

Παλιές επιδιώξεις και Νέο Σχολείο.

Ένας λόγος εξουσίας γύρω από την εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Ο Μ. Apple σημείωνε πως οι συνήθεις τρόποι κατανόησης της πραγματικότητας δεν επιφέρουν μια πλήρη εικόνα της. Οι καθημερινές μας δράσεις, δηλαδή, αποστοιχίζονται συνήθως από μια διαδικασία επίγνωσης της γενικότερης εργασίας και των κοινωνικών σχέσεων που τις καθιστούν εφικτές¹. Στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο μπορούν να εντοπιστούν άφθονα παραδείγματα αξιοποίησης αυτής της αποστοίχισης. Έτσι, με τις κάθε φορά αναφορές σε «διάλογο», «ποιότητα», «πρόοδο», «εκσυγχρονισμό» κ.ά. προβάλλεται το θετικό περιεχόμενο με το οποίο φορτίζονται οι έννοιες αυτές από την καθημερινότητα και τις πρακτικές της, προκειμένου να τονιστεί η στόχευση σε ένα «νέο σχολείο» απαλλαγμένο από τις δυσλειτουργίες του παρελθόντος. Απουσιάζει όμως κάθε άλλη αναφορά σε δομές και σχέσεις καταπίεσης που ισχύουν στην εκπαίδευση όπως και σε κάθε πεδίο της κοινωνικής ζωής.

Στο παρόν κείμενο θα ισχυριστούμε ότι η βασική λογική αυτού που και στα πρόσφατα εκπαιδευτικά μέτρα προωθείται ως «νέο» δεν είναι τελικώς και τόσο νέα, αλλά επανανακαλύπτεται, προκειμένου η πολιτική εξουσία να διαχειριστεί τις συναρθρωμένες γύρω από το σχολείο κοινωνικές αντιθέσεις και να παρουσιάσει συγκεκριμένες επιλογές ως τη μόνη διέξοδο. Ειδικότερα θα μας απασχολήσει το ζήτημα της αξιολόγησης, μιας και το πεδίο αυτό επέλεξε η τωρινή ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας για να (ξανα)αναμετρηθεί με τις «πάγιες, ανορθολογικές καταστάσεις που εντοπίζονται καθημερινά στο σχολείο»².

2. Η αξιολόγηση στη νεοελληνική εκπαίδευση.

Μια σύντομη επισκόπηση της μορφής και του ρόλου της

Η αξιολόγηση, ως μια διαδικασία εποπτείας-ελέγχου πάνω στις σχολικές πρακτικές και ειδικότερα πάνω στους εκπαιδευτικούς, εδραιώνεται ιστορικά στη χώρα μας με τη μορφή του επιθεωρητισμού. Ο θεσμός του επιθεωρητή διαμορφώθηκε

¹ Ο Δ. Κορομπόκης είναι Διδάκτωρ Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο του Αιγαίου.

από τις απαρχές της προσπάθειας να συγκροτηθεί μια ομοιόμορφη λαϊκή εκπαίδευση στα όρια του νεόδμητου ελληνικού κράτους και για πάνω από 150 χρόνια συνδέθηκε με την επιδίωξη της κρατικής εξουσίας να επιβάλει την επίσημη άποψη για τις παιδαγωγικές πρακτικές και το περιεχόμενό τους³.

Έτσι, ο επιθεωρητισμός αποτέλεσε έναν από τους πιο «αποφασιστικούς κρίκους του κρατικού ελέγχου στην εκπαίδευση»⁴, ενώ απέκτησε στη συνείδηση των εκπαιδευτικών αρνητικές συνδηλώσεις. Στην αρμοδιότητα του επιθεωρητή ενέπιπταν όχι μόνο οι υπηρεσιακές δραστηριότητες, αλλά ολόκληρο το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων και πολλές πλευρές της ιδιωτικής ζωής των εκπαιδευτικών και, στις πιο ταραγμένες περιόδους, οι κοινωνικές και πολιτικές τους πεποιθήσεις. Ολόκληρη τη μεταπολεμική περίοδο, ο επιθεωρητής ενεργούσε ως «αντιπρόσωπος της οργανωμένης πολιτικής κοινότητας», προκειμένου να διαπιστώσει εάν «ο ιδεολογικός προσανατολισμός του επιθεωρούμενου είναι πράγματι εθνικός ή όχι» και η πολιτική του θέση «σύμφωνος προς τας θεμελιώδεις επιδιώξεις», ενώ ο εκπαιδευτικός έπρεπε να μεταλαμπαδεύει τα «εθνικά» ιδανικά στην τοπική κοινωνία⁵.

Καθ' όλη δε τη διάρκεια του επιθεωρητισμού, οι εκθέσεις των επιθεωρητών αποτελούσαν το βασικό κριτήριο για τις μεταθέσεις, την προαγωγή, ακόμη και για την παραμονή ή όχι των εκπαιδευτικών στην υπηρεσία. Κατ' αυτό τον τρόπο η αξιολόγηση συνιστούσε μια συγκεντρωτική-αυταρχική μορφή εξωτερικού και «από τα πάνω» ελέγχου των εκπαιδευτικών, που είχε σημαντικές και άμεσες συνέπειες ακόμη και στις ίδιες τις συνθήκες διαβίωσής τους.

Η κριτική απέναντι στο θεσμό του επιθεωρητή συνδέθηκε έτσι με το αίτημα εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Αίτημα που στις μεταπολεμικές συνθήκες έλαβε ευρύτερες διαστάσεις, αναφερόμενο ουσιαστικά στην απαίτηση για τον εκδημοκρατισμό της πολιτικής ζωής γενικότερα⁶. Την εντονότερη κρίση νομιμοποίησης θα γνωρίσει ο θεσμός μετά την πτώση του δικτατορικού καθεστώτος. Εκδηλώθηκε κυρίως ως αμφισβήτηση των εκθέσεων αξιολόγησης, που στην ουσία είχαν μετατραπεί σε μηχανισμό ασφυκτικής αστυνόμευσης των εκπαιδευτικών και πολιτικής υποστήριξης του καθεστώτος⁷.

Πάντως, τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης το εκπαιδευτικό κίνημα δεν φαίνεται να αμφισβητεί συνολικά το αξιολογικό πλαίσιο. Περισσότερο επικεντρώθηκε στην κάθαρση των μηχανισμών από ανθρώπους της δικτατορίας (αποχουντοποίηση). Αίτημα που περιοριζόταν στη βελτίωση των διαδικασιών με την αποκατάσταση της «αξιοκρατίας», απέχοντας έτσι από μια κριτική που θα έθετε ζητήματα σχετικά με τον κοινωνικό ρόλο της αξιολόγησης και τον άμεσο ιδεολογικό-πολιτικό έλεγχο της κεντρικής εξουσίας πάνω στο σχολείο⁸. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι προτάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων δεν διαφέρουν από τις ρυθμίσεις που τελικά προωθήθηκαν από την τότε κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας και

οι οποίες προέβλεπαν απλώς μια ειδική διαδικασία κρίσεων για όσους ασκούσαν διευθυντικές λειτουργίες κατά την προηγούμενη περίοδο⁹.

Ωστόσο, όσο προχωρούσε η μεταπολίτευση και εντεινόταν οι τάσεις ριζοσπαστισμού στην ελληνική κοινωνία¹⁰, οι παραπάνω παρεμβάσεις δεν αρκούσαν για τη νομιμοποίηση των δεδομένων σχέσεων εξουσίας στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές οργανώσεις απαιτούν την κατάργηση των εκθέσεων και του επιθεωρητή προτείνοντας το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου¹¹. Δεν πρόκειται τώρα για μια βελτίωση, αλλά για πρόταση που αναφερόταν γενικότερα στις σχέσεις εξουσίας που διατρέχουν το σχολείο και στόχευε στο μετασχηματισμό τους μέσα από την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

Τη δυναμική της περιόδου κατάφερε να εκφράσει με ηγεμονικό τρόπο ο ανερχόμενος πολιτικός σχηματισμός των σοσιαλιστών (ΠΑΣΟΚ). Με πρόταγμα την «αλλαγή» της ελληνικής κοινωνίας, ενσωματώνει στις διακηρύξεις του το αίτημα μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που θα λειτουργούσε ως διαδικασία υποστήριξης ευρύτερων κοινωνικών μετασχηματισμών¹². Το ζητούμενο δεν ήταν πλέον η «προσαρμογή» του σχολείου στις οικονομικές εξελίξεις όπως η έως τότε κρατούσα τεχνοκρατική αντίληψη διακήρυττε, αλλά μια διαδικασία εκδημοκρατισμού που θα απέδιδε προτεραιότητα σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης¹³.

Έτσι, η πολιτική συνάρτηση των σοσιαλιστών με τη λαϊκή διεκδίκηση δεν επιτρέπει στο ΠΑΣΟΚ να διαχειριστεί τα εκπαιδευτικά ζητήματα παρά μόνο από την πλευρά που θα τροποποιούσε τις σχέσεις εξουσίας στο σχολείο εκδημοκρατίζοντας τις λειτουργίες του. Σχεδόν αμέσως μετά την εκλογική νίκη τον Οκτώβριο του 1981 προωθεί μέτρα που αναιρούν τους φραγμούς που είχε θέσει η προηγούμενη κυβέρνηση, ανοίγουν το σχολείο και συντείνουν στην αύξηση του κοινωνικού μισθού των εργαζομένων¹⁴.

Στο ίδιο πλαίσιο τοποθετήθηκαν οι σοσιαλιστές σχετικά και με το ζήτημα της αξιολόγησης. Σε αντίθεση με τα υπόλοιπα κόμματα της αντιπολίτευσης που δεν ανέπτυξαν κάποιες ιδιαίτερες θέσεις, το ΠΑΣΟΚ από νωρίς θα συντονιστεί με τις εκπαιδευτικές οργανώσεις. Στην 47η Γ.Σ. της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας (1978) ο αντιπρόσωπός του αντιτίθεται στον «αναχρονιστικό, καταπιεστικό θεσμό του επιθεωρητή», όπως και στο ρόλο του προϊσταμένου-διευθυντή στα σχολεία. Στη θέση τους προτείνει τη «συλλογική ευθύνη» του Συλλόγου Διδασκόντων¹⁵. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο ζήτημα αναφέρεται αργότερα και η «Διακήρυξη της Κυβερνητικής Πολιτικής» του κόμματος¹⁶, ενώ τις ίδιες δεσμεύεις αναλαμβάνει η νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (Υ.Π. στο εξής)¹⁷.

Οι σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις που ακολουθούν κινούνται σε αυτό το πνεύμα. Στις αρχές του 1982 το Υ.Π. απέστειλε εγκύκλιο με την οποία ουσιαστικά διατάσσεται η αναστολή κάθε επιθεώρησης-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού¹⁸. Ακολουθώντας, με το ν. 1263/1982 καταργήθηκαν οι θέσεις των εποπτών και

των γενικών διευθυντών δημοτικής, μέσης γενικής και μέσης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ ο ν. 1304/1982 καταργεί τελικά τους επιθεωρητές, εισάγοντας το θεσμό του σχολικού συμβούλου (Σ.Σ. στο εξής)¹⁹.

3. Όταν το πνεύμα του «νέου» εγγύεται σε σώμα παλιό ή η συνέχεια της πολιτικής ρύθμισης γύρω από την «αξιολόγηση»

Σε αυτό το περιβάλλον διαμορφώθηκαν οι συνθήκες αναστολής των διαδικασιών ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, κατάσταση που ισχύει ουσιαστικά έως τα τώρα.

Το ζήτημα της αξιολόγησης ανοίγει όμως και πάλι η σημερινή ηγεσία του Υ.Π. ως «βάση για κάθε περαιτέρω ενέργεια». Το όλο ζήτημα τίθεται στα πλαίσια της επιδίωξης να οικοδομηθεί το «Νέο σχολείο», αλλάζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα προς όφελος του μαθητή, του εκπαιδευτικού και της κοινωνίας γενικότερα²⁰. Η πολιτική ρύθμιση του Υπουργείου ξεκινά από τις προτάσεις για την «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής μονάδας»²¹. Συνεχίζει με την εγκύκλιο που εξειδικεύει τις σχετικές διαδικασίες και τοποθετεί το όλο εγχείρημα σε συγκεκριμένα χρονικά και διοικητικά πλαίσια²², ενώ καταλήγει στο ν. 3848, όπου δηλώνεται σαφώς πως την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων «ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» η οποία και θα πραγματοποιηθεί «κατά τις ισχύουσες διατάξεις»²³.

Είναι φανερό ότι το ζήτημα της αξιολόγησης αποτελεί κομβικό σημείο στο σχεδιασμό της σημερινής κυβέρνησης για το «Νέο Σχολείο», το οποίο ως «το μεγάλο οραματικό σχέδιο» αποσκοπεί στη «συνολική αλλαγή της λειτουργίας και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας»²⁴.

Σε κάθε οραματικό όμως σχέδιο, που αρνείται μια δεδομένη κατάσταση επικαλούμενο μια νέα, οφείλεται να οριστεί αυτό που πρέπει να ξεπεραστεί και τα βασικά χαρακτηριστικά που θα φέρει το νέο ως άρνηση του παλιού. Κατά το Υ.Π., πάντα, το κλειδί είναι η έννοια της «ποιότητας» και οι δείκτες που την πιστοποιούν. Έτσι, το Υπουργείο διαπιστώνει «αρνητικά δεδομένα» αναφορικά με την «ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος», γεγονός που συντείνει στη μειωμένη του «αποτελεσματικότητα» και η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην ανάγκη «για άμεσες παρεμβάσεις»²⁵. Θεωρείται μάλιστα ότι παρόλο που η «παρουσία του εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο» είναι «διαχρονικά θετική», αυτό δεν αρκεί για τη διασφάλιση της ποιότητας «που απαιτεί σήμερα το σύγχρονο σχολείο»²⁶.

Ο δρόμος είναι λοιπόν δεδομένος: αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και των ιδίων, συνεχείς διαδικασίες επιλογής των «αρίστων», λογοδότηση στην κοινωνία είναι τα υλικά για την οικοδόμηση του ποιοτικού Νέου Σχολείου. Πρόκειται για μια διαδικασία «συλλογική», που συντείνει στην αύξηση της «συνευθύνης» των εκπαιδευτικών και την «αλλαγή της κουλτούρας των σχολείων»²⁷.

Πόσο νέο είναι όμως τελικά το οραματικό σχέδιο του Υ.Π. και πόσο καινοτόμες οι λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει το «Νέο Σχολείο»; Πριν διερευνήσουμε την απάντηση του ερωτήματος, είναι αναγκαίες μερικές σημειώσεις:

Κατ' αρχήν, η χρόνια απουσία της ατομικής αξιολόγησης δεν σήμαινε και την απουσία διαδικασιών ελέγχου από την εκπαιδευτική εργασία. Αυτό που συνέβη ήταν η απόσυρση της από τα έξω και από τα πάνω επιτήρησης. Στη θέση της προκρίθηκε μια νέα, τεχνική μορφή ελέγχου που οργανώθηκε μέσα από τα νέα τότε αναλυτικά προγράμματα και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια. Δομημένα πάνω στη λογική των «αντικειμενικών διδακτικών στόχων» συνέτειναν στον προκαθορισμό όλων των πλευρών της διδασκαλίας, ενσωματώνοντας τελικά τον έλεγχο στο εσωτερικό της καθημερινής διδακτικής πράξης και μετατρέποντας το αποτέλεσμα της σε μετρήσιμο-αξιολογήσιμο γεγονός. Επρόκειτο δηλαδή για μία οικονομικότερη και συνεπώς αποδοτικότερη μορφή ελέγχου από εκείνη του επιθεωρητή²⁸.

Έπειτα, οι τροποποιήσεις που επιχείρησε το ΠΑΣΟΚ στις αρχές του '80 ανταποκρίνονταν μεν στο πολιτικό-ιδεολογικό κλίμα της περιόδου, αποτελούσαν όμως επεμβάσεις σε δευτερεύουσες πλευρές, που εκτονώνοντας την πολιτική πίεση δεν έθιγαν ουσιαστικά τη δομή ή τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε σχέση με την αξιολόγηση, η κριτική δεν έθιγε το ρόλο του κεντρικού ελέγχου στο σχολείο αλλά τη «λειτουργικότητα» του επιθεωρητισμού²⁹. Η δυσλειτουργία εντοπιζόταν κυρίως στη συνάρθρωση διοικητικών και καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων στο ίδιο πρόσωπο. Αρκούσε λοιπόν ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων και μια αίσθηση εκδημοκρατισμού στις διαδικασίες επιλογής, για να αποφορτιστεί ο νέος θεσμός από τις εντάσεις του παρελθόντος και να εκληφθεί η καθοδήγηση των Σ.Σ. ως κοινωνικά ουδέτερη (επιστημονική) δραστηριότητα.

Γι' αυτό, από τις τότε ρυθμίσεις δεν λείπουν οι αναφορές στην αξιολόγηση. Οι Σ.Σ. εξακολουθούν να μετέχουν «στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού»³⁰ και να «μεταφέρουν τις εθνικές προτεραιότητες σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης στην περιφέρεια»³¹. Έτσι, έως το 1985 επιχειρήθηκε δύο φορές να προωθηθούν Π.Δ. με τα οποία θα ρυθμιζόνταν οι λεπτομέρειες εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης³². Και οι δύο προσπάθειες απέβησαν άκαρπες, καθώς συνάντησαν τη συντονισμένη αντίδραση των εκπαιδευτικών οργανώσεων³³.

Στην ουσία οι σοσιαλιστές προσπάθησαν να διαχειριστούν την αλλαγή του συσχετισμού δυνάμεων στο εποπτικό προσωπικό, χωρίς να ανατρέψουν τις δεδομένες σχέσεις εξουσίας. Παράλληλα όμως έπρεπε να ικανοποιήσουν ένα εντόνως πολιτικοποιημένο αίτημα του εκπαιδευτικού κόσμου, ενσωματώνοντας στο νέο θεσμό στοιχεία δημοκρατικότητας. Η αναστολή, τελικά, της έκδοσης Π.Δ. για την αξιολόγηση δεν ήταν ζήτημα πολιτικής θέλησης, αλλά οφειλόταν στην αντίσταση των εκπαιδευτικών και στην ανάδειξη στοιχείων που οριοθετούσαν έναν διαφορετικό προσανατολισμό από εκείνον του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου.

Η πρώτη σύλληψη του «νέου σχολείου» και η εποχή του

Είδαμε πως η ιδεολογική και πολιτική τοποθέτηση του πρώιμου ΠΑΣΟΚ δεν επέτρεπε την πλήρη αποδέσμευσή του από τη ρητορική της «λαϊκής συμμετοχής» και του εκδημοκρατισμού. Αυτό θα αρχίζει να αλλάζει μετά το 1985, όταν οι εκλογές του έδωσαν τη δεύτερη αυτοδύναμη κυβέρνηση. Η νίκη όμως επιτυγχάνεται σε μια συγκυρία όπου οι οικονομικές εξελίξεις έδειχναν πως δεν ήταν πλέον δυνατή η συνέχιση μιας πολιτικής που απέβλεπε στη βελτίωση των οικονομικών δεικτών, αλλά που έπρεπε να συνυπολογίζει δεδομένα όπως η διαφύλαξη του εισοδήματος και η επέκταση στοιχείων κράτους πρόνοιας³⁴.

Όταν έγινε πια φανερό πως «η ανάκαμψη» δεν ήταν «προ των πυλών», η κυβέρνηση Παπανδρέου οδηγήθηκε σε νεοσυντηρητικές πρακτικές, με σημείο τομής τον Οκτώβριο του 1985 και τα οικονομικά μέτρα που τότε προωθήθηκαν. Στο επίκεντρο του νέου κυβερνητικού λόγου βρέθηκαν οι εργαζόμενοι που κλήθηκαν να περιορίσουν τις απαιτήσεις τους μέσα «στα όρια της οικονομίας που δεν μπορούμε να υπερβούμε» και της «ανταγωνιστικότητας», προκειμένου να εξασφαλιστεί η «οικονομική και εθνική μας επιβίωση... ως ανεξάρτητου έθνους»³⁵. Τότε η κυβέρνηση κινήθηκε προς κατευθύνσεις που είχαν επίκεντρο τις εργασιακές σχέσεις (ελαστικά ωράρια, μερική απασχόληση) και σηματοδοτούσαν την επιδείνωση της θέσης των εργαζομένων³⁶. Οι εξελίξεις αυτές εκφράστηκαν και στο ιδεολογικό επίπεδο με τη διακήρυξη της «αναγέννησης» του κόμματος, που σήμαινε την απεμπλοκή του από προηγούμενες δεσμεύσεις³⁷. Λίγο αργότερα, ο Α. Παπανδρέου με το «Ιδεολογικό Μανιφέστο» θα εξαγγείλει το «τέλος του ιστορικού κύκλου της μεταπολίτευσης» και τη στόχευση στον ανταγωνισμό «που επιβάλλει η διεθνοποίηση της οικονομίας και κυρίως η ενιαία ευρωπαϊκή αγορά»³⁸.

Τα παραπάνω σηματοδοτούσαν την προσπάθεια να εναρμονιστεί η χώρα με τη στρατηγική της καπιταλιστικής αναδιάθρωσης, η οποία ήδη είχε προχωρήσει στις δυτικές κοινωνίες και επέτασσε αντίστοιχους αναπροσανατολισμούς στο χώρο της εκπαίδευσης. Όλο το '80, ο λόγος για το σχολείο κυριαρχείται από την αναφορά στην «ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης» και το αντίκρισμά της στην αγορά εργασίας. Οι εξελίξεις αυτές καλλιέργησαν σε επιχειρηματικούς κύκλους και τμήματα της κοινής γνώμης την απαίτηση να λογοδοτούν τα σχολεία για τις λειτουργίες και το προϊόν τους, ενώ αρχίζουν να εισάγονται ιδιωτικο-οικονομικά κριτήρια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών με στόχο τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητά τους³⁹.

Στα πλαίσια αυτά, οι προηγούμενες «προοδευτικές» προσπάθειες για τη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων χαρακτηρίζονται σπάταλες. Θα αξιωθεί λοιπόν η εγκατάλειψη των αντισταθμιστικών πειραμάτων και η επιστροφή του σχολείου στα βασικά. Οι λύσεις αναζητούνται τότε στην αποκατάσταση μιας τάξης

στο σχολείο δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη του ανταγωνισμού, στον κεντρικό έλεγχο των περιεχομένων μάθησης, στην επαναφορά αυστηρών επιλεκτικών μηχανισμών και φυσικά στον έλεγχο των εκπαιδευτικών, που είχαν συνηθίσει σε μια ελευθερία παιδαγωγικού πειραματισμού⁴⁰. Η νέα εποχή δεν σηματοδοτεί δηλαδή μόνο περικοπές για το σχολείο της, αλλά εγείρει και ζητήματα ελέγχου και πειθαρχίας.

Το μήνυμα της νέας εποχής στην εκπαίδευση της χώρας θα μεταφέρει τότε ο ίδιος ο πρωθυπουργός, που σε καιρούς λιτότητας ανακάλυπτε ότι εκείνο που δεν είχε κατορθωθεί «είναι να αναβαθμίσουμε τις σπουδές... έτσι ώστε να μπορούμε στη νέα εποχή»⁴¹. Η επίκληση στη νέα εποχή και η έμφαση στην ποιότητα δεν σήμαιναν παρά τη μετατόπιση από αιτήματα που προϋπέθεταν μια ποσοτική διάσταση (αύξηση δαπανών, εξάπλωση σχολικού δικτύου) σε ζητήματα «ποιοτικά», που εξαυλώνουν την οικονομική-κοινωνική διάσταση των εξελίξεων. Σε αυτή τη βάση δεν μπορούσε να διατηρηθεί κυρίαρχος ένας λόγος όπου η δημοκρατία και η επέκταση των εκπαιδευτικών παροχών θα κατείχαν την πρώτη θέση.

Γι' αυτό ο νέος μετά τον Απρίλη του 1986 υπουργός Παιδείας Αντώνης Τρίτσης, επιφορτισμένος με την «ειδική εντολή» να μεταφέρει το «μήνυμα της ποιοτικής αναβάθμισης»⁴², θα αναπτύξει την κεντρική της ιδέα: Υπήρχε άμεση ανάγκη για την οικοδόμηση ενός «νέου σχολείου», που προσεγγίζεται ως μια διαδικασία με «ποιοτικές πλευρές». Έπρεπε δηλαδή να αποδεσμευτεί από την «αποκλειστικότητα των κρατικών προϋπολογισμών», καθώς την επιμονή σε «ποσοτικές-υλικές» διαστάσεις τη θεωρούσε «επικίνδυνη πραγματικότητα»⁴³.

Δεν είναι, συνεπώς, καινοφανείς οι τωρινές κατευθύνσεις του Υ.Π. όταν εξαγγέλλει το «Νέου Σχολείου» της υψηλής ποιότητας. Και τότε όπως και τώρα ίδιο παραμένει το ιδεολογικό-πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον που το επιβάλλει: μέτρα λιτότητας, περικοπών και μείωσης του εργατικού κόστους, προκειμένου να «σωθούμε ως έθνος» και να μπορούμε στην «νέα εποχή». Ίδια παραμένει και η ουσία του νέου σχολείου, που πρέπει πάλι να «αποδεσμευτεί» από κρατικούς πόρους και να στηριχτεί στο «Δήμο ή την Κοινότητα» και στο «Σύλλογο Γονέων»⁴⁴. Η «νέα εποχή» δεν σήμαινε τότε και δεν σημαίνει ούτε τώρα την προώθηση μιας μεταρρύθμισης η οποία θα συνυπολόγιζε κόστη επέκτασης-βελτίωσης σχολικών δομών, δικτύων και εξοπλισμού, καθώς η προβολή της οικονομικής κρίσης καθιστά και στις δυο περιπτώσεις προβληματική μια τέτοια διάσταση. Το μήνυμα σαφές και τις δυο φορές: Το κόστος του «ποιοτικού» νέου σχολείου θα επωμιστούν η τοπική κοινωνία και οι άμεσα εμπλεκόμενοι (γονείς-μαθητές και φυσικά εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να προσφέρουν «ποιοτικώς» φτηνότερη εργασία).

Αν λοιπόν η νέα εποχή και το σχολείο που την εξυπηρετεί συλλαμβάνονται ως «όραμα» ή ως «επιβεβλημένη όσο και καθυστερημένη επανάσταση»⁴⁵ κάθε φορά που τις αντιφάσεις και την κρίση του κεφαλαιοκρατικού συστήματος καλείται να

επωμιστεί ο κόσμος της εργασίας, γιατί καθυστερούν στη χώρα μας οι αντίστοιχες ρυθμίσεις σχεδόν ένα τέταρτο του αιώνα;

Δεν πρόκειται, φυσικά, για το αποτέλεσμα ελλιπούς πολιτικής βούλησης. Από την πρώτη σύλληψη του νέου σχολείου δηλώνεται με έμφαση η απόφαση του Υ.Π. να το υλοποιήσει. Έπρεπε όμως να ρυθμιστεί ένα κεντρικό ζήτημα: Να κλείσει η παρένθεση με τους εκπαιδευτικούς, για τους οποίους ήταν ακόμη κοντινό το παρελθόν που ήθελε να ξεπεράσει η κυβέρνηση και οι κινητοποιήσεις τους συνδέθηκαν άμεσα με τη δυναμική που υποστήριζε ποσοτικές πλευρές των εξελίξεων. Έπειτα, η προώθηση των μέτρων προϋπέθετε τη συναίνεσή τους, κάτι άλλωστε που το αντιλαμβάνεται και σήμερα το Υπουργείο⁴⁶.

Σε ένα περιβάλλον όμως όπου οξύνονταν οι πολιτικές και κοινωνικές αντιπαράθεσεις, ήταν αδύνατον να επιτευχθεί μια συμφωνία σε κεντρικό πολιτικό ή συνδικαλιστικό επίπεδο. Έπρεπε λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να βρεθούν σε κατάσταση απολογίας. Γι' αυτό η τότε ηγεσία του Υ.Π. διαπιστώνει –όπως και η σημερινή– ότι το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο υπολειπόταν «σημαντικά από αυτό που απαιτεί η εποχή που ζούμε». Η υπαιτιότητα αυτής της κατάστασης θα αποδοθεί τότε στις «ξένες προς το σκοπό της παιδείας σκοπιμότητες» και στην προβολή «ποσοτικών διεκδικήσεων» από μεριάς των εκπαιδευτικών αντί μιας στάσης «προσωπικής δέσμευσης» απέναντι στο «νέο σχολείο»⁴⁷. Φρόντιζε λοιπόν το Υπουργείο να τονίζει συνέχεια τη «συνευθύνη» των εκπαιδευτικών απέναντι στις προτεραιότητες της νέας εποχής, καθώς οι λειτουργοί της παιδείας «είναι υπόλογοι όχι απέναντι σε μια κυβέρνηση αλλά απέναντι στο έθνος»⁴⁸. Ούτε καν στο επίπεδο της φραστικής διατύπωσης δεν πρωτοτυπεί δηλαδή η τρέχουσα ρητορική του Υ.Π., που προτάσσει κι αυτή την ανάπτυξη της «συνευθύνης» για την αλλαγή «της κουλτούρας των σχολείων»⁴⁹.

Ακολουθώντας τέτοια οπτική είναι εύκολο να στοχοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί ως οι κεντρικοί αποδέκτες της ευθύνης. Έπειτα, είχε αρχίσει από τότε να αποκρυσταλλώνεται η άποψη πως για την κακοδαιμονία του ελληνικού σχολείου ευθύνεται η έλλειψη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η δυσαρέσκεια των γονέων για το κόστος εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εντείνεται από τα τέλη του '80 εξαιτίας και της μειωμένης αποδοτικότητας του πτυχίου στην αγορά εργασίας. Αν το σχολείο κόστιζε τόσο, αν έπρεπε να συμπληρώνεται από φροντιστήριο και κατόπιν το πολυπόθητο χαρτί να μην εξασφαλίζει δουλειά, τότε ήταν εύκολο να αποδοθεί η ευθύνη στους «αναποτελεσματικούς», «ανίκανους» ή «τεμπέληδες» εκπαιδευτικούς.

Σε αυτό το κλίμα, ο τότε υπουργός ανακοίνωσε την έναρξη ενός «Εθνικού Διαλόγου» (Ε.Δ. στο εξής), ορίζοντας μια «περίοδο ευρύτερου διαλόγου και προγραμματισμού»⁵⁰. Όταν όμως το Υπουργείο προσερχόταν στις διαδικασίες, οι διαπιστώσεις του ήταν ήδη κατασκευασμένες. Δεν ήταν άλλες από τα ερωτήματα που το ίδιο έθετε ως πλαίσιο συζήτησης: Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν λίγο, παραμένουν λίγο στο σχολείο, έχουν περιορισμένη επαφή με μαθητές και γονείς, υπάρχει

υπέρμετρη τάση συγκέντρωσης των εκπαιδευτικών στα αστικά κέντρα⁵¹. Επρόκειτο δηλαδή για πρόσκληση σε έναν διάλογο όπου όχι μόνο οι εμπλεκόμενοι θα προσέρχονταν κατέχοντας ασύμμετρη διαπραγματευτική ισχύ, αλλά και όπου ο ισχυρός πόλος είχε ήδη καταρτίσει ένα κατηγορητήριο, ορίζοντας έτσι συγκεκριμένα πλαίσια συζήτησης: Οι παθογένειες του σχολείου είναι ήδη γνωσμένες και γι' αυτές φτάνουν οι εκπαιδευτικοί. Ας κουβεντιάσουμε τι μπορεί να γίνει. Την ίδια λογική προβάλλει και σήμερα το Υ.Π., προκειμένου να προωθηθεί το δικό του «Νέο σχολείο»: Με βάση «διαπιστωμένες αδυναμίες», το Υπουργείο «έθεσε υπόψη των εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και κάθε πολίτη το πλαίσιο και τις κατ' αρχήν προτάσεις, προκειμένου αυτές να αποτελέσουν πλαίσιο διαβούλευσης»⁵².

Αν κάποιος δει, επίσης, προσεκτικότερα τις προ 25ετίας παρατηρήσεις του Υπουργείου, θα διαπιστώσει ότι είναι μετρήσιμος, ποσοτικός ο χαρακτήρας των κριτηρίων με τα οποία προσπαθούσε να προσεγγίσει τα ζητήματα του υπό δημιουργία ποιοτικού. Εξοπλιζόταν έτσι το Υπουργείο με την αντικειμενικότητα μετρήσιμων μεγεθών, πράγμα που θεωρούσε «επικίνδυνα αποπροσανατολιστικό», όταν οι ποσότητες αφορούσαν την εξυπηρέτηση ευρύτερων κοινωνικών συμφερόντων.

Τον ίδιο ποσοτικό χαρακτήρα έχουν και τα «κριτήρια ποιότητας» του σημερινού Υπουργείου. Τα σχετικά κείμενα αναφέρονται συνεχώς σε «δείκτες», σε «φόρμες με λεπτομερείς οδηγίες συμπλήρωσης», σε «σχέδια και φόρμες δράσης», σε «ολοκληρωμένα –βλ. έτοιμα– πακέτα αξιολόγησης», σε υλικό δηλαδή που έρχεται από τα «πάνω» στο σχολείο και απλώς μετριέται –αξιολογείται– ο βαθμός επίτευξης συγκεκριμένων στόχων⁵³.

Ας δούμε όμως, πέρα από τη διάγνωση της ανορθολογικότητας του υπαρκτού σχολείου, πώς εξελίχθηκε η θεραπεία της έως τα σήμερα.

Στις αρχές του Μάη του 1987 και στα πλαίσια συνέχισης του Ε.Δ., το Υπουργείο απέστειλε στις εκπαιδευτικές ομοσπονδίες ένα «Κείμενο αρχών», με το οποίο ο διάλογος περιοριζόταν σε μια τεχνοκρατική-νομικίστικη προσέγγιση. Η όποια συζήτηση έπρεπε «να οροθετηθεί από τα Π.Δ. και τις κανονιστικές αποφάσεις που προβλέπονται από το νέο νόμο για την α/βάθμια και β/βάθμια εκπαίδευση (Ν.1566/85)»⁵⁴. Ταυτόχρονα, ο υπουργός ανακοίνωνε την πρόθεσή του να προωθηθεί άμεσα για υπογραφή τα σχέδια Π.Δ. που είχαν επεξεργαστεί «ομάδες εργασίας».

Στις σελίδες του παραπάνω κειμένου ολοκληρώνεται η εικόνα μιας εκπαιδευτικής δομής όπου ο εκπαιδευτικός τοποθετείται ως απλό εκτελεστικό όργανο και απλά εφαρμόζει, αποδέχεται, εργάζεται παρακολουθεί –χωρίς όμως να αποφασίζει ή να αμφισβητεί– κι όπου ένα ασφυκτικό πλέγμα διοικητικών-εποπτικών οργάνων ελέγχει την αποδοτικότητά του. Άλλωστε στις «Βασικές Προϋποθέσεις για τη δημιουργία του Νέου Σχολείου» που συντάχτηκαν τότε διαγράφεται καθαρά ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων. Στον πίνακα με τον τίτλο «ποιοτικά στοιχεία της εκ-

παίδευσης» διαβάζουμε ότι η πολιτεία επωμίζεται τις εξής «συνευθυνότητες»: Καταρτίζει προγράμματα, παρακολουθεί την εφαρμογή τους, εισηγείται την τροποποίησή τους, προσλαμβάνει εκπαιδευτικούς και φροντίζει για την ποιότητά τους. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί: Είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή των προγραμμάτων, των οδηγιών των Σ.Σ., είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για μια διδασκαλία «σύμφωνα με το πρόγραμμα», είναι υποχρεωμένοι να μετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης⁵⁵. Στο ίδιο πνεύμα, οι τωρινές ρυθμίσεις του νέου σχολείου μάς πληροφορούν ότι: «Οι τομείς στους οποίους θα αφορά η αξιολόγηση **και κάθε άλλη σχετική διαδικασία** θα προβλέπονται με απόφαση του Υπουργείου παιδείας διά βίου Μάθησης και θρησκευμάτων»⁵⁶.

Τα επίμαχα όμως σχέδια Π.Δ. αποσύρθηκαν γρήγορα. Αιτία και πάλι ήταν οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών, ιδίως από την πλευρά της ΟΛΜΕ που απείλησε με απεργία μέσα στην περίοδο των γενικών εξετάσεων του Ιουνίου.

Η επόμενη σχολική χρονιά (1987-88) ξεκίνησε με τόση ένταση στο χώρο της εκπαίδευσης, ώστε η εφημερίδα *Το Βήμα* να απευθύνει έκκληση σε «όλους τους παράγοντες» προκειμένου να εκπονηθεί «ένα μίνιμουμ εθνικό σχέδιο» για την παιδεία⁵⁷. Παρ' όλη όμως την ένταση, ο υπουργός παρουσίασε ξανά την άνοιξη κάποια σχέδια Π.Δ. Με εκείνα προωθούνταν τα ζητήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως και ζητήματα σχετικά με την επιμόρφωση⁵⁸. Μάλιστα, θα συγκροτηθεί αυτή τη φορά «επιτροπή ειδικών», η οποία ανέλαβε την επεξεργασία των σχεδίων και την υποχρέωση να παραδώσει τα τελικά κείμενα⁵⁹.

Η επιτροπή λειτουργούσε εξωραϊστικά ως προς το υπουργικό εγχείρημα, καθώς το κύρος των ειδικών-μελών της εξισορροπούσε στη συγκυρία την ανεπάρκεια μιας απευθείας διοικητικής ρύθμισης. Να σημειώσουμε όμως ότι άρχισε τη δράση της ενόσω οι εκπαιδευτικοί είχαν εξαγγείλει κινητοποιήσεις και με αντικείμενο εργασίας εκείνα τα ζητήματα που είχαν προκαλέσει την αντιπαράθεση με το Υπουργείο. Έπειτα, το έργο της δεν βασίστηκε σε ερευνητικά δεδομένα ή σε διερευνήσεις εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά ανέλαβε να επεξεργαστεί έτοιμα σχέδια, προϊόν μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής και αντίληψης.

Εκείνο που στην ουσία ανέλαβε η τότε επιτροπή ήταν να μεταβάλει όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε τυποποιημένα, ταξινομήσιμα και συγκρίσιμα μεγέθη, αποσιωπώντας ζητήματα άνισης κατανομής προνομίων και εξουσίας. Δεν έχουμε λόγους να πιστεύουμε ότι οι «φόρμες» και τα «σχέδια δράσης» που από την αντίστοιχη «επιστημονική επιτροπή» τώρα ετοιμάζονται κινούνται σε διαφορετικές κατευθύνσεις. Γιατί, δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για αξιολόγηση του μαθητή, του εκπαιδευτικού ή του εκπαιδευτικού έργου χωρίς να αναφερόμαστε στην κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης στο σύνολό της⁶⁰. Και μια τέτοια οπτική δεν διαφαίνεται μέσα στα ενδεικτικά κριτήρια και τις φόρμες αυτοαξιολόγησης του Υπουργείου.

Τελικά, οι εξελίξεις οδήγησαν την ΟΛΜΕ στην κήρυξη απεργίας, που για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική ιστορία πραγματοποιείται μέσα στην περίοδο των εξετάσεων, ενώ η διάρκειά της και τα ποσοστά συμμετοχής ήταν εντυπωσιακά⁶¹. Καθώς όμως η επιτροπή συνέχιζε τις εργασίες της, η ένταση των κινητοποιήσεων οδήγησε στην αντικατάσταση του υπουργού (από τον Α. Κακλαμάνη). Συνεχίστηκε όμως και η αντίδραση των εκπαιδευτικών επιφέροντας και πάλι την αλλαγή υπουργού (Γ. Παπανδρέου αυτή τη φορά). Στο τέλος τα σχέδια Π.Δ. θα δημοσιευτούν τον Οκτώβριο του 1988, αλλά δεν θα προλάβουν να ψηφιστούν, καθώς οι επόμενες εκλογές απομάκρυναν το ΠΑΣΟΚ από την εξουσία.

Από το «νέο σχολείο» στον κανονιστικό έλεγχο

Την «ανόρθωση της παιδείας» αναλαμβάνει μετά τον Απρίλη του 1990 η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας (Ν.Δ.), ενώ και η τότε ηγεσία του Υ.Π. δήλωνε ότι «ήταν αποφασισμένη να εφαρμόσει την πολιτική της» χωρίς να υποχωρήσει «σε καμιά πίεση και κανένα συμβιβασμό»⁶².

Αυτή τη φορά όμως η «ανόρθωση» επιχειρήθηκε στο περιβάλλον σημαντικών πολιτικών και ιδεολογικών μετατοπίσεων. Από τη μια μεριά, η κατάρρευση των καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης οδηγεί στην ιδεολογική επικυριαρχία του νεοφιλελευθερισμού και στη νομιμοποίηση μιας νεοσυντηρητικής αντεπίθεσης στη Δύση, ενώ το εκεί εργατικό κίνημα γνωρίζει μια σειρά από ήττες. Από την άλλη, ο απόηχος των παραπάνω στο εσωτερικό της ελληνικής κοινωνίας και η εμπειρία μιας αναποτελεσματικής και «επιλήψιμης νομικά»⁶³ σοσιαλιστικής κυβέρνησης οδήγησαν στην ανατροπή των κοινών τόπων που συνέχισαν τη λαϊκή διεκδίκηση της προηγούμενης δεκαετίας. Το αποτέλεσμα ήταν να υποχωρούν οι χειραφετητικές ιδεολογίες και να κερδίζουν έδαφος περισσότερο συντηρητικές προτάσεις. Σε αυτό συνέβαλε και ο τότε κρατικός λόγος με την ιδεολογία της «οικονομικής κατάρρευσης». Η προβολή μιας εικόνας όπου η χώρα αντιμετώπιζε τον οικονομικό αφανισμό απέσπασε τελικά την ανοχή της κοινής γνώμης στα νεοφιλελεύθερα κηρύγματα. Οι μεταβολές αυτές αποδείχτηκαν ικανές για την αναμέτρηση με ζητήματα που ως τότε θεωρούνταν λίγο πολύ άβυσσος. Η κυβέρνηση της Ν.Δ. εξαπέλυσε επίθεση σε όλα τα κοινωνικά μέτωπα χτυπώντας εκεί όπου εκδηλώθηκαν την προηγούμενη περίοδο κοινωνικές αντιδράσεις, ολοκληρώνοντας ουσιαστικά διαδικασίες της καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης χωρίς τις δεσμεύσεις και τις καθυστερήσεις της σοσιαλιστικής περιόδου⁶⁴.

Είδαμε όμως ότι ο χώρος της εκπαίδευσης παρέμενε ένας χώρος κοινωνικής αντίστασης και αντιπολίτευσης παρά τις γενικές τάσεις πολιτικής και ιδεολογικής περιχαράκωσης. Γι' αυτό και το σχετικό πρόγραμμα της Ν.Δ. ξεκινά με το κεφάλαιο «Η παιδεία σε κρίση», οι αιτίες της οποίας αποδίδονται στα φαινόμενα «σήψης και διάλυσης» και «κρίσης αξιών» της προηγούμενης περιόδου⁶⁵. Στο πρόγραμμα αυ-

τό αναπτύσσεται με σαφήνεια η νέα πολιτική φιλοσοφία. Πρόκειται για την αποστασιοποίηση από τα στοιχεία που πρόβαλαν τη δημοκρατία ως βασικό πόλο στο συνολικό ιδεολογικό σχήμα. Αντιθέτως, προτάσσει τον ανταγωνισμό, την παραγωγικότητα και τη «διαρκή και συνεχώς ανανεούμενη σύνδεσή της με την παραγωγική διαδικασία» ως πλαίσιο λειτουργίας της παιδείας⁶⁶.

Προβάλλεται λοιπόν η αξίωση να υποχωρεί το κράτος από τον οικονομικό χώρο⁶⁷, αλλά ταυτόχρονα επιδιώκεται να ενισχυθεί ο κρατικός παρεμβατισμός στην εκπαίδευση. Ορισμένες εκπαιδευτικές λειτουργίες εκχωρούνται σε ιδιώτες (κατάρτιση, μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση)⁶⁸, αλλά το κράτος διατηρεί τον έλεγχο του περιεχομένου της γνώσης και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λειτουργιών. «Λιγότερο κράτος» σημαίνει τότε περιστολή των εκπαιδευτικών δαπανών και ασφυκτικότερος έλεγχος της σχολικής λειτουργίας στη βάση εκτιμήσεων αποτελεσματικότητας-αποδοτικότητας.

Όπως συμβαίνει και τώρα λοιπόν, τα πρώτα μέτρα της τότε κυβέρνησης απέβλεπαν στο «νοικοκύρεμα» της εκπαίδευσης, στη μείωση δηλαδή των εκπαιδευτικών δαπανών⁶⁹. Παράλληλα η κυβέρνηση θα αρνηθεί την ικανοποίηση οικονομικών αιτημάτων των εκπαιδευτικών και τους ζητεί να επωμιστούν «μαζί με το λαό τα οικονομικά προβλήματα που δημιουργεί η κρίση». Θα φανεί όμως πρόθυμη να συζητήσει «θεσμικά-ποιοτικά ζητήματα του κλάδου»⁷⁰. Η εξαϋλωση των διεκδικήσεων σε μια θεσμοκεντρική συζήτηση ποιότητας αποδεικνύεται ξανά ότι δεν αποτελεί σημερινή αποκλειστικότητα. Το θεσμικό ήταν πάντοτε ένα πεδίο ευνοϊκό για την αφομοίωση της δυναμικής των κινημάτων και επιπλέον νομιμοποιούσε ιδεολογικά τη μείωση των δαπανών με μια ιεραποστολική πρόσληψη της εργασίας απέναντι στις «ανάγκες του έθνους».

Οι εκπαιδευτικοί όμως αντέδρασαν τότε προκληρύσσοντας απεργία μέσα στις γενικές εξετάσεις, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την κήρυξη της απεργίας ως παράνομης-καταχρηστικής. Η άρνηση υπακοής των εκπαιδευτικών οδήγησε στην αναβολή των εξετάσεων και τελικά στη διεξαγωγή τους υπό εισαγγελική προστασία. Το ενδιαφέρον είναι ότι εκείνη η αντίδραση ανέδειξε μια ευρύτατη συσπείρωση φορέων, που μέσα από την απεργία των εκπαιδευτικών διαμαρτύρονταν ενάντια στα μέτρα της κυβέρνησης⁷¹.

Βλέπουμε ότι η εκπαίδευση εξακολουθούσε να παραμένει μια κοινωνικά ταραγμένη περιοχή, που μπορούσε να πυροδοτήσει γενικότερες αντιδράσεις. Ήταν απαραίτητη λοιπόν μια σειρά μέτρων επιβολής της τάξης. Η αξιολόγηση αναδεικνύοταν και πάλι ως το καταλληλότερο εργαλείο. Στα πλαίσια των «αντικειμενικών-μετρήσιμων» κριτηρίων που προβάλλονται ως το βασικό εχέγγυο της διαδικασίας, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προβλεπόταν να συνδεθεί με την «αξιολόγηση του επιπέδου επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών, με βάση τη μέση απόδοση μαθητών σε αντικειμενικές δοκιμασίες (tests) κ.τ.λ.»⁷². Εκπαιδευτικοί και μα-

θητές θα βρεθούν έτσι στο επίκεντρο της κριτικής και το Υπουργείο θα αναλάβει την «αποκατάσταση της έφεσης για προσπάθεια», καθώς εκτιμούσε πως τα φαινόμενα «ισοπέδωσης και ήσσονος προσπάθειας» ενδημούσαν στα σχολεία⁷³.

Η αρχή έγινε το Νοέμβριο του 1990, με την ψήφιση τριών σχεδίων Π.Δ. Αφορούσαν την οργάνωση και λειτουργία του Δημοτικού, του Λυκείου και του Γυμνασίου αντίστοιχα⁷⁴. Επρόκειτο για ρυθμίσεις που συνέτειναν στην εντατικοποίηση των επιλεκτικών λειτουργιών του σχολείου⁷⁵. Κυρίως όμως –και αυτό προκάλεσε την αντίδραση των μαθητών– επιχειρούσαν να κανονικοποιήσουν τη σχολική ζωή, εισάγοντας ακραίες μορφές ελέγχου: Με την αντικειμενοποίηση της μαθητικής συμπεριφοράς διαμορφώθηκε ένα είδος παιδαγωγικού «point system», με το οποίο οι διάφορες παραβάσεις χρεώνονταν με ορισμένο αριθμό «μονάδων παιδαγωγικού ελέγχου» και ανάλογα χαρακτηριζόταν η διαγωγή του μαθητή⁷⁶.

Ο τότε υπουργός δεν πρόλαβε να εξειδικεύσει ανάλογα μέτρα συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών, γιατί οι εξελίξεις ήταν καταγιστικές. Η αρχή έγινε με τα σχολεία της Κρήτης αμέσως μετά τη δημοσίευση των Π.Δ., στις 6 του Δεκέμβρη πραγματοποιείται η πρώτη πανελλαδική κινητοποίηση, ενώ στις 10 του μήνα τα υπό κατάληψη σχολεία ξεπερνούν τα 1.100. Το τέλος αυτού του εκσυγχρονιστικού επεισοδίου επήλθε με δραματικό τρόπο: Το βράδυ της 8ης προς την 9η Ιανουαρίου 1991, ο εκπαιδευτικός Νίκος Τεμπονέρας δολοφονείται έξω από σχολείο της Πάτρας την ώρα που «αγανακτισμένοι γονείς» επιχειρούσαν την ανακατάληψη σχολείου⁷⁷. Ο υπουργός εξαναγκάστηκε μετά το γεγονός αυτό σε παραίτηση, ενώ η ηγεσία της ΟΛΜΕ θα συναντηθεί με το νέο υπουργό (Γ. Σουφλιά), που απέσυρε τα ήδη ψηφισμένα Π.Δ. Ταυτόχρονα ανήγγειλε έναν νέο κύκλο «εθνικού διαλόγου», από «μη-δενική βάση» αυτή τη φορά.

Η «ανυποχώρητη» εκπαιδευτική πολιτική της Ν.Δ. αποδείχτηκε τελικά ευάλωτη απέναντι στην κοινωνική διαμαρτυρία. Θα σημειώσουμε όμως ότι η αλλαγή ηγεσίας και η ανακήρυξη ενός νέου εθνικού διαλόγου δεν σήμαιναν και αλλαγή προσανατολισμών. Κάτι τέτοιο θα απαιτούσε γενικότερες ιδεολογικές και πολιτικές ανακατατάξεις στην ελληνική κοινωνία, πράγμα που δεν συνέβη. Όχι μόνο γιατί ο διάλογος επανεμφανίζεται όπως και παλιότερα με εθνικό πρόσημο, πράγμα που σημαίνει ότι παρέμενε ανοιχτός σε α-πολιτικοποιημένες προσεγγίσεις περί κοινού συμφέροντος⁷⁸, αλλά κυρίως γιατί τα κόμματα της αντιπολίτευσης συντάχτηκαν με την αναγκαιότητά του, διατυπώνοντας συναφείς με την κυβέρνηση αιτιολογήσεις.

Σαν καινούριο στοιχείο τού τότε διαλόγου μπορούμε να εντοπίσουμε τα ερωτηματολόγια που αρχικώς στάλθηκαν σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς⁷⁹. Με αυτά η κυβέρνηση δημιούργουσε την αίσθηση ότι στο διάλογο συμμετέχουν όλοι, χωρίς να αναγκάζεται να αντιμετωπίζει τις ίδιες τις οργανωμένες κοινωνικές δυνάμεις και τα αιτήματά τους. Έπειτα, είχε την ευκαιρία να ορίσει αυτή τα προς απάντηση πεδία και τον τρόπο απάντησης, διαμορφώνοντας ουσιαστικά τη γλώσ-

σα και το περιεχόμενο του διαλόγου. Έτσι, τα ερωτηματολόγια που έφτασαν στα χέρια των εκπαιδευτικών δεν ήταν παρό η επαναδιατύπωση βασικών επιλογών των αποσυρμένων Π.Δ. Κεντρικό τους σημείο αναδεικνυόταν το ζήτημα της αξιολόγησης. Οι περισσότερες ερωτήσεις αναφέρονταν σε αυτήν και στους τρόπους με τους οποίους θα γινόταν αποτελεσματικότερη, αποσιωπώντας ερωτήματα για το ποιός, ποιον και γιατί αξιολογεί και ανάγοντας την όλη διαδικασία σε ένα δίλημμα του τύπου «ναι ή όχι», όπου φυσικά το «όχι» χρεώνεται στη λογική της «ήσσονος προσπάθειας».

Οι εκπαιδευτικές οργανώσεις τάχτηκαν κατά της συμπλήρωσής τους και μόνο το 63% των εκπαιδευτικών συμπλήρωσε τα ερωτηματολόγια. Στο ερώτημα για το «ναι» ή το «όχι» της αξιολόγησης το 51% της α/βάθμιας και το 69% της β/βάθμιας απάντησε «ναι». Αν όμως υπολογιστεί το επίσημο 37% της αποχής⁸⁰, τότε το συμπέρασμα αλλάζει. Έτσι, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν συμπεριλήφθηκε ως «άμεσο και επείγον» θέμα στον πίνακα που απέστειλε το Υπουργείο σε ΔΟΕ και ΟΛΜΕ. Συμπεριλαμβανόταν όμως στα «κύρια θέματα», μαζί με μια σειρά άλλων «θερμών» ζητημάτων όπως η επετηρίδα⁸¹. Το ζήτημα επανέρχεται, όταν το Μάρτιο του 1992 το Υ.Π. δημοσίευσε και το δεύτερο μέρος των προτάσεών του⁸².

Εκεί και αφού ελήφθησαν «υπ' όψη και οι προτάσεις των ειδικών», ορίζονται ως πεδία άμεσης επέμβασης αυτά της «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» και της «διοίκησης και εποπτείας στην εκπαίδευση»⁸³. Η κυβέρνηση καταλάβαινε ότι ο επιδιωκόμενος εκσυγχρονισμός προϋπέθετε ρυθμίσεις στη βάση του εγχειρήματος (εκπαιδευτικοί-μαθητές), απαιτούσε δηλαδή την επανοριοθέτηση κατάλληλων σχέσεων εξουσίας στα μέρη εκείνα του εκπαιδευτικού συστήματος που έφεραν τον απόηχο ενός διαφορετικού προσανατολισμού. Άλλωστε, η κυβέρνηση είχε ήδη προετοιμαστεί με την τροποποίηση του τρόπου επιλογής των Σ.Σ. Με τα άρθρα του σχετικού νόμου⁸⁴ «εισάγεται η αξιοκρατία στην εκπαίδευση και καθιερώνονται, για πρώτη φορά, διαφανείς διαδικασίες καθώς και αντικειμενικά, μετρήσιμα κριτήρια στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, που βρίσκονται στην κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας»⁸⁵.

Τίποτα το ουσιαστικά νέο δεν κομίζουν δηλαδή οι τωρινές ρυθμίσεις σχετικά με την «καθιέρωση ενός αξιοκρατικού συστήματος επιλογής στελεχών διοίκησης»⁸⁶. Και τις δυο φορές το Υπουργείο φροντίζει να ενισχύσει τις «κορυφές» έναντι των αμφισβητήσεων της βάσης και η αντικειμενικότητα των α-πολίτικων «μετρήσιμων» κριτηρίων δρα αποτελεσματικά προς αυτή την κατεύθυνση. Να θυμίσουμε μόνο ότι οι εκπαιδευτικές οργανώσεις αντέδρασαν έντονα, με αποτέλεσμα τα προτεινόμενα σχέδια Π.Δ. να αποσυρθούν και πάλι (καλοκαίρι 1992)⁸⁷.

Το γεγονός όμως ότι η κυβέρνηση αντιμετώπιζε τη συνεχιζόμενη αντιπαράθεση των εκπαιδευτικών δεν την εμπόδισε από το να προωθήσει τις προτεραιότητές της. Το καλοκαίρι του 1993 ψήφισε το Π.Δ. για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευ-

τικών, ολοκληρώνοντας –τουλάχιστον σε τυπικό, νομικό επίπεδο– ένα εγχείρημα που εκκρεμούσε από τις αρχές του '80⁸⁸.

Κυβερνητική τομή και εκπαιδευτική συνέχεια

Η κυβερνητική τομή τον Οκτώβρη του 1993 και η επάνοδος των σοσιαλιστών στην εξουσία επέδρασαν και στην εξέλιξη του αξιολογικού εγχειρήματος. Έναν περίπου μήνα μετά τις εκλογές η νέα ηγεσία του Υ.Π. ανακοίνωνε την αναστολή του σχετικού Π.Δ., ενώ λίγες μέρες αργότερα στάλθηκε εγκύκλιος που συνιστούσε σε διευθυντές σχολείων και Σ.Σ. να απέχουν «προς το παρόν» από την αξιολόγηση. Η επίσημη αιτιολόγηση ήταν ότι το ισχύον Π.Δ. διαπνεόταν από «πνεύμα επιθεωρητισμού» και επιβλήθηκε χωρίς διάλογο και χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών⁸⁹. Εξέφραζε η συγκεκριμένη εξέλιξη μια γενικότερη επανατοποθέτηση των σοσιαλιστών απέναντι σε εκπαιδευτικά ζητήματα και προτεραιότητες;

Τα στοιχεία δείχνουν πως όχι. Το καλοκαίρι του 1991 το ΠΑΣΟΚ ως αντιπολίτευση είχε δημοσιεύσει το δικό του «σχέδιο» για την εκπαίδευση⁹⁰. Σε εκείνο αναπτύσσονταν απόψεις που δεν διαφοροποιούνταν ουσιαστικά από την προωθούμενη πολιτική της Ν.Δ. Στη φιλοσοφία του επιβίωναν κάποιες αναφορές στις «συμμετοχικές λειτουργίες», αλλά τονιζόταν ότι οι «κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις» έπρεπε να «προσεχτούν ιδιαίτερα» και διαπιστωνόταν ότι «σε έναν κόσμο που αλλάζει ραγδαία [...] οι εμπειρίες του προγράμματός μας μετά το 1981 έδειξαν ότι απαιτούνται συμπληρωματικές, ενισχυτικές και διορθωτικές παρεμβάσεις»⁹¹. Οι διορθώσεις αυτές συνέτειναν σε μια εκπαίδευση που «οφείλει να προετοιμάσει τους πολίτες», δηλαδή να τους καταστήσει ικανούς «να αντιμετωπίζουν τον εντεινόμενο ανταγωνισμό»⁹². Η παιδεία χάνει δηλαδή σε αυτή την προσέγγιση τις όποιες χειραφετητικές προτεραιότητες και αποκτά προσανατολισμούς περισσότερο επιχειρηματικούς, που ταιριάζουν κάλλιστα σε μια λογική της αγοράς.

Επανέρχεται λοιπόν και η αναφορά στο στοιχείο της «αξιότητας» ως εκείνο στο οποίο «πρέπει να δώσει έμφαση η εκπαιδευτική διαδικασία», καθώς «Συντεχνιακές λογικές έχουν οδηγήσει στην αντίληψη ότι η απόδοση είναι χωρίς σημασία. Η εκπαίδευση [...] δεν πρέπει να ακολουθεί τη λογική του συμβιβασμού στο επίπεδο της ελάχιστης απόδοσης»⁹³. Ο λόγος αυτός συνάδει απόλυτα με τα επιχειρήματα περί «ήσσονος προσπάθειας» που εκθέτει τότε το Υ.Π., ενώ η κοινωνική αντίσταση απέναντι στα μέτρα εκλαμβάνεται ως «συντεχνιασμός» που «εμποδίζει την αξιότητα και αρνείται τη νέα οπτική»⁹⁴.

Όπως και σήμερα μάλιστα, η έννοια της «αξιότητας» είχε από τότε συνδεθεί με «ποσοτικά μεγέθη» και «δείκτες εκπαίδευσης», των οποίων το Υπουργείο «ως επιτελικό όργανο θα πρέπει να εξασφαλίζει την παρακολούθηση»⁹⁵. Με παρόμοιο επίσης τρόπο είχε ανακαλυφθεί από τότε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών απο-

τελεί «Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία κάθε προσπάθειας ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης»⁹⁶. Η απόσυρση λοιπόν από το ΠΑΣΟΚ του Π.Δ. για την αξιολόγηση δεν σήμαινε και την κατάργηση της λογικής που το υποστήριζε. Η ίδια άλλωστε η κυβέρνηση ήταν σαφής. Σε σύντομο χρονικό διάστημα θα προωθούσε ένα άλλο Π.Δ. που θα αφορούσε την «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου»⁹⁷.

Αλλά και η μεθόδευση παραμένει ίδια: Εξαγγελία ενός νέου διαλόγου και συγκρότηση ομάδας ειδικών που θα επεξεργαζόταν τις προτεραιότητες. Η ομάδα συγκροτήθηκε γρήγορα και σύντομα το Υπουργείο είχε στη διάθεσή του την πρόταση «Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης»⁹⁸. Το ίδιο γρήγορα κινήθηκε η νέα κυβέρνηση σε σχέση με το ζήτημα των μηχανισμών εποπτείας-διοίκησης της εκπαίδευσης. Με το ν. 2188/1994 καταργήθηκαν οι υπηρετούντες προϊστάμενοι εκπαίδευσης και τοποθετήθηκαν προσωρινοί, έως ότου να καθοριστεί η τελική διαδικασία επιλογής. Επρόκειτο για μια κίνηση της κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ να ελέγξει με δικά της στελέχη τις διαδικασίες, όπως λίγα χρόνια πριν είχε πράξει και η Ν.Δ.⁹⁹.

Το ενδιαφέρον δεν βρίσκεται στα έντονα φραστικά επεισόδια που διαδραματίστηκαν τότε μεταξύ κυβέρνησης και αντιπολίτευσης, ούτε στις δηλώσεις της τελευταίας ότι θα επανέφερε τις διατάξεις που η πρώτη κατήργησε. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι η όλη συζήτηση εγκιβωτίζεται στο εσωτερικό των ιδεολογημάτων της αξιοκρατίας, της αποδοτικότητας και των μετρήσιμων κριτηρίων. Περιορίζεται έτσι στο πλαίσιο μιας «ορθής» διαχείρισης δεδομένων σχέσεων εξουσίας, αποστερωμένη από ζητήματα εναλλακτικών μορφών οργάνωσης της σχολικής και γενικότερα της κοινωνικής ζωής. Έτσι, το νέο Π.Δ. που σε εφαρμογή του ν. 2188/1994 δόθηκε στη δημοσιότητα (Μάρτιος 1994), προϊόν ομάδας εργασίας «ειδικών» και πάλι, κινείται στη λογική μιας ποσοτικής εκτίμησης, όπου η δράση του εκπαιδευτικού κατακερματίζεται σε πεδία εξέτασης βάσει ενός συστήματος «αντικειμενικών κριτηρίων επίδοσης»¹⁰⁰.

Οι κατευθύνσεις αυτές περιβάλλονται αργότερα με το κύρος του ΟΟΣΑ, εμπειρογνώμονες του οποίου επισκέφτηκαν τη χώρα το Φλεβάρη του 1995 και παρέδωσαν τον επόμενο Απρίλη την έκθεσή τους¹⁰¹. Σε εκείνη και αφού διαπιστώνεται η ανάγκη μιας «ριζικής αλλαγής» στην ελληνική εκπαίδευση, προτείνεται η καθιέρωση «αντικειμενικών συστημάτων αξιολόγησης και εκτίμησης της απόδοσης» που μαζί με την αποκέντρωση θεωρείται ότι αποτελούν «τον ακρογωνιαίο λίθο κάθε προσπάθειας»¹⁰².

Προκαταβάλλοντας βασικές κατευθύνσεις των πρόσφατων μέτρων, η προ 15ετίας έκθεση μιλούσε για την ανάπτυξη ενός «επιχειρηματικού πνεύματος», θεωρώντας «καλή ιδέα» τη μείωση του δημόσιου χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου και τη συμμετοχή των οικογενειών στα έξοδα λειτουργίας του. Έτσι, αξιολογείται ως «ριζική και ωφέλιμη καινοτομία» το να γίνουν οι τοπικές αρχές και τα

ίδια τα σχολεία εργοδότες των εκπαιδευτικών, εκχωρώντας στους «πελάτες» τους το δικαίωμα να «ακούγεται ο λόγος τους»¹⁰³. Πρόκειται δηλαδή για το αίτημα λογοδότησης από μια νεοφιλελεύθερη οπτική που αποδίδει προτεραιότητα σε καταναλωτές εκπαιδευτικών προϊόντων. Αποκέντρωση σημαίνει τότε τη μετατόπιση του κόστους εκπαίδευσης στη μεριά των οικογενειακών προϋπολογισμών, παραβλέποντας τους ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες που εμπλέκονται στη δημιουργία εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων και ανισοτήτων.

Τα παραπάνω δεν σημαίνουν όμως και τη στρατηγική υποχώρηση του κράτους. Η ίδια η έκθεση αναγνωρίζει ότι αποκέντρωση δεν μπορεί να λειτουργεί χωρίς «άσκηση έγκυρης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής... αν η εκπαίδευση πρέπει να συμβαδίζει με την οικονομική και κοινωνική πολιτική»¹⁰⁴. Γι' αυτό η στρατηγική των αλλαγών εκχωρείται στις ομάδες των «ειδικών», στους οποίους «έχουν δοθεί αρκετές εξουσίες», με αλλαγή μάλιστα και του συντάγματος – όπου αυτό εμποδίζει την προώθηση αναγκαίων αλλαγών¹⁰⁵. Να λοιπόν πώς θα εξελιχθεί η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και στο τωρινό νέο σχολείο των προωθούμενων φορμών και «σχεδίων δράσης», όπου το σχολείο θα «πρέπει να συμβαδίζει» με μια οικονομική πολιτική περιοχών και κοινωνικής εξαθλίωσης.

Από τα έως τώρα προκύπτει λοιπόν η εξής αντίφαση: ενώ οι κυρίαρχες κατευθύνσεις προεβούουν ένα περιορισμένο κράτος στο χώρο της οικονομίας, στην εκπαίδευση απαιτούν την ενίσχυση του κρατικού ελέγχου (καθορισμός περιεχομένων μάθησης-κεντρικά καθοριζόμενες αξιολογικές διαδικασίες). Δεν μπορούμε εδώ να ασχοληθούμε αναλυτικότερα με αυτό. Να υπαινιχθούμε μόνο ότι η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει σε κοινωνίες που πρέπει να αναπαραχθούν συνολικά κι όχι μόνο ως σύστημα αγοραίων σχέσεων. Αυτό σημαίνει την καλλιέργεια κατάλληλων έξεων, για να αποκτήσουν οι μαθητές τις απαραίτητες ιδιότητες του «χρηστού πολίτη». Κάτι τέτοιο δεν μπορεί να αφεθεί στη βαρβαρότητα και τον ανταγωνισμό της αγοράς. Πρέπει να το αναλάβει το κράτος.

Απαιτείται όμως και ο επαναπροσανατολισμός των αποκλινόντων μερών στις βασικές πλευρές του εγχειρήματος. Γι' αυτό και ξαναβρίσκουμε στην έκθεση του ΟΟΣΑ την αναφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Μαζί και την πιο προωθημένη πρόταση για αλλαγή του τρόπου πρόσληψης και εξέλιξής τους, που θα πρέπει να βασίζονται «στην αντικειμενική αξιολόγηση» και σε «ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα προ- και ενδο- υπηρεσιακής κατάρτισης». Παρόμοια κριτήρια «αντικειμενικότητας» προτείνονται και για την επιλογή των στελεχών¹⁰⁶. Τα κείμενα για το σημερινό «Νέο Σχολείο» δεν κάνουν τίποτε άλλο παρά να επαναπροωθούν αυτά ακριβώς τα προ 15ετίας ζητούμενα, προς την επίτευξη άλλωστε της ποιότητας στόχων που έχουν «τεθεί για την εκπαίδευση και από την Ε.Ε.»¹⁰⁷.

Η σοσιαλιστική όμως κυβέρνηση του '93 είχε κοντά της ταραγμένες ακόμη εποχές και φαινόταν να μην έχει ξεκαθαρίσει τους λογαριασμούς της με τους δεσμούς

του παρελθόντος. Για τούτο και δεν προώθησε κάτι συγκεκριμένο. Θα το αναλάβει αυτό η επόμενη (μετά το 1996) κυβέρνηση, η οποία και υλοποιεί την τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 20ού αιώνα¹⁰⁸.

Τούτη τη φορά τα πράγματα είναι ξεκαθαρισμένα: Το σχολείο πρέπει να διαμορφώσει τον «απασχολήσιμο και καλά εφοδιασμένο νέο που θα εργάζεται σε δύο διαφορετικούς εργοδότες, με δύο διαφορετικές απασχολήσεις και θα αναλαμβάνει ο ίδιος τις ευθύνες για την ασφάλισή του, τη στέγαση και την υγειονομική του περίθαλψη, με αντίστοιχη μείωση των ευθυνών του κράτους»¹⁰⁹. Γι' αυτό και αυτή τη φορά το διάστημα μεταξύ εξαγγελίας¹¹⁰ και υλοποίησης ήταν πολύ βραχύ. Ο αρμόδιος υπουργός δήλωνε άλλωστε ότι τα «ζητήματα αρχής» ήταν ήδη λυμένα¹¹¹, ενώ ανέθετε κι αυτός στον εαυτό του την αποστολή να κάνει το «νέο ιστορικό βήμα» για μια παιδεία με την «αναγκαία ποιότητα και αποτελεσματικότητα»¹¹².

Για να εδραιωθεί όμως το νέο χρειαζόταν και μια συνεργάσιμη βάση. Επιστρατεύονται έτσι παλιές συνταγές, προκειμένου να επιτευχθεί η αναγκαία πειθάρχηση εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου σώματος: Καταιγίδα εξεταστικών μέτρων για μαθητές¹¹³ και «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» και εκπαιδευτικών. Στα ζητήματα αυτά άλλωστε αφιερώθηκε το μεγαλύτερο μέρος του ν. 2525/97. Για μια ακόμη φορά λοιπόν ανακαλύπτει η ηγεσία του Υ.Π. ότι «Βασικό πρόβλημα της εκπαίδευσης... είναι η επί 18 χρόνια έλλειψη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου»¹¹⁴. Επαναφέρει έτσι τις παλιές εκθέσεις αξιολόγησης μέσα σε ένα πυραμιδωτό σχήμα επίβλεψης: Ο διευθυντής αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ο προϊστάμενος το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς διοικητικά, και ο Σ.Σ. συντάσσει έκθεση για την επιστημονική-διοικητική επάρκεια όλων των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του¹¹⁵.

Καθώς όμως αυτό το αξιολογικό συνεχές θα εφαρμοζόταν σε ένα εκπαιδευτικό σώμα που διατηρούσε ακόμη διαφορετικούς προσανατολισμούς, το Υπουργείο διαπίστωνε ότι «σε ένα σύστημα που δεν έχει μάθει να αξιολογείται, δεν μπορεί να αφήσουμε την αξιολόγηση μόνο στο διευθυντή ή στον προϊστάμενο ή στο Σ.Σ.»¹¹⁶. ...«υπάρχει η ανάγκη μιας εξωτερικής ανεξάρτητης αρχής λογοδότησης»¹¹⁷. Προτάθηκε λοιπόν η αναδιαμόρφωση των ελεγκτικών μηχανισμών με τη δημιουργία ενός «Σώματος Μονίμων Αξιολογητών» (ΣΜΑ), του οποίου τα 400 μέλη θα αποτελούσαν τώρα την κορυφή του αξιολογικού σχήματος¹¹⁸. Κι επειδή στη φουνωτική αυτή προσέγγιση έπρεπε να υπάρχει κι ένα πανοπτικό σημείο, προτάθηκε και η δημιουργία «Επιτροπής Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας» από προσωπικότητες κύρους επιλεγμένες από τον υπουργό, η οποία με τη σειρά της «εποπτεύει και συντονίζει το ΣΜΑ και τους Σ.Σ.»¹¹⁹.

Το εκσυγχρονισμένο εγχείρημα της μεταρρύθμισης 1997-98 δυσκόλευε ακόμη περισσότερο τους όρους εργασίας των εκπαιδευτικών. Όχι μόνο με την επιμήκυνση της αξιολογικής ιεραρχίας, αλλά και γιατί η μονιμοποίηση, η εξέλιξη και η επι-

λογή σε θέσεις στελεχών απαιτούσε προηγούμενη έκθεση των μονίμων αξιολογητών¹²⁰. Ρυθμίστηκε επίσης τότε ένα ακόμη θετικό ζήτημα. Καταργήθηκε η επετηρίδα ως βάση διορισμού των εκπαιδευτικών και θεσπίστηκε η πρόσληψη κατόπιν διαγωνισμού του ΑΣΕΠ κι αφού οι υποψήφιοι είχαν αποκτήσει πιστοποιητικό παιδαγωγικής-διδασκαλικής επάρκειας¹²¹.

Ήταν η έντονη αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου συνολικά αλλά και οι διαφορετικές τοποθετήσεις μέσα στα ίδια τα όργανα του ΠΑΣΟΚ οι παράγοντες που ανάγκασαν για μια ακόμη φορά να οπισθοχωρήσουν τα σχέδια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τα πέμπτα στη σειρά μετά το 1985¹²². Υλοποιήθηκαν όμως τα σχέδια αξιολόγησης των μαθητών και καταργήθηκε ο θεσμός της επετηρίδας. Το ζήτημα της αξιολόγησης μετατέθηκε για λίγο αργότερα, στις ρυθμίσεις του ν. 2986/02. Στην κριτική που κι αυτός δέχτηκε δεν έχουμε να προσθέσουμε κάτι¹²³. Όπως άλλωστε σημειώσαμε, στις «ισχύουσες» διατάξεις αυτού του τελευταίου αναφέρεται και η τρέχουσα ρητορική του «Νέου Σχολείου».

Αντί για συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή προσπαθήσαμε να δείξουμε πως το προωθούμενο «Νέο Σχολείο» όσο κι αν τοποθετείται στο μέλλον έχει κι αυτό την ιστορία του. Είδαμε δηλαδή το «νέο» να (επαν)ανακαλύπτεται ως ιδεολογικό-πολιτικό διακύβευμα στον κυρίαρχο λόγο παλαιότερων εποχών, παρόλο που πάντοτε ορχίζονταν οι οπαδοί του σε μια εποχή «οραγαίων εξελίξεων όπου τα πάντα αλλάζουν».

Διαπιστώσαμε ότι η προβολή κάθε «νέας εποχής» και του σχολείου που της ταιριάζει επενδύονταν πάντοτε με την επιδίωξη της «ποιότητας», μιας ασαφούς δηλαδή έννοιας που σηματοδοτούσε όμως συγκεκριμένους αναπροσανατολισμούς: Από τα προτάγματα της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης οι εκπαιδευτικές λειτουργίες μετατοπίζονται προς την εξυπηρέτηση αγοραίων αναγκών. Οι μετατοπίσεις αυτές επιχειρούνται στη χώρα μας όταν αρχίζουν να αποδομούνται τα φιλολαϊκά χαρακτηριστικά της σοσιαλιστικής διακυβέρνησης και εξελίσσονται υπό την επήρεια δύο παραγόντων: της συνεχούς οικονομικής κρίσης και των φαινομένων κοινωνικής αντιπολίτευσης που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί.

Για τη νεοφιλελεύθερη λογική που κατεύθυνε το εγχείρημα ο πρώτος παράγοντας επέβαλε τον εξορθολογισμό της εκπαιδευτικής λειτουργίας και τη μείωση των διατιθέμενων κρατικών πόρων. Προτιμάται έτσι η διαχείριση πρακτικών πλευρών της εκπαίδευσης από αποκεντρωμένες βαθμίδες, πράγμα που σημαίνει τη μετακύλιση του κόστους στις τοπικές κοινωνίες και στους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς (π.χ. σύλλογοι γονέων). Παράλληλα, η κεντρική διοίκηση διατηρεί τις στρατηγικές αρμοδιότητες, ενώ μπορεί να απορροφήσει όσες αποφάσεις επιτελικού χαρακτήρα διατηρούνταν έως τότε στη δικαιοδοσία της τοπικής αυτοδιοίκησης. Έπειτα, με τη

μεταφορά τους στις τοπικές κοινωνίες τα εκπαιδευτικά ζητήματα τείνουν να απο-πολιτικοποιούνται και να οργανώνεται καλύτερα η ιδεολογική ενσωμάτωση απέναντι σε κεντρικούς στόχους, ενώ η γεωγραφική απομόνωση δυσκολεύει μια δια-σύνδεση επιμέρους αντιδράσεων που μπορεί να δράσει αποσταθεροποιητικά για τις επιλογές του κέντρου.

Για να αντιμετωπιστεί ο δεύτερος παράγοντας, αυτός που είχε να κάνει με μια «μνήμη αντιστάσεων» από πλευράς των εκπαιδευτικών, η πολιτική εξουσία ανα-καλύπτει κάθε φορά το στοιχείο της αξιολόγησης ως τη λυδία λίθο για την εφόρ-μηση σε νέες εποχές και την παρασκευή της απαιτούμενης ποιότητας. Επιδιώκει έτσι την ενίσχυση των εξουσιαστικών-γραφειοκρατικών σχέσεων με στόχο την πει-θάρχηση της εκπαιδευτικής εργασίας σε ταξινομημένα και ιεραρχημένα πρότυπα. Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλει ο κατακερματισμός της εκπαιδευτικής λειτουρ-γίας σε ποσοτικού χαρακτήρα –μετρήσιμα μεγέθη επιδεκτικά αποτίμησης βάσει κεν-τρικά προκατασκευασμένων– «αντικειμενικών» κριτηρίων.

Χρησιμοποιώντας την ιδεολογία της αντικειμενικότητας και των δεικτών, ο κυ-ρίαρχος λόγος προσπαθεί να μετατρέψει την κοινωνική αντιπαράθεση γύρω από εκπαιδευτικά ζητήματα σε μια τεχνικού χαρακτήρα διαδικασία, όπου θα ήταν εύ-κολο να αποσπάσει ευρύτερη συναίνεση. Γι' αυτό αποκρύπτει ή αντιστρέφει υπαρ-κτά προβλήματα όπως είναι η περικοπή των εκπαιδευτικών δαπανών και φροντί-ζει να συγκροτείται ως μια εύκολα αφομοιώσιμη από την κοινή γνώμη ιδεολογία. Αυτό το επιχειρεί αξιοποιώντας έννοιες με έντονο σημασιολογικό φορτίο (συνευ-θύνη απέναντι σε μια εθνική υπόθεση, εκσυγχρονισμός, αποτελεσματικότητα κ.λπ.), κινητοποιώντας έτσι έμμεσους και εσωτερικευμένους καταναγκασμούς που βοη-θούν στην αποδοχή των προωθούμενων επιλογών, ιδίως σε μια εποχή όπου «παί-ζεται η τύχη της χώρας».

Εκείνο που μπορεί να εντοπιστεί ως νέο στην τρέχουσα τεχνολογία της αξιο-λόγησης είναι η μετατόπιση του κέντρου της προς το εσωτερικό της σχολικής μο-νάδας. Έτσι, τα τελευταία χρόνια τείνει να μεταφράζεται ως αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση, σε όρους δηλαδή που δίνουν την εντύπωση της συμμετοχής και της αναβάθμισης του ρόλου των εκπαιδευτικών.

Μπορεί με αυτό τον τρόπο η αυτοαξιολόγηση να εκμεταλλεύεται συνεργατι-κές-προοδευτικές κατευθύνσεις από την ιστορία της εκπαίδευσης και να ενσω-ματώνει πλευρές της κριτικής απέναντι στο παραδοσιακό σχολείο, αποφορτίζο-ντας έτσι τις αξιολογικές λειτουργίες από τις εντάσεις που βαρύνουν ιστορικά τις αυταρχικές μορφές εξωτερικού ελέγχου. Επιπροσθέτως, εμπλέκοντας στις διαδικασίες της τους ίδιους τους αξιολογούμενους, τείνει να κατακερματίζει το εκπαιδευτικό μέτωπο και να αποδυναμώνει τις αντιδράσεις του, προκειμένου να γίνει καταρχήν αποδεκτή η μορφή της αυτοαξιολόγησης. Η ίδια όμως η πολιτική εξουσία μάς βεβαιώνει ότι την αυτοαξιολόγηση ακολουθούν οι εξωτερικές αξιο-

λογήσεις, κάτι που άλλωστε συνέβη όπου στον κόσμο εφαρμόστηκαν αυτοαξιολογικές διαδικασίες.

Η ανακατανομή αρμοδιοτήτων στο εσωτερικό της διοικητικής δομής προς όφελος των περιφερειακών επιπέδων (διευθύνσεις-περιφέρειες εκπαίδευσης) και οι αλλαγές που προωθούνται στην τοπική αυτοδιοίκηση (πρόγραμμα «Καλλικράτης») λειτουργούν ενισχυτικά ως προς τα παραπάνω, απελευθερώνοντας το κέντρο από μια σειρά διαδικαστικών βαρών και καθιστώντας το πιο ευέλικτο, ενώ επιτυγχάνεται και η μετεγκατάσταση του ελέγχου εγγύτερα στο εποπτευόμενο σώμα.

Παρ' όλα αυτά, οι «νέες εποχές» δεν προχώρησαν ερήμην αντιστάσεων. Είδαμε ότι ο παράγοντας που προσωρινά εξέτρεπε ή επιβράδυνε τις εξελίξεις δεν ήταν άλλος από μια εμμένουσα κοινωνική αντιπολίτευση που εκφραζόταν μέσα από το εκπαιδευτικό κίνημα. Να σημειώσουμε όμως ότι η αναστολή της ατομικής αξιολόγησης κατέστη δυνατή, όταν το σχετικό αίτημα εντάχθηκε σε ένα γενικότερο πλαίσιο πολιτικής διεκδίκησης, το οποίο συμπεριλάμβανε την κριτική απέναντι στις κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης και απέβλεπε σε ένα εναλλακτικό πρότυπο οργάνωσης του σχολείου και της κοινωνίας συνολικότερα.

Σημειώσεις

1. Apple, M. (2008), *Επίσημη Γνώση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, σ. 38-39.
2. Από την Αιτιολογική Έκθεση του σχεδίου νόμου και πλέον νόμου του κράτους: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Στο εξής θα αναφέρεται ως Αιτ. Εκ./2010.
3. Βλ. και Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ., Τζήκας, Χ. (2002), «Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού», στο Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ., *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*, Σαββάλας, Αθήνα, σ. 114.
4. Νούτσος, Χ. (1986), *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Θεμέλιο, Αθήνα, σ. 106.
5. Οδηγίες που έδινε στους επιθεωρητές μέσα από το βιβλίο του με τίτλο *Επιθεωρητής και διδάσκαλοι*, ο Γενικός Επιθεωρητής Στοιχειώδους Εκπαιδευσεως Ι. Αρχιμανδρίτης. Για τους τομείς ελέγχου και χαρακτηριστικές κρίσεις εκπαιδευτικών, βλ. Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Νέα Σύνορα, Αθήνα, σ. 272-274, Δούκας, Χ. (2000), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία*, Γρηγόρης, Αθήνα, σ. 65.
6. Μετά τον εμφύλιο, ο απόηχος του ΕΑΜικού κινήματος ανάγκασε το σύστημα πολιτικής αντιπροσώπευσης να κινηθεί προς την κατεύθυνση αποδόμησης βασικών λειτουργιών του κοινοβουλευτισμού και εγκαθίδρυσης ενός «κράτους εθνικοφρόνων» (διώξεις, πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων, αποκλεισμοί κ.λπ.). Τα λαϊκά στρώματα θα κάνουν δική τους υπόθεση στις δεκαετίες του '50 και του '60 την υπεράσπιση της πολιτικής νομιμότητας (βλ. Σακελλαρόπουλος, Σ. [1998], *Τα αίτια του απριλιανού πραξικοπήματος*, Νέα Σύνορα, Αθήνα). Οι αγώνες αυτοί συνδέθηκαν στενά με το εκπαιδευτικό κίνημα και εξανάγκασαν το πολιτικό σύστημα να κινηθεί

σε αντιδραστικές κατευθύνσεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις λειτουργίες του σχολείου, παρά το ταυτόχρονο αίτημα για «εκσυγχρονισμό» της εκπαίδευσης. Βλ. Κορομπόκης, Δ., *Τεχνοκρατική ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα στον 20ό αιώνα. Όρια και αντιφάσεις*, διδακτορική διατριβή που υποστηρίχθηκε το καλοκαίρι του 2008 στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, www.lib.aegean.gr, βάση Γκρίζας Βιβλιογραφίας. Σχετικά με τα εδώ, βλ. κεφ. 6.

7. Βλ. τα άρθρα και τις καταγγελίες που γράφονται μεταπολιτευτικά στο περιοδικό της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας (ΔΟΕ) *Διδασκαλικό Βήμα*. Ενδεικτικά: τχ. 781/15-10-75, τχ. 856/16-10-79, τχ. 857/1-11-79 και τχ. 887/1-2-81.

8. Βλ. σχετικά Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ., Τζήκας, Χ., όπ.π., σ. 124-128 και Ζαμπέτα, Ε. (1994), *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Θεμέλιο, Αθήνα, σ. 245-246.

9. Πρόκειται για το άρθρο 73 του Ν. 309, «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσης», ΦΕΚ 100, τ. Α'/30.04.76.

10. Για το κλίμα της περιόδου βλ. Σακελλαρόπουλος, Σ. (2001), *Η Ελλάδα στη Μεταπολίτευση*, Λιβάνης, Αθήνα, ιδίως κεφ. 1.6.

11. Βλ. ενδεικτικά τις αποφάσεις της 47ης Γ.Σ. της ΔΟΕ το 1978, στο *Διδασκαλικό Βήμα* (Δ.Β.), τχ. 841/3-1-79, σ. 4-5 και της ΟΛΜΕ τα πρακτικά του Α' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, 13-16 Μαΐου 1981, Αθήνα 1981, ιδίως την εισήγηση για την «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», σ. 157-160.

12. Για το ΠΑΣΟΚ των αρχών του '80 η εκπαίδευση αποτελεί η «βασική κοινωνική υποδομή», το «θεμέλιο της αλλαγής» της ελληνικής κοινωνίας προς το σοσιαλισμό, βλ. Παπανδρέου, Α., «Ομιλία στην Πάτρα 15.10.1980», στο Μηνιαίο Ενημερωτικό Δελτίο (ΜΕΔ) του Κέντρου Μελετών και Διαφώτισης (ΚΕΜΕΔΙΑ) του ΠΑΣΟΚ, τχ. Οκτωβρίου-Δεκεμβρίου 1980, σ. 24 και ΠΑΣΟΚ, *Διακήρυξη Κυβερνητικής Πολιτικής*, Αθήνα 1981, σ. 49.

13. Δεν εννοούμε, βέβαια, ότι εγκαταλείφθηκαν τα τεχνοκρατικά ιδεώδη. Αυτό που συνέβη ήταν ότι το ΠΑΣΟΚ ήταν αναγκασμένο να συμπορεύεται με τη γενικότερη κοινωνική δυναμική που το ανέδειξε, υιοθετώντας θεωρήσεις που μετρίαζαν τον τεχνοκρατισμό υπέρ ενός λόγου ο οποίος αναδείκνυε το στοιχείο της «δημοκρατίας» στις κρατικές λειτουργίες. Βλ. σχετικά Κορομπόκης, Δ. όπ.π., κεφ. 10.2.

14. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά: κατάργηση εισιτηρίων εξετάσεων για τα Λύκεια, καθιέρωση του μονοτονικού, ίδρυση μεταλυκειακών κέντρων, πρόσθετη διδακτική βοήθεια σε αδύνατους μαθητές, τη θεσμοθέτηση νέου συστήματος εισαγωγής στην γ/βάθμια που συνυπολόγιζε τη συνολική εικόνα του μαθητή, σύνταξη νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων.

15. Από την ομιλία του Απ. Κακλαμάνη στην 47η ΓΣ της ΔΟΕ, βλ. Δ.Β., τχ. 834/15-9-1978, σ. 5-6.

16. ΠΑΣΟΚ, *Διακήρυξη Κυβερνητικής Πολιτικής του ΠΑΣΟΚ: Συμβόλαιο με το λαό*, Αθήνα 1981, σ. 55.

17. Βλ. τις δηλώσεις του υπουργού στο Δ.Β., τχ. 903, Νοέμβριος 1981, σ. 3.

18. Εγκύκλιος του Υ.Π. με αριθμό 3517/Δ1550/15.1.1982.

19. Ν. 1304, «Για την επιστημονική – Παιδαγωγική καθοδήγηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 144, τ. Α'/7.12.82.

20. Αιτ. Εκ./2010, όπ.π., σ. 2.

21. Βλ. Εγκύκλιο με αρ. πρωτ. 37100/Γ1 της 31-3-2010 και θέμα «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας».

22. Βλ. Εγκύκλιο με αρ. πρωτ. 50313/Γ1 της 5-5-2010 και θέμα «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας».

23. Ν. 3848, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ 71., τ. Α'/19.5.2010, εδώ άρθ. 32,

παρ. 7. Οι ισχύουσες διατάξεις όπου αναφέρεται ο τελευταίος αυτός νόμος εμπεριέχονται στο Ν. 2986, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 24, τ. Α'/13.2.2002.

24. Από την Αιτ. Εκ./2010, όπ.π., σ. 1.

25. Όπ.π. Από την πρώτη κιόλας σελίδα του κειμένου με τη φιλοσοφία του νέου νόμου, αναφορές στην έννοια της «ποιότητας» γίνονται πέντε φορές. Ανάλογης συχνότητας αναφορές υπάρχουν και στις σχετικές εγκυκλίους.

26. Όπ.π., σ. 2.

27. Από την εγκύκλιο 50313/Γ1, όπ.π.

28. Βλ. Μαυρογιώργος, Γ., *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) Πρόταση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992, ίδιος σ. 135 κ.ε., και Νούτσος, Χ. (1999), «Ιδεολογία και πολιτική στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 49.

29. Κατά την εισηγητική έκθεση του Ν. 1304/82 ο θεσμός του επιθεωρητή πάσχει «ως οργανωτική ρύθμιση, και συνακόλουθα η στελέχωση και αποδοτικότητα της λειτουργίας του», βλ. την έκθεση όπως δημοσιεύτηκε στο *Διδασκαλικό Βήμα*, τχ. 926, Δεκέμβριος 1982, σ. 2.

30. Ν. 1304/82, άρθ. 1, παρ. 2.

31. Από την εισηγητική έκθεση του βασικού μεταρρυθμιστικού κειμένου της περιόδου, Ν. 1566, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167, τ. Α'/30.9.85, όπως δημοσιεύτηκε στο: Δ.Β., τχ. 961, Φλεβάρης 1985, σ. 8

32. Τα σχετικά σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων μπορεί κανείς να βρει στο Μαυρογιώργος, Γ. (1993), *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, σ. 239-244.

33. Βλ. την έκτακτη έκδοση του Δ.Β., τχ. 957, Νοέμβριος 1984 και την επιστολή της ΟΛΜΕ προς το Υ.Π. στο: ΟΛΜΕ, Τεύχος Πληροφοριακού Δελτίου, τχ. 850, Σεπτέμβριος 1985.

34. Βλ. Κορομπόκης, Δ., όπ.π., σ. 298-308.

35. Αποσπάσματα από τοποθετήσεις του Α. Παπανδρέου από την ομιλία στη ΔΕΘ και από την ανάπτυξη των κυβερνητικών θέσεων στον ημερήσιο τύπο της περιόδου.

36. Βλ. Στρατούλης, Δ., «Νέα φαινόμενα και τάσεις στις μορφές εκμετάλλευσης της εργατικής τάξης στη χώρα μας», περ. *Επιστημονική Σκέψη*, τχ. 35/1986, σ. 9-22.

37. Βλ. ΠΑΣΟΚ, 22η Σύνοδος της ΚΕ του ΠΑΣΟΚ, περ. *Σοσιαλιστική Θεωρία και Πράξη*, τχ. 3, Ιούλιος 1987, σ. 24-60.

38. Παπανδρέου, Α., *Το ΠΑΣΟΚ μπροστά στο παρόν και το μέλλον της Ελλάδας (Ιδεολογικό Μανιφέστο ΠΑΣΟΚ)*, περ. *Σοσιαλιστική Θεωρία και Πράξη*, τχ. 8, Αύγουστος 1988, σ. 17-54, εδώ σ. 35.

39. Βλ. σχετικά στο OECD, *Public Educational Expenditure, Costs and Financing*, OECD Publications: An Analysis of Trends 1970-1988, Paris 1992, σ. 21 κ.ε.

40. Βλ. Κορομπόκης, Δ., όπ.π., σ. 250-252.

41. Από την ομιλία του πρωθυπουργού Α. Παπανδρέου στη Βουλή της 20.12.85.

42. Από το χαιρετισμό του υπουργού στο τρίτο συνέδριο της Μαθηματικής Εταιρείας (10.05.1986).

43. Βλ. το κείμενο του υπουργού με τίτλο «Η παιδεία μας χρειάζεται ένα “ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ”», στο τομίδιο με συλλογές άρθρων που κυκλοφόρησε λίγο αργότερα υπό τον τίτλο: ΥΠΕΠΘ, *Το Νέο Σχολείο*, Αθήνα 1987, σ. 5, 7-8.

44. Βλ. στην εγκύκλιο 37100/Γ1, «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας», και στο παράρτημα που τη συνοδεύει με τα «Ενδεικτικά κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου».

45. ΥΠΕΠΘ 1987, *Το νέο...*, όπ.π., σ. 5.

46. Βλ. την εγκύκλιο σχετικά με την «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας», όπ.π., όπου η συναίνεση των εκπαιδευτικών αναφέρεται ως προϋπόθεση του «Νέου Σχολείου».

47. ΥΠΕΠΘ, όπ.π., σ. 6-8.
48. Όπ.π., σ. 17.
49. Βλ. την εγκύκλιο για την «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας», όπ.π.
50. ΥΠΕΠΘ, Ενημερωτικό Δελτίο, τχ. 47, Μάρτιος 1987, σ. 10 και *Το νέο...*, όπ.π., σ. 20.
51. ΥΠΕΠΘ, Ενημερωτικό Δελτίο, τχ. 45, Ιανουάριος 1987, σ. 11.
52. Αιτ. Εκ./2010, όπ.π.
53. Βλ. στο παράρτημα που συνοδεύει την εγκύκλιο 371100/Γ1 τα «ενδεικτικά κριτήρια» αξιολόγησης, όπου όχι μόνο αναφέρονται αμιγώς «ποσοτικά» κριτήρια αποτίμησης του κάθε δείκτη, αλλά ακόμη και τα «κριτήρια ποιοτικής αποτίμησης» μόνο με τη μετάφρασή τους σε κάποια «ποσοτική» έκφραση μπορούν να κατανοηθούν. Μάλιστα η παραπάνω εγκύκλιος συνιστά η έναρξη του ποιοτικού εγχειρήματος να γίνει με «έμφαση σε ποσοτικά στοιχεία».
54. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι το Υπουργείο αξίωνε να του απαντήσουν σχετικά οι ομοσπονδίες μέσα σε δέκα ημέρες Βλ. σημείωμα του περιοδικού *Σύγχρονη Εκπαίδευση* με τίτλο ««Κείμενο αρχών» του ΥΠΕΠΘ: Μετατόπιση ευθυνών και προβλημάτων», τχ. 34 Μάιος-Ιούνιος 1987, σ. 5
55. Βλ. το σχετικό πίνακα αρμοδιοτήτων στον τόμο *Το νέο...*, όπ.π., σ. 40.
56. Από την Αιτ. Εκ./2010, όπ.π., σ. 10, η έμφαση δική μας.
57. Βλ. «Παιδεία ώρα μηδέν», εφημ. *Το Βήμα*, φύλ. της 22.11.1987.
58. Γι' αυτά τα σχέδια Π.Δ. στο Μαυρογιώργος, Γ., *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, όπ.π., σ. 170-171, 175-181 και 245-249.
59. Βλ. Μαυρογιώργος, όπ.π., σ. 169.
60. Βλ. Μαυρογιώργος, όπ.π., σ. 140.
61. Βλ. «Η κρίση συνεχίζεται», *Πριν*, τχ. 1, Μάιος 1989, σ. 15. Η ΔΟΕ συμμετείχε με μικρότερες διάρκειας και έντασης κινητοποιήσεις.
62. Από τις δηλώσεις του τότε υπουργού Β. Κοντογιαννόπουλου, όπως αναφέρονται στον ιδίου, *Παιδεία Εκσυγχρονισμός υπό αναστολή*, Gutenberg, Αθήνα 1991, οπισθόφυλλο.
63. Αναφερόμαστε φυσικά στη σκανδαλολογία και τα «ειδικά δικαστήρια» της περιόδου 1989-90, που οδήγησαν τους σοσιαλιστές στην απώλεια της κυβερνητικής εξουσίας. Για μια κριτική προσέγγιση της περιόδου και των αποτελεσμάτων της, βλ. Σακελλαρόπουλος, Σ., Σωτήρης, Π. (2004), *Αναδιάρθρωση και εκσυγχρονισμός*, Παπαζήσης, Αθήνα, σ. 175-182.
64. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά: δραστηκή περικλοπή της ΑΤΑ, περιστολή κοινωνικών δαπανών, απόλυση έκτακτων υπαλλήλων, κλείσιμο «προβληματικών» επιχειρήσεων, εκκαθάριση των λιγότερο αποδοτικών κεφαλαίων-αύξηση της ανεργίας, παραχώρηση μεγάλων τμημάτων δημοσίων οργανισμών στον ιδιωτικό τομέα, πολλά μέτρα «ταμειακού» χαρακτήρα, ενίσχυση και θεσμική κατοχύρωση της μερικής απασχόλησης.
65. Ν.Δ., *Πρόγραμμα για την Παιδεία*, Γραμματεία Προγράμματος, Φεβρουάριος 1989, εδώ σ. 9.
66. Βλ. όπ.π., σ. 10, 13, 49. Είναι χαρακτηριστικό ότι για πρώτη φορά γίνεται τότε λόγος σε προγραμματικό-εκπαιδευτικό κείμενο για αναθεώρηση της συνταγματικής διάταξης σχετικά με το καθεστώς λειτουργίας των ΑΕΙ (άρθ. 16). Γράφεται λοιπόν ότι «Θα επιτραπεί η ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων», ενώ οι κρατικές επιχορηγήσεις «θα εγκρίνονται μετά από αξιολόγηση των προσφερόμενων από το κάθε πανεπιστήμιο διδακτικών και ερευνητικών υπηρεσιών», όπ.π., σ. 34-35.
67. Ν.Δ., «τι πιστεύουμε και τι προτείνουμε», προεκλογικό φυλλάδιο, Μάρτιος 1989.
68. Βλ. Το Ν. 2009, «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 18, τ. Α'/14.02.1992, ο οποίος γενικεύει και οριστικοποιεί τις υπάρχουσες τάσεις.

69. Βλ. Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (2000), *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 67.
70. Όπ.π., σ. 110-111.
71. Βλ. χαρακτηριστικά τα όσα λέει ο ίδιος ο υπουργός, όπ.π., σ. 111-113.
72. Ν.Δ. *Πρόγραμμα...*, όπ.π., σ. 16, 19.
73. Κοντογιαννόπουλος, όπ.π., σ. 124-125.
74. Πρόκειται για τα Π.Δ. 390, ΦΕΚ 154, τ. Α'/21.11.1990, Π.Δ. 392, ΦΕΚ 155, τ. Α'/21.11.1990 και Π.Δ. 393, ΦΕΚ 156, τ. Α'/21.11.1990.
75. Βλ. σχετικά αποσπάσματα των Π.Δ., στο Παπακωνσταντίνου, Π., *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Εκφραση, Αθήνα χ.χ., σ. 134-137.
76. Βλ. Κοντογιαννόπουλου, όπ.π., σ. 128-129, 134-137.
77. Βλ. το Τεύχος Ενημερωτικού Δελτίου της ΟΛΜΕ, αριθ. 618, Ιανουάριος 1991 και τα εκεί αφιερώματα.
78. Αναλυτικότερα επί του θέματος στο Κορομπόκης, Δ., όπ.π., κεφ. 13.2.
79. Βλ. ΥΠΕΠΘ, *Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία*, Αθήνα 8 Μαρτίου 1991, σ. 10-11.
80. Βλ. την ειδική έκδοση του ΥΠΕΠΘ μετά την επεξεργασία των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων: *Προτάσεις του Υπουργείου για τα Επείγοντα Θέματα*, Αθήνα (1η Αυγούστου) 1991, σ. 57.
81. Βλ. τους συνημμένους πίνακες στο όπ.π., σ. 21, 27.
82. ΥΠΕΠΘ, *Β' μέρος προτάσεων του υπουργείου*, Αθήνα 23.3.1992, εδώ σ. 3.
83. Όπ.π., σ. 1.
84. Ν. 1966/91 για τις «μεταγραφές φοιτητών ΑΕΙ, σπουδαστών ΤΕΙ και άλλες διατάξεις», άρθρ. 8 και 9
85. ΥΠΕΠΘ, *Β' μέρος...*, όπ.π., σ. 8.
86. Βλ. Αιτ. Εκ./2010, τις αναφορές στο κεφ. Β.
87. Για την κριτική που ασκούν τότε οι εκπαιδευτικές οργανώσεις, βλ. τα τχ. του *Διδασκαλικού Βήματος* αρ. 1034-1035, 1037-1038, 1041 και τα Τεύχη Ενημερωτικού Δελτίου της ΟΛΜΕ, αρ. 621-623 και 631.
88. Π.Δ. 320, «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», ΦΕΚ 138, τ. Α'/25.8.1993
89. Βλ. ΥΠΕΠΘ, Δ/24168/25.11.1993.
90. ΠΑΣΟΚ, *Η πρόταση του ΠΑΣΟΚ για την εκπαίδευση. «Σχέδιο Συζήτησης»* Ιούνιος 1991.
91. Όπ.π., σ. 2, 6.
92. Όπ.π., σ. 6.
93. Όπ.π., σ. 9-10.
94. Όπ.π., σ. 12.
95. Όπ.π., σ. 35.
96. Όπ.π., σ. 37.
97. Βλ. Φατούρος, Δ. (1994), *Δημόσιο ημερολόγιο για την εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα, σ. 98.
98. Βλ. σχετικά Δούκας, Χ., όπ.π., σ. 155-156.
99. Ν. 2188, «Ρύθμιση θεμάτων Διοίκησης Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 18, τ. Α'/16.2.1994.
100. Το σχέδιο αυτό δεν προωθήθηκε εξαιτίας κυρίως των διαφωνιών μεταξύ των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών, βλ. Δούκας, Χ., όπ.π., σ. 158.
101. ΟΟΣΑ, *Επισκόπηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Ελλάδας. Έκθεση εμπειρογνομόνων*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1996.
102. Όπ.π., σ. 2.

103. Όπ.π., σ. 12, 14, 46, 52, 86.
104. Όπ.π., σ. 91.
105. Όπ.π., σ. 95-96.
106. Όπ.π., σ. 18, 25.
107. Αιτ. Εκ./2010, σ. 1. Ο νέος τρόπος πρόσληψης (κατάργηση της επετηρίδας) έχει βέβαια επιτευχθεί ήδη με τη μεταρρύθμιση Αρσένη, στην οποία θα αναφερθούμε αμέσως παρακάτω.
108. Η μεταρρύθμιση αυτή συνίσταται από τους Ν. 2525, «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 188, τ. Α'/19.9.1997 και Ν. 2640, «Δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 206, τ. Α'/2.9.1998.
109. Από ομιλία του πρωθυπουργού κ. Σημίτη σε συνδικαλιστικά στελέχη του ΠΑΣΟΚ, εφημ. *Ελευθεροτυπία*, φύλ. της 28.3.97.
110. Αυτή έγινε με τον τόμο ΥΠΕΠΘ, *Εκπαίδευση 2000. Για μια παιδεία Ανοιχτών Οριζόντων*, Αθήνα (Αύγουστος) 1997, και υπουργό τον Γ. Αρσένη.
111. Γ. Αρσένης στο άρθρο «Η αξιολόγηση δεν τιμωρεί, κυρίως επιβραβεύει», εφημ. *Τα Νέα*, φύλ. της 16.9.97.
112. ΥΠΕΠΘ, όπ.π., σ. 11.
113. Προβλέπονται για την Α' Λυκείου και μόνο για το α' τρίμηνο 40 εξεταστικές δοκιμασίες, βλ. ΥΠΕΠΘ, *Γενικός Οδηγός για την αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο*, τ. 1, Αθήνα 1977 και Εγκύκλιο Γ2/5039/19.9.1977.
114. ΥΠΕΠΘ, *Εκπαίδευση 2000*, όπ.π., σ. 27.
115. Όπ.π., σ. 13, 17.
116. Απόσπασμα της τοποθέτησης του ΥΠΕΠΘ, Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΑΒ', 3.9.1997.
117. ΥΠΕΠΘ, όπ.π., σ. 28.
118. Ν. 2525/97, όπ.π., άρθ. 8, παρ. 4., εδάφ. δ'-στ'.
119. Όπ.π., άρθ. 8, παρ. 4, εδάφ. ζ'.
120. Όπ.π., εδάφ. θ'.
121. Όπ.π., άρθ. 6.
122. Για τις τότε αντιδράσεις στο εσωτερικό του κόμματος βλ. τις τοποθετήσεις-παρεμβάσεις που έγιναν, στο ΠΑΣΟΚ, Α' *Πανελλαδική Συνδιάσκεψη Τομέα Παιδείας του ΠΑΣΟΚ. Παιδεία – Κοινωνία*, 10-11 Οκτωβρίου 1997.
123. Βλ. τον τόμο *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί;* όπ.π.

