του και τη συμπεριφορά του, θα σταθεί δίπλα στον εκπαιδευτικό για να προσφέρει και αυτές έργο, για το οποίο είναι αποδεκτός, να γίνει πολύτιμος επιστημονικός συνεργάτης του εκπαιδευτικού και όχι «κριτής του» κάθε παραγωγική γ' αυτό περίοδο.

Σε αντίθετη περίπτωση, αν κατέχει δύο ιδιότητες του Συμβούλου και του κριτή, η πορεία είναι προκαθορισμένη: Ο εκπαιδευτικός με ή χωρίς ελλείψεις, θα απορρίπτεται άμεσα το σύμβουλο - κριτή, οπότε μοιραία θα αχρηστευθεί και ο σύμβουλος-συνεργάτης. Γιατί είναι αποδεδειγμένο από την πείρα, που μας άφησαν οι επιθεωρητές ότι από τις δύο ιδιότητες, συνεργάτης και κριτής, κυριαρχεί η δεύτερη κι εξασθενεί η πρώτη.

Αυτό φυσικά ισχύει κύρια στην περίπτωση που αντικειμενικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της δουλειάς και όχι η κατάπιξη της πρωτοβουλίας του εκπαιδευτικού ή ο περιορισμός της ελεύθερης παιδαγωγικά διδασκαλίας του.

Πέρα απ' αυτά πολλά θετικά θα προέκυπταν, αν ο Σύλλογος του Σχολείου αναλάμβανε καθοριστικές αρμοδιότητες. Έτσι, θα μπορούσε αυτός ή οι ομάδες ειδικότητων του σχολείου (ανάλογα με την περίπτωση - Α/βάθμια, Β/βάθμια Εκπαίδευση) μέσα από διαδικασίες που θα αποφάριζε (π.χ. παιδαγωγικές ουσιαστικές συνεδριάσεις, αντιμετώπιση επιστημονικών ζητημάτων στο συγκεκριμένο σχολείο κ.λπ.) να ελαχιστοποιεί τα όποια προβλήματα και να βοηθάει πράγματι ουσιαστικά.

Το εκπαιδευτικό έργο συνολική πραγματικότητα

Βέβαια το εκπαιδευτικό έργο λόγω της μεγάλης σημασίας του ενδιαφέρει ολόκληρη την κοινωνία. Γι' αυτό η αξιολόγησή του χρειάζεται επιστημονική θεμελίωση σε αντικειμενική βάση, ώστε να αποκλείεται κάθε πιθανότητα υποκειμενισμού, αυθαιρεσίας και αδικίας.

Γιατί έτσι μονάχα μέσα και από τη διαδικασία της ανα-

τροφοδότησης είναι δυνατόν να βελτιώνεται συνεχώς το εκπαιδευτικό έργο, που είναι αποτέλεσμα πολλών συντελεστών όπως:

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική με τους στόχους και τις κατευθυντήριες γραμμές της, οι δαπάνες που διαθέτει, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία, τα εποπτικά μέσα, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, ο διοικητικός μηχανισμός, η συγκεκριμένη διοικητική και εκπαιδευτική ιεραρχία, τα κτίρια κ.λπ.

Δηλαδή, δεν είναι μονάχα ο μαθητής και ο δάσκαλος στους οποίους μία συγκεκριμένη πολιτική θέλει να ρίχνει την αποκλειστική ευθύνη.

Ουσιαστικά πρόκειται για μία ενιαία διαδικασία που αρχίζει από την εκπαιδευτική πολιτική, τα μέσα της και τους παράγοντες της και φθάνει μέχρι το σχολείο, τον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Αν θέλεις δηλαδή να αποδώσεις δικαιοσύνη πρέπει να αξιολογήσεις όλο αυτό το πλέγμα παραγόντων και μείων.

Το εκπαιδευτικό έργο είναι μία συνολική πραγματικότητα που επιτρέπει την οριοθέτησή του μόνο με αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια στα οποία είναι δυνατόν να συμφωνήσουμε.

Και βέβαια τέτοια αξιόπιστα κριτήρια δεν μπορεί παρά να είναι τα αντικειμενικά στοιχεία του «Προγραμματισμού, της Υλοποίησης και του Απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου».

ΑΞίζει να σημειωθεί πως η αξιολόγηση δεν είναι επιτρεπτό να χρησιμοποιείται ως μηχανισμός ελέγχου του εκπαιδευτικού.

Όχι μονάχα γιατί αποτελεί σαφή εκτροπή από την έννοια και τη φιλοσοφία της αξιολόγησης και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά επιπλέον και για το λόγο ότι είναι αδύνατον να υπηρετήσει το σκοπό της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Ο εκπαιδευτικός, ως ένας – και όχι πάντως ο μοναδικός – από τους εμπλεκόμενους παράγοντες στο εκπαιδευτικό έργο δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικά ο υπεύθυνος για κάθε θετική ή αρνητική συνέπεια στην προσπάθεια που καταβάλλεται για τη βελτίωσή του.

Η αντίθετη εκδοχή που, έχει εφαρμοσθεί για πολλές δεκαετίες στη χώρα μας έχει οδηγήσει, δυστυχώς, σε κάθε είδους πολιτική και κοινωνική αυθαιρεσία σε βάρος των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών, κι έχει βλάψει τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές και την εκπαίδευση γενικότερα.

Ο έλεγχος του εκπαιδευτικού είναι βεβαίως αναγκαίος. Αλλά αυτός είναι επιτρεπτός στα πλαίσια της υπαλληλικής του και όχι της παιδαγωγικής του ιδιότητας. Εξάλλου είναι γνωστά τα θεσμοθετημένα όργανα ελέγχου για την καθημερινή παρουσία και στάση του εκπαιδευτικού στο σχολείο, πέρα από το γεγονός ότι όπως και προηγουμένως τονίστηκε εξαιτίας της φύσης της εργασίας του ο εκπαιδευτικός υπάκειται σε μία διαρκή φυσική αξιολόγηση, τόσο από τους γονείς, όσο και από τους μαθητές του (όπως πιο πάνω τονίστηκε).

Γενικά Συμπεράσματα

• Σκοπός της αξιολόγησης είναι να συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, να βοηθάει στον ορθολογικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης και να εξασφαλίζει την επίλυση της καλύτερης σειράς ενεργειών.

• Είναι αναγκαία η αξιολόγηση των παραγόντων που επιδρούν στο εκπαιδευτικό έργο.

• Είναι αναγκαίο να μελετούνται και να αξιολογούνται οι ανάγκες της εκπαίδευσης συνολικά, αλλά και κατά περιφέρεια και σχολείο.

• Είναι αναγκαίο να αξιολογείται το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

• Είναι αναγκαίο να αξιολογούνται τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία, ύστερα από δοκιμή τους στην πράξη, κατά τακτά χρονικά διαστήματα.

• Είναι αναγκαίο να αξιολογούνται οι δαπάνες που διατίθενται για την εκπαίδευση και η κατάσταση της υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία.

• Με κανέναν τρόπο «ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» δεν πρέπει να χρησιμοποιηθούν ή να συνδεθούν με τα κατασταλτικά μέτρα της κρίσης του εκπαιδευτικού ή τη γραφειοκρατία που επιλέγει η Κυβέρνηση.

• Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι αυτοσκοπός, ούτε επιτρέπεται τα συμπεράσματά της να παραμένουν απλά αιτήματα προς την πολιτική εξουσία, αλλά να είναι δεσμευτικά γι' αυτήν, μετατρέπόμενα σε έργα.

• Είναι αναγκαίο να θεσμοθετηθούν τακτές παιδαγωγικές συνεδριάσεις του διδακτικού προσωπικού κατά σχολείο και κατά όμορα ολιγοθέσια σχολεία με τη συμβολή του Σχολικού Συμβουλίου για την αξιολόγηση της κατάστασης και πορείας σ' όλα τα επίπεδα και τις κατευθύνσεις (και προς την κατεύθυνση του εκπαιδευτικού) με στόχο τη λήψη άμεσων μέτρων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

• Τα όργανα για την αξιολόγηση είναι συλλογικά και αντιπροσωπευτικά ως εξής:

α) Σε επίπεδο σχολείου ο Σύλλογος των Διδασκόντων και το Σχολικό Συμβούλιο με αναβαθμισμένο το ρόλο του.

β) Σε επίπεδο περιφέρειας το Νομαρχιακό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (με τη συμμετοχή και του συνδικαλιστικού κινήματος των φορέων εκπαίδευσης).

γ) Σε επίπεδο χώρας το Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (αντιπροσώπευση φορέων), την πλειοψηφία του οποίου δεν θα την έχει κανένας, και οι αποφάσεις του θα είναι δεσμευτικές για την Κυβέρνηση.

• Το σημαντικότερο: Για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίος ο σωστός φιλολαϊκός προσανατολισμός και προγραμματισμός της εκπαίδευσης.

Ο εκδημοκρατισμός του περιεχομένου της, τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, (ώστε να ευνοείται ο διάλογος στην τάξη), η διάθεση των απαραίτητων δαπανών, για τη ριζική βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, η οποία χρόνια τώρα νοσεί και λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας, τα σύγχρονα και επαρκή διδακτήρια, τα εργαστήρια, οι βιβλιοθήκες, η πρωινή λειτουργία σχολείων κ.λπ. και η θέσπιση συλλογικών οργάνων με τη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτα των ενδιαφερόμενων φορέων σ' όλα τα επίπεδα οργάνωσης της εκπαίδευσης είναι βασικότερες προτεραιότητες για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

A' Σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Όργανο:

– Σύλλογος Διδασκόντων (Διδακτικό Προσωπικό και

Δ'ντής).

- Σχολικοί Σύμβουλοι

Μέθοδοι εργασίας:

- Συλλογικός προγραμματισμός με προτάσεις των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων του Σχολείου.
- Χρόνος: 1-10 Σεπτέμβρη.
- Διευθύνει τη συζήτηση ο Διευθυντής του Σχολείου ή και άλλο μέλος που αποφασίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων.
- Ορίζεται πρακτικογράφος από το Δ.Σ.

Πα να αποβεί αποτελεσματικός ο προγραμματισμός λαμβάνονται υπόψη: Οι στόχοι και οι κατευθυντήριες γραμμές της Εκπαιδευτικής πολιτικής, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα βιβλία, τα εποπτικά μέσα, ο προγραμματισμός σε Νομαρχιακό και Κεντρικό επίπεδο, και οι ιδιαιτερότητες του Σχολείου. Επίσης η Απολογιστική Έκθεση του προηγούμενου Σχολικού έτους και οι σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις.

α) Προγραμματισμός βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας

1) Συζήτηση και προτάσεις από κάθε δάσκαλο τάξης ή τμήματος για τη βελτίωση:

- του επιπέδου των μαθητών (προηγείται γνώση του επιπέδου των μαθητών με πληροφορίες δασκάλων ή από περσινό Απολογισμό ή με ασκήσεις γνωριμίας φερφορικά ή γραπτά).
- γίνονται προτάσεις για την κατάλληλη μέθοδο εργασίας στην τάξη, για την ενισχυτική διδασκαλία, για συνεργασία με γονείς κ.ά. φορείς.

2) Προτάσεις για τον εφοδιασμό τάξης ή τμήματος με τα απαιτούμενα:

- βιβλία
- εποπτικά μέσα
- σχολικά μέσα
- την εξασφάλιση απαιτούμενης συνεργασίας με εμπλεκόμενους φορείς.
- ζειγματικές διδασκαλίες από το Σχολικό Σύμβουλο για κάθε τρίμηνο ή το σχολικό έτος.
- εισαγωγή νέων τρόπων ή μεθόδων διδασκαλίας από τον διδάσκοντα ή άλλον συνάδελφο (για κάθε τρίμηνο).
- συζητήσεις για αντιμετώπιση ειδικών διδακτικών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη και το σχολείο.

- οργάνωση εκδηλώσεων, εορτών, επισκέψεων, εκδρομών για σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, τον κόσμο της εργασίας, των επαγγελματιών, της τέχνης και του πολιτισμού και βέβαια για τα θέματα της ειρήνης και της φιλίας με τους Λαούς του Κόσμου.
- οργάνωση εκθέσεων

- αξιολόγηση του επιπέδου προόδου των μαθητών με τεστ που αποτελούν καρπό του Συλλόγου Διδασκόντων και αποκαλύπτουν την πορεία του έργου σε μαθησικό επίπεδο.
- προτάσεις για εντοπισμό και θεραπεία των ελλείψεων της μαθησιακής διαδικασίας.

3) Προτάσεις για τον εφοδιασμό του Σχολείου με τα απαιτούμενα μέσα (υλικότεχνική υποδομή, εποπτικά, πόροι).

Γίνονται:

- αναφορά σε συγκεκριμένους τομείς: α) γονείς, β) δήμος, γ) προϊστάμενες αρχές, δ) υπουργείο, ε) άλλους φορείς.

- Κατανομή περσοχών δράσης και καθηκόντων κατά τμήμα ή τάξη για το α', β' και γ' τρίμηνο.

4) Προτάσεις για τη βελτίωση της συνεργασίας με γονείς - κ.ά. παράγοντες.

- για ενημέρωση των γονέων από τον εκπαιδευτικό κάθε τάξης.
- για κοινές εκδηλώσεις.
- για ενίσχυση τμήματος τάξης, σχολείου
- για διατύπωση προτάσεων σχετικών με την καθαριότητα και τον εφοδιασμό σχολείου με μέσα βελτίωσης υποδομής κ.λπ.

Σημείωση:

- Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στα ολοθόσια Σχολεία και Νηπιαγωγεία γίνεται από τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς σε Συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο.
- Προηγείται γι' αυτό συνάντηση κατά ομάδες ή τύπους σχολείων για ανταλλαγή απόψεων.

β) Υλοποίηση εκπαιδευτικού έργου

- Κάθε εκπαιδευτικός για το τμήμα ή την τάξη του φροντίζει να υλοποιήσει την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, ενημερώνοντας τους συναδέλφους του για τις ανάγκες, τα προβλήματα, την πρόοδο του εκπαιδευτικού έργου και με τη βοήθεια του Συλλόγου Διδασκόντων, τη βοήθεια του Διευθυντή του Σχολείου και του Σχολικού Συμβούλου επιδιώκει την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, την οποία προγραμματίζει για το τμήμα, την τάξη του και ολόκληρο το σχολείο ως συνεργαζόμενη κοινότητα.
- Για την καλύτερη υλοποίηση γίνονται και έκτακτες συνεδριάσεις για την αντιμετώπιση προβλήματος ή προβλημάτων.

γ) Απολογισμός - αξιολόγηση

Χρόνος: 15-20 Ιουνίου

Εξετάζεται ο προγραμματισμός και τι επιτεύχθηκε:

- στο οργανωτικό επίπεδο: τμήματος, τάξης και σχολείου
- στο επίπεδο μάθησης και μόρφωσης των μαθητών
- Αναφέρονται οι αδυναμίες και οι ελλείψεις από κάθε μέλος για το τμήμα ή την τάξη και το σχολείο (μέλος Σ.Δ. και Σχολ. Σύμβουλος).

- Εξετάζεται αν υπήρξε συνέπεια και επιμονή στην υλοποίηση του προγραμματισμού και ποιο ήταν οι αρνητικοί παράγοντες ή οι θετικοί παράγοντες.

- Γίνεται αυτοαξιολόγηση, όπως ειδικότερα πιο κάτω αναφέρεται από κάθε μέλος (του Συλλόγου Διδασκόντων, το Διευθυντή, το Σχολικό Σύμβουλο), με βάση αντικειμενικά στοιχεία και αποδοκτικά.

- Αναφέρεται η συμβολή (από κάθε εκπαιδευτικό) των εμπλεκόμενων παραγόντων.

- Γίνεται αυτοαξιολόγηση και με αναφορά στις μεθόδους εργασίας, στην έρευνα των δυσχερειών κ.ά.

- Αποτιμάται (με βάση τα τεστ, τα έργα των μαθητών, τις πρωτοβουλίες, τα στοιχεία τους), η πρόοδος των μαθητών σε επίπεδο τμήματος, τάξης ή Σχολείου.

- Αποφασίζεται η διαφύλαξη στοιχείων των πρωτοβουλιών και εκδηλώσεων (γραφτών κειμένων έργων των μαθητών) για ένα χρονικό διάστημα.

- Αποφασίζονται διορθωτικές παρεμβάσεις και αλλαγές για κάθε τμήμα ή τάξη που πρέπει να γίνουν σε κάθε τομέα του προγραμματισμού της επόμενης χρονιάς με βάση την

επιστημονική εξέταση και εξέλιξη σ' όλους τους τομείς (οργάνωση σχολείου – μαθησιακή και μορφωτική διαδικασία – διορισμοί εκπαιδευτικού προσωπικού – εφοδιασμός με μέσα τεχνολογικής εξέλιξης κ.ά.).

– **Ενημερώνονται οι εμπλεκόμενοι φορείς και οι Προϊστάμενοι Αρχές για τα κυριότερα συμπεράσματα με αποστολή Αντηρώφου του σχετικού Πρακτικού Προγραμματισμού – Υλοποίησης – Απολογισμού (με τη φροντίδα του Συλλόγου Διδασκόντων).**

Β' Σε νομαρχιακό επίπεδο

α) Προγραμματισμός βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου

– Χρόνος: 10-20 Αυγούστου

– Ποιοι μετέχουν:

1. Νομάρχης ή εκπρόσωπός του
2. Προϊστάμενος Δ/νσης Π.Ε. του Νομού
3. Εκπρόσωπος των Σχολικών Συμβούλων Δημοτικής Εκπαίδευσης, Προσχολικής Αγωγής ή Ειδικής Αγωγής του Νομού, κατά περίπτωση.
4. Εκπρόσωπος των Συλλόγων Δασκάλων και Νηπιαγωγών του Νομού.
5. Εκπρόσωπος των ΕΛΜΕ του Νομού.
6. Εκπρόσωπος των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων του Νομού.
7. Ο Πρόεδρος Δήμων και Κοινοτήτων του Νομού.

(**Προτείνεται η συμμετοχή εκπροσώπου των ΕΛΜΕ σε Νομαρχιακό και εθνικό επίπεδο με την αυτόνομη προώθηση ότι θα υπάρχει αντίστοιχη συμμετοχή και του εκπροσώπου των δασκάλων – νηπιαγωγών στα Συμβούλια που θα προταθούν από την ΟΛΜΕ, επειδή η εκπαίδευση είναι ενιαία και οι επιλογές που αφορούν στο εκπαιδευτικό έργο επηρεάζουν αναγκαστικά τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης).**

Για να γίνει ο προγραμματισμός σ' αυτό το επίπεδο:

– Λαμβάνονται υπόψη οι προγραμματισμοί και οι εισηγήσεις των Δημοτικών και Κοινοτικών Επιτροπών Παιδείας, των Σχολικών Συμβούλων και των Σχολικών Επιτροπών.

Επίσης: Οι στόχοι και οι κατευθυντήριες γραμμές της Εκπαιδευτικής πολιτικής, οι προτάσεις του προγραμματισμού κατά τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της περιοχής για τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, την εξεύρεση και κατανομή των πιστώσεων, την οργάνωση εκδηλώσεων, τη βελτίωση της καθαριότητας και της ασφάλειας ζωής των μαθητών.

– Γίνονται τεκμηριωμένες προτάσεις:

- για τη βελτίωση της υποδομής (διδασκασιακή και μέσα)
- για τη βελτίωση της μαθησιακής και μορφωτικής διαδικασίας με διορισμούς διδακτικού προσωπικού, αναπλήρωση αδειούχων κ.ά., που απουσιάζουν δικαιολογημένα, για τον εμπλουτισμό των σχολείων με επιστικά και άλλα μέσα για την επιμόρφωση, τις νέες μεθόδους εργασίας κ.λπ.

β) Υλοποίηση

Το Ν.Σ. Εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες υπηρεσίες (Γραφεία Εκπαίδευσης, Σχολ. Σύμβουλοι, Υπηρεσίες Υγείας, Τεχνικές Υπηρεσιών, Οικον. Υπηρεσιών, Τοπικής Αυτοδιοίκησης κ.ά.), υλοποιεί τον μηνιαίο προγραμματισμό βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου με εντολή του και ανακοινώνει με Δελτίο την πρόοδο υλοποίησης στους εμπλεκόμενους φορείς.

γ) Απολογισμός - αξιολόγηση

Χρόνος: 1-10 Ιουλίου

Μετέχουν οι παραπάνω:

Αξιολόγηση: Με βάση αντικειμενικά αποδεικτικά στοιχεία εξετάζονται και παρουσιάζονται:

- Ο βαθμός επιτυχίας του προγραμματισμού κατά περιοχές.
- Οι αδυναμίες, τα κενά, οι τρόποι παρέμβασης.
- Οι λειτουργικές ανάγκες.
- Οι πίνακες προϋπολογισμού δαπανών και η απορρόφηση των πόρων.
- Η εξεύρεση πόρων από Δήμους και Κοινότητες.
- Η συμβολή των εμπλεκόμενων φορέων.
- Οι προτάσεις για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.
- Η λειτουργία των Σχολείων Π.Ε., Δ.Ε., Τεχνικής Εκπαίδευσης κ.λπ.
- Γίνεται αυτοαξιολόγηση των εμπλεκόμενων σε Νομαρχιακό επίπεδο παραγόντων.
- Αποφασίζονται διορθωτικές παρεμβάσεις και αλλαγές για κάθε τομέα.
- Ενημερώνονται οι αρμόδιοι φορείς και οι προϊστάμενοι αρχές για τα κυριότερα συμπεράσματα με τη φροντίδα του Ν.Σ.

Σημείωση:

Το εκπαιδευτικό έργο είναι δυνατό να αξιολογηθεί και σε ένα ενδιάμεσο επίπεδο: κατά γεωγραφικό διαμέρισμα – περιφέρεια.

Αυτό ευνοεί την αποκέντρωση και συγχρόνως διευκολύνει το έργο του Κεντρικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης.

Γ' Σε Εθνικό Επίπεδο

α) Προγραμματισμός βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου

Χρόνος: 20-31 Ιουλίου

Ποιοι μετέχουν: Το Κεντρικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (Κ.Σ.Ε.):

1. Ο Υπουργός ή εκπρόσωπός του.
2. Εκπρόσωπος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
3. Εκπρόσωπος των Παιδαγωγικών Τμημάτων δασκάλων ή νηπιαγωγών κατά περίπτωση.
4. Εκπρόσωπος της ΔΟΕ
5. Εκπρόσωπος της ΟΛΜΕ
6. Εκπρόσωπος της ΑΣΓΜΕ
7. Εκπρόσωπος της ΚΕΔΚΕ

Συντάσσεται στα πλαίσια ενός μακρόπνοου προγράμματος της κυβερνητικής πολιτικής (3/ετές, 5/ετές, κ.λπ.) και αναπροσαρμόζεται κάθε έτος λαμβάνοντας υπόψη:

- Τους στόχους και τις κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Τα Αναλυτικά και Οραλόγια Προγράμματα.
- Τις προτάσεις που διατυπώνονται στα άλλα επίπεδα (Νομαρχιακό Συμβούλιο Εκπαίδευσης και Σχολική Μονάδα) και αναφέρονται:
 - στη βελτίωση των βιβλίων και των μεθόδων διδασκαλίας.
 - στις προτεραιότητες υλοποίησης των αναγκών σε υλικοτεχνική υποδομή και εξοπλισμό των σχολείων.
 - Τη βελτίωση των προγραμμάτων μόρφωσης, επιμόρφωσης και εξομοίωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

β) Υλοποίηση

Το Υπουργείο Παιδείας με τις αντίστοιχες υπηρεσίες του κεντρικά και περιφερειακά υλοποιεί τον προγραμματισμό με εντολή του Υπουργού Παιδείας και ανακοινώνει με Δελτίο την πρόοδο της υλοποίησης, τους εμπλεκόμενους φορείς,

γ) Απολογισμός - αξιολόγηση

Χρόνος: 10-20 Ιουλίου

Μετέχουν: Οι παραπάνω

Αξιολόγηση με βάση τα στοιχεία:

- Ο βαθμός επιτυχίας του προγραμματισμού κατά Νομούς και γεωγραφικά διαμερίσματα.
- Οι αδυναμίες, τα κενά, οι τρόποι παρέμβασης.
- Οι λειτουργικές ανάγκες
- Οι πίνακες και η απορρόφηση.
- Η εξασφάλιση πόρων για ενίσχυση των κοινωφελών του κρατικού Προϋπολογισμού που αφορούν στην Παιδεία (ΕΟΚ, λαχεία, ΠΡΟΠΟ κ.λπ.).
- Η αξιοποίηση των νεότερων εξελίξεων στον τομέα των επιστημών της αγωγής.
- Η συμβολή των εμπλεκόμενων φορέων.
- Οι προτάσεις για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Νομαρχιακών Συμβουλίων Εκπαίδευσης σε επίπεδο Νομού ή γεωγραφικού διαμερίσματος.
- Οι αποφάσεις για διορθωτικές παρεμβάσεις και αλλαγές.
- Η αυτοαξιολόγηση των εμπλεκόμενων παραγόντων σε εθνικό επίπεδο.
- Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο κοινοποιούνται στα Νομαρχιακά Συμβούλια Εκπαίδευσης και στις Σχολικές Μονάδες όλης της χώρας.
- Η αξιοποίηση των παριστάσεων της Ψυχολογίας και των επιστημών της αγωγής για την ορθολογική εναλλαγή των γνωστικών αντικείμενων στις διδακτικές ώρες κάθε μέρας.

δ) Βιβλία

- Αξιολογούνται σύμφωνα με τα στοιχεία:
 - Τυπογραφική και εκδοτική ποιότητα (εικόνα, φύλλο, τύπωμα, κ.λπ.)
 - Έκταση κάλυψης της ύλης που προβλέπεται από το Α.Π.
 - Κύρος και αξιοπιστία των παρεχομένων γνώσεων.
 - Επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική έκθεση - διάρθρωση των εννοιών.

ε) Μέθοδοι διδασκαλίας

- Αξιολογούνται σύμφωνα με τα στοιχεία:
 - Επιστημονική θεμελίωση.
 - Ποιότητα, ποσότητα, διάρκεια και ταχύτητα αφομοίωσης της διδακτέας ύλης.

στ) Συλλογικά όργανα - Με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης

(Σύλλογος Διδασκόντων, Σχ. Συμβούλια, Επιτροπές Παιδείας, Νομαρχιακό Συμβούλιο Εκπαίδευσης, Κεντρικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης, Π.Υ.Σ.Π.Ε., Κ.Υ.Σ.Π.Ε., συμβούλιο σχολικών συμβούλων).

Αυτοαξιολογούν σύμφωνα με τα στοιχεία τα εξής:

- Συμμετοχή των μελών τους στις συνεδριάσεις.
- Έγκαιρη (ή μη) αντιμετώπιση των θεμάτων που εμπιπτουν στις αρμοδιότητές τους.
- Βαθμός συμβολής στην προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

- Βαθμός αποδοχής ή αμφισβήτησης των αποφάσεων του όπως και ο βαθμός δικαίωσης σε περιπτώσεις προσφυγής στα προβλεπόμενα όργανα.

ζ) Θεσμοί

Αξιολογούνται σύμφωνα με τα στοιχεία:

- Προσαρμογή στα αντικειμενικά δεδομένα κάθε εποχής (ελαστικότητα, ευρύτητα, δημοκρατικότητα, κοινωνικότητα κ.λπ.).
- Λειτουργικότητα

Αξιολόγηση συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου

Μαζί με το κυρίως εκπαιδευτικό έργο αξιολογούνται σε όλα τα επίπεδα και οι υπόλοιποι συντελεστές της εκπαίδευσης με βάση τη συμβολή τους στην προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, όπως:

α. Οι δαπάνες

Εξετάζεται αν και σε ποιο βαθμό οι πραγματοποιηθείσες δαπάνες και γενικά οι οικονομικές ανάγκες ανταποκρίνονται στα προβλεφθέντα και προϋπολογισθέντα.

β. Οι σκοποί και οι στόχοι

Ερευνάται ο βαθμός αντιστοιχίας με την αντικειμενική πραγματικότητα των σκοπών και στόχων που έχει επιδιώξει η υλοποίησή τους (απόκλιση, ταύτιση, υπέρβαση).

γ. Η υλικοτεχνική υποδομή.**Ελέγχεται:**

- i) Η καταλληλότητα και η πληρότητα των κτιρίων που διατίθενται για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (αίθουσες διδασκαλίας, αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, εργαστηρίων, γηπέδων κ.λπ.).
- ii) Ο εξοπλισμός των εργαστηρίων.
- iii) Ο εξοπλισμός σε εποπτικά μέσα.

δ. Τα Προγράμματα**δ.1. Το Πρόγραμμα Σπουδών**

α) Ο βαθμός υλοποίησης (προσέγγιση ή απόκλιση) των σκοπών και στόχων, που αφορούν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

β) Ο βαθμός της επιστημονικής τους πληρότητας.

γ) Ο βαθμός προσέγγισης ή απόκλισης από τις αντικειμενικές δυνατότητες των εκπαιδευομένων.

δ) Ο βαθμός προσαρμογής και αξιοποίησης των περιβαλλοντολογικών δεδομένων (οικολογία, παράδοση, κλίμα κ.λπ.).

δ.2 Αναλυτικά Προγράμματα

Η αξιολόγηση των Α.Π. γίνεται με βάση τα στοιχεία:

- Ανάγκη για δημιουργία θετικών βιωματικών καταστάσεων στους εκπαιδευόμενους.

- Επιστημονική τους εγκυρότητα και πληρότητα (κρίνεται χρήσιμο και αναγκαίο να ανταποκρίνονται στην αντιληπτική ικανότητα των εκπαιδευομένων).

- Επιστημονική επάρκεια και εμπειρίες του διδακτικού προσωπικού (αντικειμενικές συνθήκες).

δ.3 Ωρολόγια Προγράμματα

Η αξιολόγηση γίνεται με βάση τα στοιχεία:

- Η πνευματική και η σωματική αντοχή των εκπαιδευομένων.

- Ο απαραίτητος χρόνος για την κάλυψη της ύλης των αναλυτικών προγραμμάτων.

ΑΠΟ ΤΗ ΔΟΕ

